الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العـــــالي والبحث العلـــــمي

جـــامعة محمـــد خيضر - بسكـــرة -

كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير

قســـم علـــــوم التـسيير

دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي

ـ دراسة لآراء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية ـ

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التسيير

تخصص إدارة الأعمال

إعداد الطالب:

خليل شرقـــي

إشراف الأستـــاذ:

أ.د. كمال منصوري

نوقشت علنا وأجيزت بتاريخ: 25 فبراير 2016 من طرف لجنة المناقشة

¤ د. إسمـــاعيل حجـــازي	¤ رئيســـــــــا	¤ جـــامعة بسـكرة
¤ أ.د. كـــمـال منصـــوري	¤ مـقـــــــــررا	¤ جـــامعة بسـكرة
¤ د. عمـــــار بن عـــيشي	¤ عضـــوا مناقشـا	¤ جـــامعة بسـكرة
¤ أ.د. إلهـــام يحـــــياوي	¤ عضـــوا مناقشـا	¤ جـــامعة باتنـة
¤ أ.د. محمود فوزي شعوبي	¤ عضـــوا مناقشـا	¤ جـــامعة ورقلـة
¤ د. كمـــــال قاســـمي	¤ عضـــوا مناقشـا	¤ جـــامعة المسيلة

السنة الجامعية: 2016/2015

شكر وتقدير

بدءا بشكر الله شكرا ليس ينصرم، والحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على خير البرية والمقفى في الأمم...

في ختام هذا العمل أشكر كل من وجه لي النصيحة أو يسر لي السبل، وعلى رأسهم الأستاذ المشرف: منصوري كمال الذي يضرب به المثل، في توجيهه وإرشاده وحرصه الجلل...

شكرا كذلك إلى كل أستاذ محكم أو مقوم، أفادنا بعلمه ونصحه وشحذ الهمم، بغية منه لبلوغنا الجودة كأسمى القيم ...

والشكر يوجه لكل الأصحاب، الذين لطالما ردوا بالإيجاب، خاصة في توزيع الاستبيان وجمعه، ولم يتركوا بلوغ أي سبب من الأسباب، في سبيل ذلك فينالهم من خير أحباب...

شكرا كذلك لكل الأساتذة المحترمين، الذين أسهموا في ملأ الاستبيان بكل دقة ويقين، فكان ذلك في ضبط الدراسة كخير معين ...

شكرا إلى كل من علمني حرفا، كلمة، جملة، حكمة، موضوعا، مقياسا، شكرا إلى كل أساتذتي المحترمين، الذين كانوا علينا حرصين، لنيل سبل المعرفة والعلم واليقين ...

الباحث

الإهداء

إلى اللذين قال الله فيهما أن لا تعبدني إلا بالإحسان إليهما، والدي الكريمين بارك الله في عمريهما ...

وإهداء كذلك خاص إلى التي ساندتني بكل إخلاص، زوجتي التي طالما حثتني على الصبر وإتقان العمل فيالها من خير مناص ...

إلى البسمة المهداة، ابنتي التي زرعت الابتسامة على أيامي فجعلتها كالجنات، فكان ذلك ذخري لطلب العلم في كل الأوقات ...

إلى عائلتي الأولى والثانية، عائلة ترعرعت معها فكانت بالتربية والإرشاد بادية، وعائلة نزلت فيها نسيبا بل ولدا ثانيا ...

إلى كل الأهل والأحباب، كل من الأقارب والأصحاب، خير سند عند طرقنا لكل باب من الأبواب ...

إلى كل طالب من طلبتي، أولئك الذين رفعوا حقا همتي ... إلى بلدي الجزائر خير الأوطان والأمم، إلى كل من حرص على رفع شعلة العلم ...

خلـــــــيل

الملخصـــــــــات

1. الملخـــص باللـــغـــة العـــــــربية
2. الملخص باللـــغة الفرنسية (Résumé)
3. الملخص باللغة الإنجليزية (Abstract)

« I would like that to be known; these facts are in the summary which I think is a very good one »

« ما أود أن يكون معروفا: هو أن الحقائق الموجودة في الملخص هي التي أعتقد أنها الأفضل »

John Sherman Cooper

1. الملخص:

تتمحور غاية المؤسسات مهما كانت طبيعتها في تحقيق الاستمرارية في نشاطها ثم الريادة في صناعتها، وذلك من خلال المحافظة على مستويات الأداء وتحسينه باستمرار، ومؤسسات التعليم العالي هي الأخرى مطالبة بتحقيق ذلك في ظل تعقد بيئتها الداخلية والخارجية، وإقبال العديد من الهيئات الوطنية والدولية بتصنيفها وتقييم أدائها باستمرار، وهذا ما جعلها تقف أمام حتمية البحث عن بدائل جديدة تمكنها من تحسين أدائها وتجعلها أكثر مرونة في مواجهة هذا التعقد.

ومن بين هذه البدائل نجد إدارة الجودة الشاملة التي تتباين مراحل ونتائج تطبيقها من مؤسسة إلى أخرى، والأمر نفسه يلاحظ على مؤسسات التعليم العالي التي نجد منها ما هي في مراحل متقدمة للتوجه لهذا البديل وانعكس ذلك إيجابا على تحسين أدائها، ومنها ما هي في مراحل أولية للتوجه لهذا البديل ولا تزال نتائج تحسين أدائها غير ظاهرة، ومنها التي لا تضع هذا البديل ضمن خياراتها أصلا على اعتبار أن تحسين الأداء يتعلق ببدائل أخرى، ومن خلال معالجة إشكالية دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية يمكن تصنيف هذه الأخيرة ضمن أحد المستويات الثلاثة للتطبيق.

تهدف هذه الدراسة للتعرف على دور قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية (التركيز على الزبون، التزام الإدارة العليا، المسؤولية الجماعية، التحسين المستمر، اتخاذ القرار على أساس الحقائق، المدخل العملياتي وفرق العمل) والداعمة (التخطيط الإستراتيجي، القيادة، التدريب، المشاركة، التمكين، الاتصال والتحفيز) في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي على حد سواء في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

وللإجابة على هذه الإشكالية وتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المقاربة الهجينة (كيفية وكمية)، وذلك من خلال التحليل الكيفي لبيانات المقابلات المعمقة الموجهة لمسؤولي خلايا الجودة و/أو العمداء بكليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة والتي بلغ عددها ست كليات موزعة على شرق ووسط وغرب البلاد، ومن خلال التحليل الكمي لبيانات 412 استبيانا موزعا على أساتذة هذه الكليات على اختلاف درجاتهم العلمية والمهنية.

وفي الأخير خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج المتعلقة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية 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، وجود دور إيجابي ومعنوي لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بهذه القيم والمؤشرات تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والانتماء الإداري.

••• الكلمات المفتاحية: مؤسسات التعليم العالي، إدارة الجودة الشاملة، القيم الجوهرية، القيم الداعمة، مؤشرات الأداء، تحسين الأداء، الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري، الأداء المجتمعي.

2. Résumé :

L'objectif de toute entreprise quelque-soit sa nature est d'assurer la pérennité de son activité et d'être leader dans son secteur et ce, à travers le maintien et l'amélioration continue de ses performances, les établissements de l'enseignement supérieur doivent également se fixer un tel objectif, compte tenu de la complexité de leurs environnements interne et externe, mais aussi de l'enthousiasme de nombreux organismes nationaux et internationaux à vouloir évaluer et classer ses établissements selon leurs performances – Face à ces nombreux défis, ces établissements sont amenés à chercher, sans cesse, de nouvelles alternatives qui leur permettent de meilleurs niveaux de performances et davantage de flexibilité face à la complexité de ses environnements.

Parmi ces alternatives, on trouve le management de la qualité totale (TQM) dont les phases les résultats de sa mise en œuvre varient d'une entreprise à une autre. Il en est de même pour les établissements de l'enseignement supérieur. En effet, parmi ces derniers, il y a ceux qui sont bien avancés dans cette mise en œuvre et dont l'impact a été positif sur les niveaux de performance ; puis ceux qui n'en sont qu'au début et les résultats ne sont pas encore palpables ; et enfin ceux qui n'ont pas du tout opté pour cette alternative considérant que l'amélioration des performances peut venir d'autres alternatives. Si nous abordons la problématique du rôle du management de la qualité totale dans l'amélioration de la performance des établissements de l'enseignement supérieur algérien on peut classer ces derniers dans l'un des trois niveaux d'application.

Cette étude vise à identifier le rôle des valeurs fondamentales de management de la qualité totale (l'orientation client, l'engagement de la direction, la responsabilité collective, l'amélioration continue, l'analyse factuelle, l'approche processus et le travail en groupe) et des valeurs de soutien (la planification stratégique, le leadership, la formation, la participation, l'autonomisation, la communication et la motivation) dans l'amélioration de la performance académique, managériale et sociétale des établissements de l'enseignement supérieur algérien.

Pour répondre à cette problématique et atteindre l'objectif de l'étude nous adoptons l'approche hybride (qualitative et quantitative), pour ce qui est de l'analyse qualitative, les données sont collectées à partir d'entretiens organisés avec les coordinateurs de cellules qualité et/ou doyens de six facultés d'économie, ciblées par notre étude, réparties à l'est, au centre et à l'ouest du territoire national. Quant à l'analyse quantitative, les données sont collectées à partir de 412 questionnaires distribués aux enseignants de différents niveaux scientifiques et différentes catégories professionnelles de ces facultés.

A la fin de notre étude nous arrivons à un certain nombre de conclusions relatives aux établissements de l'enseignement supérieur algérien et qui peuvent nous de tester les hypothèses de départ, celles qui confirment: qu'il n'existe pas d'impact de la perception des concepts du management la qualité totale et performance sur l'amélioration du degré d'engagement aux valeurs fondamentales et valeurs de soutien et aux indicateurs de performance, qu'il existe aussi un rôle positif et significatif des valeurs de management de la qualité totale dans l'amélioration de la performance académique, managériale et sociétale, qu'il n'existe pas de différence significative entre les unités d'échantillonnage pour déterminer le degré d'engagement à ces valeurs et ces indicateurs attribuables à des variables de: sexe, catégorie professionnelle, expérience, domaine, relation à la recherche scientifique et appartenance administrative.

••• ***Mots clefs:*** Les établissements de l'enseignement supérieur, le management de la qualité totale, les valeurs fondamentales, les valeurs de soutien, les indicateurs de performance, l'amélioration de la performance, la performance académique, la performance managériale, la performance sociétale.

3. Abstract:

The aim of any organization is to ensure the continuity of its activities and to be a leader in its sector by maintaining performance levels and enhancing continuous improvement. The institutions of higher education are obliged to attain that, especially with complexity of internal and external environment, and the interest of many national and international organizations to classify and evaluate the performance of these institutions constantly. This is what makes them facing an inevitable need to seek new alternatives that can improve their performance and to be more flexible with this complexity.

Among these alternatives, there is "Total Quality Management" (TQM) that vary from one organization to another in application's steps and results. We find the same situation in institutions of higher education: those with advanced stages in adopting this alternative which reflects positively on improving their performance, and those in the early stages and the results on performance are not achieved yet, and those who do not put this alternative in their choice on the grounds that improved their performance depends on other alternatives. If we are deal with the problem of Total Quality Management role in improving performance of the Algerian higher education institutions, we can classify these institutions into one of these three levels of application.

This study aims to identify the role of core values of Total Quality Management (customer focus, management commitment, collective responsibility, continuous improvement, factual analysis, process approach and work group) and supported values (strategic planning, leadership, training, participation, empowerment, communication and motivation) in improving academic, managerial and societal performance of Algerian institutions of higher education.

To address this problem and achieve the aim of the study, we adopted the hybrid approach (qualitative and quantitative), with a qualitative analysis of data from interviews conducted with quality cells responsible and/or deans of the economics faculties, which are distributed in the six faculties (eastern, central and west), and with the quantitative analysis of data of 412 questionnaires distributed to professors of these faculties at different scientific levels and professional categories.

In the end, the study concluded a set of recommendations about Algerian higher education institutions. Particularly, there is no impact of the awareness of concepts of Total Quality Management and performance on improving the degree of commitment to the core values and supported values and performance indicators. Also, there is a positive and significant impact of Total Quality Management values on improving academic, managerial and societal performance. Moreover, this study found that there are no significant differences between sample units to determine the degree of commitment to these values and indicators attributed to variables: gender, professional category, experience, field, relationship to scientific research and administrative affiliation.

••• *Keywords:* higher education institutions, Total Quality Management, core values, supported values, performance indicators, improved performance, academic performance, management performance, societal performance.

قائمة المختصرات

«When you abbreviate your learning, you abbreviate your growth »

« عندما تختصر التعلم، يمكنك اختصار التطور »

Israelmore Ayivor

المختصرات	الدلالة باللغة الأجنبية	الدلالة باللغة العربية
p.	Page	الصفحة
Vol.	Volume	المجلد
Iss:	Issue	العدد
Edit.	Edition	الطبعة
Pub.	Publication	مطبعة
Op. cit.	Ouvrage précédemment cité	مرجع سابق
Ibid.	Ibidem" (Au même endroit)"	المرجع أعلاه
TQC	Total Quality Control	الضبط الشامل للجودة
CWQC	Company Wide Quality Control	رقابة الجودة الشاملة للمنظمة
MQT	Maitrise de la Qualité Totale	التحكم في الجودة الشاملة
GQG	Gestion de la Qualité Globale	تسيير الجودة الشاملة
TQM	Total Quality Management	إدارة الجودة الشاملة
PDCA	Plan, Do, Check, Act	التخطيط، التنفيذ، الفحص، التحسين
ISO	International Organization for Standardization	المنظمة العالمية للتقييس
MBNQA	Malcolm Baldrige National Quality Award	الجائزة الوطنية للجودة مالكولم بالدريدج
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
AROQA	Arab Organization for Quality Assurance in Education	المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education	الشبكة العالمية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي
APQN	Asia-Pacific Quality Network	شبكة الجودة في آسيا والباسيفيك

الجمعية الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي	European Association for Quality Assurance in Higher Education	**ENQA**
مجلس الاعتماد والتقييم الوطني	National Assessment and Accreditation Council	**NAAC**
المعهد الدولي للتخطيط التربوي	International Institute for Educational Planning	**IIEP**
المعهد الوطني للبحث البيداغوجي/ ليون	Institut National de Recherche Pédagogique/ Lyon	**INRP**
جمعية تعزيز البحوث والابتكارات في مجال التعليم والتكوين/ ليون	Association pour la Promotion des Recherches et des Innovations en Education et en Formation/ Lyon	**APRIEF**
التصنيف الأكاديمي للجامعات	Academic Ranking of World Universities	**ARWU**
تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي	University Ranking by Academic Performance	**URAP**
لجنة نواب رؤساء الجامعات الأسترالية	Australian Vice-Chancellors' Committee	**AVCC**
مركز الدراسات لسياسة التعليم العالي	Center for Higher Education Policy Studies	**CHEPS**
الجمعية الغربية للكليات والجامعات	Western Association of Schools and Colleges	**WASC**
جمعية الكليات المتقدمة في إدارة الأعمال	Association to Advance Collegiate Schools of Business	**AACSB**
كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية	London School of Economics	**LSE**
وكالة ضمان جودة التعليم العالي البريطانية	Quality Assurance Agency for Higher Education	**QAA**
مكتب مراجعة وضمان جودة التعليم	Teaching Quality Assurance and Review Office	**TQARO**
جمعية حماية بيئة الجامعات والكليات	Environmental Association for Universities and Colleges	**EAUC**
جامعة بيروت الأمريكية	American University of Beirut	**AUB**
برنامج الماستر في إدارة الأعمال	Master Business Administration	**MBA**
برنامج البكالوريوس في إدارة الأعمال	Bachelor of Business Administration	**BBA**

SSHSC	Saw Swee Hock Student Centre	مركز الطلاب للاستدامة بريطانيا
SPSS	Statistical Package for Social Sciences	برنامج التحليل الإحصائي في العلوم الاجتماعية
VIF	Variance Inflation Factor	معامل تضخم التباين
CFI	Comparative Fit Index	مؤشر المطابقة المقارن
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation	مؤشر رامسي
LMD	Licence Master Doctorat	نظام الليسانس ماستر دكتوراه
PNR	Programme National de Recherche	البرنامج الوطني للبحث
CNEPRU	Comité National d'Evaluation et de Programmation de la Recherche Universitaire	برنامج اللجنة الوطنية لتقييم وبرمجة البحث العلمي
SNDL	Système National de Documentation en Ligne	البوابة الوطنية للتوثيق الإلكتروني
CIAQES	Commission d'Implémentation d'un Système d'Assurance Qualité dans les Etablissements d'Enseignement Supérieur	اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان جودة التعليم العالي

خطة الدراسة

« Trouver n'est rien, c'est le plan qui est difficile »

« من السهل أن تجد، ولكن الصعب تحديد الخطة »

Fiodor Dostoïevski

شكر وتقدير III

الإهداء IV

الملخصات V

قائمة المختصرات IX

خطة الدراسة XIII

مقدمـــــــــة

1. تقديم إشكالية الدراسة ..... ب
2. المعالجة المنهجية للدراسة ..... ز
3. عرض وتحليل الدراسات السابقة ..... ط
4. هيكلة الدراسة وخطتها البحثية ..... ف

الفصل 1. إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تمهيـــــــد 2

1.1. الإطار الفكري والفلسفي لإدارة الجودة الشاملة 3

1.1.1 مدخل تعريفي لإدارة الجودة الشاملة 3

2.1.1 التطور التاريخي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة 7

3.1.1 عناصر نظام إدارة الجودة الشاملة 13

2.1. التأصيل المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 19

1.2.1 مقاربات الجودة في مؤسسات التعليم العالي 19

2.2.1 جوهر ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي 27

3.2.1 مدخل مفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 33

3.1. قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 40

1.3.1 مدخل مفاهيمي لقيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 40

2.3.1 القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 45

3.3.1 القيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 51

خلاصـــــــة 55

الفصل 2. أداء مؤسســـــات التعليم العـــــالي

تمهيـــــد 57

1.2. الأطر المفاهيمية للأداء وتحسين الأداء 58

1.1.2 الأسس النظرية لمفهوم الأداء 58

2.1.2 الأسس الفكرية لإدارة الأداء 63

3.1.2 تحديات تحسين الأداء 67

2.2. الأسس الفكرية لأداء مؤسسات التعليم العالي وتقييمه 72

1.2.2 مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي 72

2.2.2 تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي 75

3.2.2 إشكالية تحديد مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي 80

3.2. مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي 89

1.3.2 صياغة مؤشرات الأداء الأكاديمي 89

2.3.2 صياغة مؤشرات الأداء الإداري 95

3.3.2 صياغة مؤشرات الأداء المجتمعي 99

خلاصـــــــة 102

الفصل 3. قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي

تمهيـــــد 104

1.3. علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي 105

1.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي 105

2.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء الإداري لمؤسسات التعليم العالي 114

3.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي 121

2.3. نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الجامعات 127

1.2.3 نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء بعض الجامعات الدولية 127

2.2.3 نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء بعض الجامعات العربية 141

3.2.3 نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء بعض كليات الاقتصاد 148

3.3. تحليل الدراسات السابقة لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي 156

1.3.3 تحليل الدراسات السابقة لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي 156

2.3.3 تحليل الدراسات السابقة لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الإداري 161
3.3.3 تحليل الدراسات السابقة لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي 164
خلاصـــــــــة 167

الفصل 4. الإطار المنهجي والتمهيدي للدراسة

تمهيـــــــد 169
1.4. منهجية الدراسة والخيارات البديلة للبحث 170
1.1.4 تحديد طبيعة المسار البحثي 170
2.1.4 المعاينة والأدوات المستخدمة لجمع البيانات 175
3.1.4 الاختبارات القبلية لأدوات الدراسة 180
2.4. الاختبارات المستخدمة لتحليل البيانات الكيفية والكمية 188
1.2.4 الاختبارات الإحصائية المستخدمة في التحليل الكيفي 188
2.2.4 الطرق الإحصائية المستخدمة في التحليل الكمي لاختبار الفرضيات 189
3.2.4 التحليل العاملي التوكيدي لاختبار نموذج الدراسة 194
3.4. مدخل تمهيدي لاستراتيجية تحسين الجودة والأداء في الجامعات الجزائرية 197
1.3.4 عملية تطوير قطاع التعليم العالي في الجزائر 197
2.3.4 واقع جودة وأداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية 201
3.3.4 النموذج الافتراضي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية 210
خلاصـــــــــة 212

الفصل 5. الإطار الميداني للدراسة واختبار الفرضيات

تمهيـــــــد 214
1.5. عرض وتحليل نتائج المقابلات المعمقة 215
1.1.5 عرض ومناقشة نتائج الأسئلة التمهيدية 215
2.1.5 عرض ومناقشة نتائج أسئلة الدور 216
3.1.5 التحليل الكيفي والتركيبي لنتائج المقابلات 220
2.5. عرض نتائج الدراسة الخاصة بالاستبيان 230
1.2.5 عرض النتائج المتعلقة بالبيانات الوصفية العامة 230
2.2.5 عرض نتائج محور قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 233

3.2.5 عرض نتائج محور أداء مؤسسات التعليم العالي 241
3.5. اختبار الفرضيات والنموذج الافتراضي للدراسة 249
1.3.5 التحليل الكمي والتركيبي لاختبار فرضيات الدراسة 249
2.3.5 نماذج المعادلات البنائية واختبار نموذج الدراسة الافتراضي 270
3.3.5 اختبار فرضيات الدراسة مقارنة بالدراسات السابقة 280
خلاصـــــــة 288

خاتمـــــــــة

1. تلخيص الدراســــــــة 290
2. نتائج الدراســــــــة 291
3. تطبيقات نتائج الدراسة 294
4. اقتراحات الدراســــة 295
5. آفاق الدراســــــــة 296
قائمة المراجع 297
الفهارس 326
الملاحق 342

مقـــــــــــدمـة

1. تقديـــم إشكـــالية الدراســـة
2. المعـــالـــجة المنهجية للدراسة
3. عرض وتحليل الدراسات السابقة
4. هيكلة الدراسة وخطتها البـحثية

« Le secret d'un bon discours, c'est d'avoir une bonne introduction et une bonne conclusion. Ensuite, il faut s'arranger pour ces deux parties ne soient pas très éloignées l'une de l'autre »

« سر العرض الجيد تميزه بوجود مقدمة جيدة وخاتمة جيدة، وبعدها يجب التوفيق بينهما لكي لا يبتعد أحدهما عن الآخر»

George Burns

مقدمـــــــــــــة

1. تقديم إشكالية الدراسة

يشير رئيس الجمعية الأوروبية لضمان جودة التعليم العالي Padraig Walsh أن: « جوهر أنشطة ضمان الجودة يتضمن هدفين أساسيين: المساءلة والتحسين، وهما من يؤدي إلى تأمين (ضمان تحقيق) أداء مؤسسات التعليم العالي، فإذا ما تم تطبيق نظام ضمان الجودة بنجاح ساعد ذلك على توفير المعلومات المتعلقة بمدى أداء هذه المؤسسات لأنشطتها بالجودة المطلوبة (المساءلة)، ثم تقديم الاقتراحات والتوصيات حول كيفية تحسين أداء مختلف الأنشطة (التحسين). وعليه فضمان الجودة وتحسين الجودة يرتبطان ارتباطا وثيقا لدعم ثقافة الجودة التي يجب أن يتبناها الجميع: الطلبة، الأساتذة، الإداريون والقيادة المؤسسية »[1]، هذا التصريح فيه إشارة إلى الأسباب الداخلية التي قد تدفع مؤسسات التعليم العالي إلى تبني ثقافة وقيم الجودة ضمن نظام ضمان الجودة لتحقيق هدفي: المساءلة أو معرفة المستوى الحقيقي للأداء، والتحسين أو تحسين أداء أنشطة مؤسسات التعليم العالي.

ومن جهته يشير رئيس مجلس إدارة ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية الأستاذ الدكتور صالح هاشم أنه: « لما كان مفهوم ضمان جودة التعليم بكافة مستوياته يحظى بأهمية متزايدة على كافة الأصعدة الإدارية والتربوية والتعليمية المحلية والدولية على حد سواء، تعمل جامعاتنا العربية على إنشاء مؤسسات تعنى بتحقيق هذا المفهوم، مثلما انتشرت في العالم مراكز ومؤسسات عامة وخاصة، تعتمد معايير علمية تراعي ما تقدره لعملها، وصولا إلى جودة المخرجات التعليمية ومتابعة نتائج أعمالها في فترات متعاقبة، للتأكد من توفير المقومات الأساسية لأداء دور المؤسسات التعليمية ومساعدتها لرفع مستوى أدائها وتأهيلها لتأخذ موقعها في ميدان المنافسة العالمية »[2]، وهذا التصريح فيه إشارة إلى الأسباب الخارجية التي قد تدفع مؤسسات التعليم العالي العربية لتبني مفهوم ضمان الجودة بغية تحسين أدائها ونتائج مختلف أنشطتها.

على المستوى الداخلي نجد أن تطلعات أصحاب المصلحة تغيرت من متطلبات واضحة ومحددة إلى تطلعات كثيرة ومعقدة، وذلك بسبب تعدد هذه الأطراف (الطلبة، الأساتذة، الإداريين، القادة، النقابات، الآباء، الجهات الوصية، سوق العمل أو المؤسسات الحكومية والخاصة) واختلاف وتعدد تطلعات كل طرف بالنسبة للآخر (فمثلا: يتطلع الطلبة والآباء إلى ضمان تكوين نوعي جيد يمكن من الحصول على مناصب عمل راقية، ويتطلع الأساتذة والإداريون إلى وجود ظروف عمل مناسبة تمكنهم من الأداء المتميز لمهامهم، ويتطلع القادة إلى التزام مرؤوسيهم بأداء مهامهم وتحقيق أهداف الجهات الوصية، هذه الأخيرة تتطلع إلى أداء هذه

[1] Padraig Walsh, **Speech by Dr. Padraig Walsh about Launch of Review of Reviews Report on 29th May 2014**, Web-site: http://www.qqi.ie/Publications/Review%20of%20Reviews%20-%20Speech%20Dr%20Padraig%20Walsh.pdf, See on: 30/09/2015, At: 14.05

[2] فيصل عبد الله الحاج وآخرون، **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية**، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية مجلس ضمان الجودة والاعتماد، عمان، 2008، ص 03

المؤسسات لمختلف أنشطتها بالمستوى المطلوب، وتتطلع المؤسسات الحكومية والخاصة أو سوق العمل إلى تحصيل خريجين ذوي كفاءة عالية)، وهذا ما يجعل مؤسسات التعليم العالي في مواجهة لعدد هائل من التطلعات التي ينبغي الاستجابة لها والأهداف التي يجب تحقيقها.

حيث انعكس تعدد التطلعات والأهداف على دور وأنشطة مؤسسات التعليم العالي، فلم يعد دورها يقتصر على النشاط الجوهري الذي أنشأت من أجله أو النشاط الأكاديمي (التعليم والبحث) فقط، بل توسعت دائرة مهامها إلى الأنشطة الإدارية (الخدمات الطلابية وخدمات الجمهور الخارجي باستخدام مختلف الموارد)، والأنشطة المجتمعية أو المساهمة في التنمية المجتمعية على مختلف الأصعدة (الاقتصادية، الثقافية، الاجتماعية، الأخلاقية، البيئية...)، بالتالي انتقل قياس وتحسين أدائها من التركيز على الأداء الأكاديمي إلى تعميم القياس والتحسين على مختلف الأنشطة أو بالأحرى الأداء الإداري والأداء المجتمعي.

أما على المستوى الخارجي فنجد أن مؤسسات التعليم العالي لم تعد تلك المؤسسات التي تقدم خدمات محلية فقط، بل أصبحت تقدم خدمات وطنية ودولية (بفعل انتقال الطلبة للدراسة من دولة إلى أخرى)، وهذا ما يجعلها تخضع للمنافسة الدولية والعالمية مع العديد من المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة لاستقطاب أفضل الطلبة وتحسين حصصها السوقية، فضلا عن خضوعها للتقييم والتصنيف من قبل مراكز وهيئات التصنيف الدولي للجامعات باعتماد معايير جد متعددة تختلف من مركز أو هيئة لأخرى.

ونجد من جهة ثانية أن هذه المؤسسات أصبحت ترتبط مع العديد من المؤسسات والهيئات الخارجية، والتي نذكر منها: الهيئات الوطنية (وزارات التعليم العالي، الهيئات الوطنية لضمان الجودة...)، الهيئات الاقليمية والمناطقية (هيئة ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، الجمعية الأوروبية لضمان جودة التعليم العالي...)، والهيئات العالمية (هيئة تصنيف جامعة شنغهاي، مجلة تصنيف التايمز، مخبر تصنيف الويبومتركس...)، والتي يفرض كل منها إطارا مرجعيا وعمليا (خاصا بطريقة العمل وأداء الأنشطة وتقييمها) يختلف عن الآخر.

وعلى إثر ذلك أصبحت مؤسسات التعليم العالي عموما والجزائرية خصوصا مطالبة بالبحث عن السبل الكفيلة استجابة للتحديات الداخلية (تنوع الأهداف والأنشطة) والخارجية (الخضوع للمنافسة والتقييم من قبل هيئات تفرض عليها معايير تقييم مختلفة وأطر عمل متباينة)، وقد يشكل التوجه نحو تحقيق الجودة في جميع مظاهر العمل وتحسينها باستمرار لتصبح جزءا من ثقافة أفراد هذه المؤسسات أو تطبيق إدارة الجودة الشاملة إحدى هذه السبل، والتي يمكن أن تضمن الاستجابة لتطلعات أصحاب المصلحة المختلفة وأداء مختلف الأنشطة (الأكاديمية والإدارية والمجتمعية) بالمستوى المطلوب، وصولا إلى مصاف الجامعات الدولية والعالمية بل ومنافستها.

وعليه يمكن تصور إشكالية الدراسة من جانبين، الأول هو تعلق تبني إدارة الجودة الشاملة بالنظام الثقافي والقيمي السائد داخل مؤسسات التعليم العالي الجزائرية أكثر منه مجرد تطبيق لأدوات وأساليب بسيطة، والثاني هو اتساع دائرة أداء أنشطة هذه المؤسسات سواء من ناحية القياس أو التحسين لتشمل الأداء الأكاديمي والأداء الإداري والأداء المجتمعي.

وبذلك تتبلور الإشكالية في تحديد درجة التزام مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بقيم إدارة الجودة الشاملة وانعكاس ذلك على أداء مختلف أنشطتها (الأكاديمية والإدارية والمجتمعية)، حيث تمثل القيم المتغير المستقل والأداء المتغير التابع ليتحدد السؤال الرئيسي والأسئلة الفرعية للدراسة كما يأتي.

1.1. السؤال الرئيسي والأسئلة الفرعية

يمكن صياغة **السؤال الرئيسي** وفقا لمناقشة إشكالية الدراسة أعلاه كالآتي: ما دور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؟ ويندرج ضمن هذا السؤال الرئيسي جملة من **الأسئلة الفرعية** والتي تصاغ كما يلي:

- ما دور إدراك إدارة الجودة الشاملة والأداء في تحسين درجة التزام مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بالقيم الجوهرية والداعمة ومؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي؟
- ما دور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؟
- ما دور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الإداري لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؟
- ما دور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؟
- هل توجد فروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والانتماء الإداري؟

وبناء على هذه الأسئلة يمكن تصور فرضيات الدراسة الرئيسية والفرعية الخاصة بكل سؤال على حدة.

2.1. الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية

تعبر الفرضية عن تخمين مبدئي، وتفسير أولي لأسئلة الدراسة، والتي تظل صحته وصلاحيته موضع اختبار، واعتمادا على ذلك يمكن صياغة فرضيات الدراسة باتباع أسس البحث العلمي وبناء على السؤال الرئيسي والأسئلة الفرعية أعلاه كالآتي:

- **الفرضية الرئيسية:** لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- **الفرضيات الفرعية:**
  - لإدراك إدارة الجودة الشاملة والأداء دور في تحسين درجة التزام مؤسسات التعليم العـــالي الجزائرية بالقيم الجوهرية والداعمة ومؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي؛
  - لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛

- لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين الأداء الإداري لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والانتماء الإداري.

وانطلاقا من محاولة اختبار هذه الفرضيات والإجابة على الأسئلة الرئيسة والفرعية تتضح لنا أهداف الدراسة وأهميتها.

3.1. أهداف الدراسة وأهميتها

يمكن صياغة **أهداف الدراسة** وفقا للنتائج التي يسعى الباحث لتحقيقها سواء على المستوى النظري أو الميداني، وذلك كما يلي:

- التعرف على المفاهيم النظرية المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة وقيمها الجوهرية والداعمة، وكذا أداء مؤسسات التعليم العالي بأبعاده الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية؛
- التعرف على مقياس أو عبارات قيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي، ومحاولة اختبار الخصائص السيكو مترية لها (معرفة ما إذا كانت العبارات المستخدمة لقياس هذه القيم والمؤشرات تعبر فعلا عن الشيء المراد قياسه)؛
- اختبار مدى إدراك أساتذة كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة والأداء، وانعكاس ذلك على الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة ومؤشرات الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي؛
- اختبار دور قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة في تحسين الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- اختبار ما إذا كانت إجابات أساتذة كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية تتجه في اتجاه واحد بالنسبة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والانتماء الإداري؛
- اختبار نموذج الدراسة والذي يفترض وجود دور للقيم الجوهرية والداعمة (المتغير المستقل) في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية (المتغير التابع).

أما بالنسبة **لأهمية الدراسة** فيمكن أن تتضح أكثر من خلال تحديد مكانة هذا الموضوع على المستويين: النظري والميداني، وذلك كما يلي:

- **على المستوى النظري:** يشكل موضوع إدارة الجودة الشاملة وأداء مؤسسات التعليم العالي أحد المحاور المهمة ضمن الأدبيات النظرية المتعلقة بجودة التعليم العالي، والتي تشكل إحدى الإشكاليات الحديثة في

هذا المجال وتأخذ اهتمام العديد من الباحثين والمختصين، وبالتالي محاولة إثراء المادة العلمية من ناحية تطوير القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة، وكذا تطوير ومؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي، ومن ناحية ربط هذين المتغيرين (القيم بالأداء) نظريا، لتعتبر الدراسة بذلك أرضية فكرية تمكن من دعم دراسات أخرى مكملة أو جديدة تتعلق بهذا الموضوع.

- **على المستوى الميداني:** تندرج الدراسة ضمن الإشكاليات الرئيسة التي تواجه قطاع التعليم العالي في الجزائر، خصوصا بعد خضوع مختلف مؤسساته للتقييم، والتصنيف والمساءلة عن الأداء باستمرار من قبل العديد من الهيئات الوطنية والدولية، وكذا إقدام جهته الوصية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي) وقادته على إحداث إصلاحات عميقة شاملة دون اختبار أثرها، وبالتالي محاولة اختبار درجة التزام مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بقيم إدارة الجودة الشاملة وانعكاس ذلك على تحسين الأداء، ليأتي بعدها تحديد إطار فكري يضم عدة اقتراحات بخصوص كيفية تحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي لهذه المؤسسات من خلال الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة.

انطلاقا من تحديد الأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، وكذا أهمية الدراسة على المستوى النظري والمستوى الميداني يمكن أن تظهر مبررات اختيار الموضوع أدناه.

4.1. مبررات اختيار موضوع الدراسة

من دوافع اختيار هذا الموضوع تحديدا دوافع ذاتية وأخرى موضوعية:

- **الأسباب الذاتية:** أو الأسباب الشخصية التي دفعت الباحث لمعالجة إشكالية الدراسة، حيث تتمثل في:
  - الاهتمام بموضوع إدارة الجودة الشاملة والأداء بحكم ارتباطه بالتخصص الأكاديمي للباحث أو إدارة الأعمال ومحاولة توسيع المعارف النظرية والفكرية في هذا المجال؛
  - الاهتمام بمعالجة إحدى إشكاليات قطاع التعليم العالي في الجزائر باعتبار الباحث أحد أفراده (طالبا ثم أستاذا)، والتوجه نحو اقتراح الحلول والتوصيات بخصوص تحسين أداء مؤسساته من خلال الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة؛
  - الفضول لمعرفة نظرة الأساتذة باعتبارهم أهم عنصر في العملية التعليمية لكليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية، حول مدى التزام كلياتهم وجامعاتهم بقيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة وانعكاس ذلك على تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي.
- **الأسباب الموضوعية:** أو الأسباب التي تؤكد أهمية الموضوع بالنسبة للبحث العلمي، حيث تتمثل في:
  - الأهمية النظرية والميدانية لموضوع قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، خصوصا وأن الالتزام بهذه القيم يعتبر كتعهد ثقافي يلتزم به كافة أفراد هذه المؤسسات لتصبح الجودة جزءا من ثقافتهم ومن ثم العمل على تحسين الأداء باستمرار؛

- الاهتمام بتطوير قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة ومؤشرات الأداء الأكاديمي، والإداري والمجتمعي من وجهة نظر شمولية (اعتماد أطر مختلفة لتطوير هذه القيم والمؤشرات)، ثم تحديد درجة الالتزام بها في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- محاولة توضيح العلاقة النظرية والميدانية بين قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، والتي نأمل أنها لم تدرس من قبل الأبحاث والدراسات السابقة على هذا النحو، خصوصا وأن معظمها يركز على دراسة بعض القيم دون جميعها أو بعض أبعاد الأداء دون جميعها؛

وبعد تقديم إشكالية الدراسة وتوضيح أسئلتها وفرضياتها الرئيسية والفرعية، أهدافها وأهميتها، ومبررات اختيار موضوع الدراسة، نتساءل عن الأسس المنهجية المعتمدة لمعالجة هذه الإشكالية.

2. المعالجة المنهجية للدراسة

تتضمن المعالجة المنهجية طبيعة المسار البحثي المتبع لمعالجة إشكالية الدراسة واختبار الفرضيات، إضافة إلى توضيح حدود الدراسة المكانية، الزمانية، البشرية والموضوعية، وحسب Raymond-Alain Thiétart *et al.* تتحدد طبيعة هذا المسار[1]، وفقا لما يلي:

1.2. النموذج الاسترشادي للدراسة

يتم معالجة موضوع الدراسة باعتماد **النموذج الاسترشادي (براديغم Paradigme) الوضعي Le positivisme** (يعتمد على وضع افتراضات أولية لدراسة ما إذا كان متغير معين سببا لظاهرة معينة ومحاولة اختبار ذلك في الواقع ثم تعميم النتائج)، والذي يستند إلى وضع جملة من الفرضيات تعتبر وجود دور للقيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، ثم صياغة أسئلة الاستبيان ودليل المقابلة بناء على ذلك بغرض تحديد آراء أساتذة كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية بخصوص هذا الموضوع وفقا لواقعهم، ليتم بعدها تحليل هذه الآراء باستخدام الطرق الكيفية والكمية لتأكيد أو نفي صحة الفرضيات، ثم تعميم نتائج الدراسة على مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

2.2. نمط الاستدلال

أو المسار المنهجي المتبع للوصول إلى المعرفة، وفي الدراسة يتم اعتماد **الاختبار** (مقارنة موضوع معين مع الواقع بهدف تقييم واختبار مصداقية الفرضيات) كنمط للاستدلال، وذلك باستخدام الطرق الكيفية والكمية لاختبار صحة الفرضيات من عدمها، وتأكيد أو نفي وجود دور لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، بناء على واقعها المعبر عنه بآراء أساتذة كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية في دليل المقابلة والاستبيان.

[1] **Voir:** Raymond-Alain Thiétart et *al.*, **Méthodologie de Recherche en Management**, Dunod, 2ème Edit., Paris, 2003

3.2. المقاربة المستخدمة (كمية أو كيفية)

يتم الاعتماد على كلتي المقاربتين الكيفية والكمية ما يعرف **بالمقاربة الهجينة** لاختبار فرضيات الدراسة الرئيسية والفرعية، فبالنسبة للمقاربة الكيفية يتم توزيع دليل المقابلة على مسؤولي خلايا الجودة (أو العمداء إن تعذر ذلك) لكليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية، لتحلل بعدها نتائجه نظريا وكيفيا اعتمادا على مخرجات برنامج Nvivo (خاص بالتحليل الكيفي في العلوم الاجتماعية)، وبالنسبة للمقاربة الكمية يتم توزيع استبيان على عينة عنقودية (نوع من المعاينة الاحتمالية تقوم على تقسيم المجتمع المدروس إلى عناقيد أو مجموعات متماثلة من الناحية المكانية، ثم أخذ عينة ممثلة لكل عنقود) تضم 372 أستاذا بالكليات نفسها كحد أدنى (تم توزيع 473 وقبول 412 استبيانا بدل الحد الأدنى)، لتحلل بعدها نتائجه إحصائيا وكميا اعتمادا على مخرجات برنامجي: SPSS (الخاص بالتحليل الإحصائي في العلوم الاجتماعية) وAmos (الخاص بالتحليل العاملي التوكيدي ونمذجة المعادلة البنائية لاختبار نموذج الدراسة).

وبعد توضيح المسار البحثي نتساءل عن حدود الدراسة من جميع الجوانب المكانية، الزمانية، البشرية والموضوعية.

4.2. حدود الدراسة

تبين حدود الدراسة اتساع البحث ومحدودية قدرات الباحث في تغطية جميع جوانبه خصوصا من الناحية الميدانية، وذلك كما يلي:

- **الحدود المكانية:** يتم إجراء الدراسة وخصوصا توزيع دليل المقابلة والاستبيان بست كليات و/أو معاهد اقتصاد بالجامعات الجزائرية، تتمثل في: كلية الاقتصاد بجامعة بسكرة ومعهد الاقتصاد بالمركز الجامعي ميلة من ناحية الشرق، كلية الاقتصاد بجامعة الشلف ومعهد الاقتصاد بالمركز الجامعي تيبازة من ناحية الوسط، كلية الاقتصاد بجامعة تيارت ومعهد الاقتصاد بالمركز الجامعي غيليزان من ناحية الغرب.
- **الحدود الزمانية:** لتحديد العينة المستهدفة بالدراسة وعدد الأساتذة الذين سيوزع عليهم دليل المقابلة والاستبيان فعليا في كل عنقود على حدة (الكليات و/أو المعاهد أعلاه) تقتصر الدراسة على إحصائيات السنة الجامعية 2014/2013؛
- **الحدود البشرية:** يقتصر توزيع دليل المقابلة على ثلاثة مسؤولين لخلايا الجودة بكليات الاقتصاد لجامعات بسكرة، الشلف وتيارت، وثلاثة مدراء معاهد اقتصاد للمراكز الجامعية ميلة، تيبازة وغيليزان. أما الاستبيان فقد تم توزيعه على عينة تضم 473 أستاذا (العدد الاجمالي لأساتذة هذه الكليات و/أو المعاهد)، ليتم قبول 412 استبيانا فقط تعتمد في التحليل الكمي.
- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على اختبار درجة إدراك أساتذة كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة والأداء وانعكاس ذلك على تحسين درجة الالتزام بالقيم

الجوهرية والداعمة ومؤشرات الأداء، ثم تحديد درجة الالتزام بهذه القيم ودور ذلك في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، وأخيرا اختبار الفروق حسب خصائص عينة الدراسة لتحديد درجة الالتزام بهذه القيم والمؤشرات.

وبعد تقديم إشكالية الدراسة وتحديد خيارات المعالجة المنهجية لها، نتساءل عن مكانة هذه الدراسة مقارنة بالدراسات والأبحاث السابقة الأجنبية والعربية.

3. عرض وتحليل الدراسات السابقة

سواء بالنسبة للدراسات السابقة الأجنبية أو العربية نجد الكثير منها يعالج إشكاليات مختلفة ولكنها ذات صلة بموضوع الدراسة، من ناحية متغير إدارة الجودة الشاملة وقيمها أو من ناحية متغير أداء مؤسسات التعليم العالي وتحسينه، لذلك لا يتم ذكر كل هذه الدراسات لأنه من الصعب حصرها بل يكاد يكون مستحيلا عرضها وتحليلها جميعا في إطار موضوعي محدد، وبالتالي يتم التركيز على الدراسات المرجعية التي تم الاعتماد عليها في تطوير نموذج الدراسة وتحليل العلاقة النظرية بين القيم الجوهرية والداعمة ومختلف أبعاد الأداء.

1.3. عرض وتحليل الدراسات السابقة الأجنبية

- **دراسة James P. Gilbert *et al.* 1993 "تحسين عملية التعليم: إدارة الجودة الشاملة في الأقسام"[1]:** حاول الباحث وزملاؤه اقتراح برنامج للتحسين المستمر (إدارة الجودة الشاملة) والذي يهدف لتحسين فعالية التدريس، ومن خلال تحليل مختلف تعاريف الجودة والتحليل المقارن لأبعاد جودة الخدمة والتدريس الفعال توصلوا إلى وجود علاقة نظرية بين هذا البرنامج وتحسين فعالية العملية التعليمية.
- **دراسة Jacqueline S. Goldberg وBryan R. Cole 2002 "إدارة الجودة في التعليم: تحقيق التميز والعدالة في الأداء الطلابي"[2]:** حاول الباحثان معالجة إشكالية تحقيق التميز في الأداء الطلابي والعدالة بينهم من خلال تطبيق نظم إدارة الجودة، ومن خلال تحليلهم لبيانات الملاحظة، المقابلة وتاريخ مدرسة Brazosport بولاية تكساس الأمريكية، توصلا إلى أن نظم الجودة (خصوصا 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 مزيدا من العدالة وتحسن الأداء الطلابي.
- **دراسة Seake H. Rampa 2004 "العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والتحسين المدرسي"[3]:** حاول الباحث دراسة إشكالية اعتماد إدارة الجودة الشاملة ودورها في مسح الممارسات السلبية لجودة التعليم

[1] James P. Gilbert *et al.*, **Improving the Process of Education: Total Quality Management for the College Classroom**, Innovative Higher Education, Human Sciences Press, Vol. 18, Iss: 01, New York, 1993, pp. 65-85

[2] Jacqueline S. Goldberg & Bryan R. Cole, **Quality Management in Education: Building Excellence and Equity in Student Performance**, Quality Management Journal, American Society for Quality, Vol. 09, Iss: 04, USA, 2002, pp. 08-22

[3] Seake H. Rampa, **The Relationship Between Total Quality Management and School Improvement**, Doctoral Thesis of Philosophy, Department of Education Management and Policy Studies, Faculty of Education, University of Pretoria, South Africa, 2004, pp. 01-190

والتي لوحظت بالخصوص في عدة مدارس بجنوب إفريقيا، ومن خلال تحليله لبيانات: الملاحظة المباشرة وغير المباشرة، المقابلات نصف المهيكلة و189 استبيان موزع على الأساتذة، تم التوصل إلى أنه توجد أهمية بالغة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (خصوصا الرؤية نحو تحقيق الجودة والالتزام بثقافة الجودة) في تحقيق التحسين المؤسسي والقضاء على هذه الممارسات السلبية.

- دراسة **Mustafa Dilber *et al.* 2005 "العوامل المفتاحية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وأثرها على الأداء في صناعة الرعاية الصحية: التجربة التركية"**[1]: حاول الباحث وزملاؤه دراسة إشكالية تأثير بعض قيم إدارة الجودة الشاملة والتي تعتبر كعوامل مفتاحية لنجاح تطبيقها على أداء الأعمال للمؤسسات الاستشفائية الصغيرة والمتوسطة بتركيا، ومن خلال قيامهم بتحليل بيانات 50 استبيانا توصلوا إلى وجود علاقة معنوية بين قيم: التزام الإدارة العليا، نشر سياسة الجودة والإدارة بالحقائق وتحسين أداء هذه المؤسسات خصوصا الأداء المالي.
- دراسة **Shelly F. Fust وLisa L. Walker 2007 "مبادرات الاستدامة للشركات: إدارة الجودة الشاملة المستقبلية؟"**[2]: حاولت الباحثتان تحليل إشكالية قابلية الشركات التي تلتزم بمبادئ إدارة الجودة الشاملة لتبني معايير الاستدامة، وبعد التحليل النظري توصلتا إلى أن الشركات التي تلتزم بهذه المبادئ من السهل أن تمتثل للمعايير البيئية، تحافظ على الموارد وتساهم في إيجاد حلول على المستوى البيئي الاجتماعي.
- دراسة **Xing Zhou-Ling 2009 "تأثير الممارسات المثلى لإدارة الموارد البشرية في الجامعات على الأداء التنظيمي"**[3]: حاول الباحث دراسة العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية والأداء التنظيمي لسبعة جامعات صينية، وبعد تحليله لبيانات 700 استبيان موزع على أساتذة وموظفي هذه الجامعات باستخدام المعادلات الهيكلية، توصل إلى أن هذه الممارسات (بالأخص التحفيز) والتي تصنف كقيم تدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة لها تأثير إيجابي على الأداء التدريسي والبحثي والأداء المالي للجامعات.
- دراسة **Jesús Perdomo-Ortiz *et al.* 2009 "تحليل العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة المطبقة على أساس إدارة الموارد البشرية والابتكار"**[4]: في محاولة لدراسة العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية والتي تعتبر كقيم داعمة لإدارة الجودة الشاملة والنتائج الإبداعية لهذه الموارد، وبعد قيام الباحث

[1] Mustafa Dilber *et al.*, **Critical Factors of Total Quality Management and its Effect on Performance in Health Care Industry: A Turkish Experience**, Problems and Perspectives in Management, Business Perspectives, N°: 04, Ukraine, 2005, pp. 220-235

[2] Shelly F. Fust & Lisa L. Walker, **Corporate Sustainability Initiatives: The Next TQM?** Korn/Ferry International 2007, On the Web-site: http://www.kornferry.com/institute/207-corporate-sustainability-initiatives-the-next-tqm, See on: 22/12/2014, At: 22.53, pp. 02-08

[3] Xing Zhou-Ling, **Impact of University's Optimal Human Resource Management Practices on Organizational Performance**, Systems Engineering - Theory & Practice, Systems Engineering Society, Vol. 29, Iss: 11, China, 2009, pp. 112-122

[4] Jesús Perdomo-Ortiz *et al.*, **An Analysis of the Relationship Between Total Quality Management Based Human Resource Management Practices and Innovation**, The International Journal of Human Resource Management, Routledge Francis and Taylor Group, Vol. 20, Iss: 05, London, 2009, pp. 1191–1218

وزملائه بتحليل بيانات 106 استبيانا موزعا بالشركات الاسبانية الصناعية الكبرى، تم التوصل إلى أن هناك علاقة معنوية بين ممارسات (التدريب، التحفيز والعمل الجماعي) والنتائج الإبداعية للأفراد.

- دراسة **Patrizia Gazzola وMichela Pellicell 2009 "الإدارة المستدامة وإدارة الجودة الشاملة في المنظمات العمومية التي تعتمد مصادر خارجية"**[1]: من خلال التحليل النظري والتاريخي لتطور إدارة الجودة الشاملة وإشكالية ارتباطها بالمسؤولية الاجتماعية، توصلت الباحثتان إلى أن هذين المتغيرين هما على اتفاق مثبت نظريا وفكريا، وبالتالي تسهل قيم إدارة الجودة الشاملة دمج ممارسات المسؤولية الاجتماعية في وقت قصير.
- دراسة **Sabihaini *et al.* 2010 "دراسة تجريبية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في أنشطة التعليم: دراسة حالة إندونيسيا"**[2]: حاول الباحث وزملاؤه ربط فعالية أنشطة التدريس بتطبيقات إدارة الجودة الشاملة، ومن خلال الدراسة التجريبية لمجموعتين من طلبة التعليم العالي الإندونيسي، توصلوا إلى أن: المشاركة، القيادة، الثقافة والتركيز على الزبون كممارسات لإدارة الجودة الشاملة تؤثر بفعالية على أنشطة التعليم من وجهة نظر الطلبة.
- دراسة **Fazli Idris 2011 "إدارة الجودة الشاملة والأداء المستدام: محاولة اختبار العلاقة في الشركات الماليزية"**[3]: في محاولة لمعالجة إشكالية تأثير قيم إدارة الجودة الشاملة (القيادة، التخطيط الاستراتيجي، الممارسات المثلى، التركيز على الزبون، التركيز على العاملين، التركيز على المجتمع والتركيز على الإنتاجية) على الالتزام المجتمعي، ومن خلال تحليل بيانات 400 استبيان موزع على عينة من الشركات المتحصلة على شهادة الإيزو 9000 بماليزيا، تم إثبات أثر هذه القيم على التوجه المجتمعي لمختلف الشركات.
- دراسة **Rhoda O. Oduwaiye *et al.* 2012 "إدارة الجودة الشاملة والأداء الأكاديمي لطلبة المدارس الثانوية بنيجيريا"**[4]: أجريت هذه الدراسة لاختبار العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والأداء الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية بإلورين متروبوليس بنيجيريا، ومن خلال التحليل الإحصائي لبيانات 120 استبيان موزع في 15 مدرسة من بين 25 مدرسة، تبين وجود علاقة إيجابية ومعنوية بين قيم إدارة الجودة الشاملة كمتغير مستقل (ممارسات الموارد البشرية، المهارات السلوكية للقادة ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة) والأداء الأكاديمي كمتغير تابع.

---

[1] Patrizia Gazzola & Michela Pellicelli, **Sustainable Management and Total Quality Management in Public Organizations with Outsourcing**, Documents of Faculty of Economics, University Dell'insubria, Italy, 2009, Without pages

[2] Sabihaini *et al.*, **An Experimental Study of Total Quality Management Application in Learning Activity: Indonesia's Case Study**, Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences, Johar Educational Society, Vol. 04, Iss: 01, Lahore, 2010, pp. 01-20

[3] Fazli Idris, **Total Quality Management (TQM) and Sustainable Company Performances: Examining the Relationship in Malaysian Firms**, International Journal of Business and Society, Faculty of Economics and Business, University Malaysia Sarawak, Vol. 12, Iss: 01, Malaysia, 2011, pp. 31-52

[4] Rhoda O. Oduwaiye *et al.*, **Total Quality Management and Students' Academic Performance in Ilorin Metropolis Secondary Schools, Nigeria**, Asian Journal of Management Sciences & Education, Leena & Luna International, Vol. 01, Iss: 01, Oyama, Japan, 2012, pp. 141-152

- دراسة **Tinuke M. Fapohunda 2012 "ربط إدارة الجودة الشاملة بالأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية في شركات التصنيع بنيجيريا"**[1]: حاول الباحث معالجة إشكالية تأثير نجاح نظم إدارة الجودة الشاملة على الأداء التنظيمي للشركات، وبعد تحليله لبيانات 150 استبيانا موزعا في الشركات الصناعية الكبرى بنيجيريا، توصل إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين هذين المتغيرين وخصوصا بين إدارة الجودة الشاملة كمتغير مستقل والوقاية من الأخطاء، تنظيم الأفراد، والإدارة الفعالة لمقاومة التغيير والأداء كمتغيرات تابعة.
- دراسة **Ankur Jain وS. L. Gupta 2012 "آثار إدارة الجودة الشاملة على المخرجات المدركة لإدارة الموارد البشرية في صناعة البرمجيات بالهند"**[2]: حاول الباحثان معالجة إشكالية تأثير إدارة الجودة الشاملة على النتائج المدركة لإدارة الموارد البشرية، وبعد قيامهما بتحليل بيانات 324 استبيان موزع على موظفي صناعة البرمجيات بالهند، تم التوصل إلى وجود أثر كبير للقيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة (خصوصا: تمكين الموظفين والثقافة التنظيمية) على النتائج المدركة للموارد البشرية (تحفيز الأفراد، الرضا الوظيفي، الالتزام التنظيمي، الثقة التنظيمية ومعنويات الأفراد).
- دراسة **Ndungu M. Nderitu وRichard B. Nyaoga 2013 "دراسة لتأثير ممارسات إدارة الجودة على أداء المدارس الابتدائية العامة، بكينيا"**[3]: حاول الباحثان معالجة إشكالية تأثير ممارسات إدارة الجودة الشاملة (خصوصا: التركيز على الزبون، المقارنة المرجعية، العمل الجماعي، التزام الإدارة العليا، التحسين المستمر، التدريب المكافأة والتقدير) على الأداء الأكاديمي وتحسين معدلات التحاق الطلبة والمناهج الدراسية، ومن خلال قيامهما بتحليل بيانات 60 استبيانا موجها للأساتذة المدرسين بالمدارس الابتدائية العامة ببلدية ناكورور بكينيا، تم التوصل إلى أنه يوجد أثر معنوي بين هذه المتغيرات.
- دراسة **Victor B. Wayhan *et al.* 2013 "إدارة الجودة الشاملة والأداء المالي"**[4]: حاول الباحثون معالجة إشكالية الآثار المباشرة لإدارة الجودة الشاملة على الأداء المالي، وبعد تحليلهم لمعطيات 93 شركة أمريكية حاصلة على جوائز الجودة بين 1985 إلى 1993، تم التوصل إلى وجود علاقة إيجابية بين هذين المتغيرين.

---

[1] Tinuke M. Fapohunda, **Correlates of Total Quality Management and Employee Performance: An Empirical Study of a Manufacturing Company in Nigeria**, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, Human Resource Management Academic Research Society, Vol. 02, Iss: 06, Iran, 2012, pp. 01-13

[2] Ankur Jain & S. L. Gupta, **Effects of Total Quality Management on Perceptual Human Resource Management Outcomes in Software Industry in India**, International Research Journals, Research in Business and Management, Vol. 01, Iss: 02, India, 2012, pp.23-35

[3] Ndungu M. Nderitu & Richard B. Nyaoga, **An Investigation on the Effect of Quality Management Practices on the Performance of Public Primary Schools in Nakuru Municipality, Kenya**, International Journal of Education and Research, Contemporary Research Center CRC Publications, Vol. 01, Iss: 12, 2013, On the web-site: http://www.ijern.com, See on: 23/12/2014, at: 21.00 , pp. 01-14

[4] Victor B. Wayhan *et al.*, **TQM and Financial Performance: Are Findings of Direct Effects Methodological Artefacts?** Total Quality Management & Business Excellence, Routledge Francis and Taylor Group, Vol. 24, Iss: 02, London, 2013, pp. 171-187

- **دراسة John A. Orodho و Peter N. Waweru 2014 "الممارسات الإدارية والأداء الأكاديمي للطلاب في الامتحانات الوطنية للمدارس الثانوية العامة في مقاطعة كيامبو بكينيا"**[1]: حاول الباحثان معالجة إشكالية تأثير بعض الممارسات الإدارية والتي تعتبر من قيم إدارة الجودة الشاملة على الأداء الأكاديمي للطلاب بهذه المدارس، ومن خلال تحليلهما لبيانات 26 استبيانا موزعا على عينة عشوائية من المدراء تم التوصل إلى أن ممارسات: التخطيط الجيد للموارد البشرية والمادية، الاستراتيجيات التنظيمية الفعالة، خدمات الدعم والمساندة وتدابير الرقابة تساهم كلها بفعالية في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.
- **دراسة Teresa Nogueiro *et al.* 2014 "الجودة والمسؤولية الاجتماعية: نظرة التحسين المستمر والتميز في التعليم العالي البرتغالي"**[2]: في محاولة لمعالجة إشكالية تحقيق التميز وزيادة الالتزام المجتمعي أو تحقيق المسؤولية الاجتماعية وتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، تمكنت الباحثة وزميلاتها من إثبات العلاقة بين الجودة، البيئة، الصحة والسلامة والمسؤولية الاجتماعية، وأن نظم الجودة خصوصا معايير الجودة الأوروبية قد أدرجت عنصر المسؤولية الاجتماعية، وأن إدارة الجودة الشاملة من شأنها أن تسرع في ثقافة الالتزام المجتمعي.

2.3. عرض وتحليل الدراسات السابقة العربية

- **دراسة محفوظ أحمد جودة 2007 "الإطار المفاهيمي والعملياتي لتطوير جودة الأداء الجامعي (دراسة حالة جامعة العلوم التطبيقية في الأردن)"**[3]: حاول الباحث معالجة إشكالية تطوير الأداء الجامعي وعلى وجه الخصوص الأداء الأكاديمي من خلال تطبيق أحد نماذج التميز التي تتفق مبادئه مع قيم إدارة الجودة الشاملة، ومن خلال تحليله لبعض الإحصائيات الأكاديمية لجامعة العلوم التطبيقية بالأردن، خلص الباحث إلى أن هذا النموذج يساهم في تطوير الأداء الأكاديمي من ناحية تحسين عدد الخريجين الحاصلين على درجة جيد فما فوق ومن ناحية تحسين رضا الطلاب.
- **دراسة أحمد عبد الله الرشدي 2009 "استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية"**[4]: حاول الباحث معالجة إشكالية تأثير إدارة الجودة الشاملة على تحسين جودة الخدمات الجامعية، ومن خلال تحليله لبيانات دليل المقابلة الموزع بالجامعات

---

[1] Peter N. Waweru & John A. Orodho, **Management Practices and Students' Academic Performance in National Examinations in Public Secondary Schools in Kiambu County, Kenya**, International Journal of Recent Scientific Research, Neelakandan, Vol. 05, Iss: 02, India, 2014, pp. 472-479

[2] Teresa Nogueiro *et al.*, **Quality and Social Responsibility: A View to Continuous Improvement and Excellence in Portuguese Higher Education Institutions, The Perspective of the Students Integrated in Mobility Programs**, On the Web-site: http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3594/1/Quality%20and%20Social%20Responsibility.pdf, See on: 25/12/2014, At: 00.59, Without pages

[3] محفوظ أحمد جودة، **الإطار المفاهيمي والعملياتي لتطوير جودة الأداء الجامعي (دراسة حالة جامعة العلوم التطبيقية في الأردن)**، أبحاث المؤتمر العربي الأول بعنوان: الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، الرباط، 9-13 ديسمبر2007، ص ص 130-157

[4] أحمد عبد الله الرشدي، **استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية**، أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد، جامعة الجزائر، 2009، ص ص ل-344

اليمنية، وبيانات الاستبيان الموزع بذات الجامعات، خلص الباحث إلى أن الثقافة التنظيمية المتعلقة بالالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة تساهم في دعم النتائج المدركة في مجال التعليم العالي وخصوصا تحسين جودة الخدمات التعليمية.

- **دراسة عاصم شحادة علي 2010 "تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات"[1]:** حاول الباحث معالجة إشكالية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتنمية الموارد البشرية في الجامعات، ومن خلال التحليل النظري لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وتطبيقها ومعاييرها، بيان خطوات بناء نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعات وأثرها في الموارد البشرية العاملة، والتطرق لبعض تجارب الجامعات في العالم، تم التوصل إلى أن تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات من شأنها أن تسهم في تخريج الموارد البشرية العاملة المتميزة.
- **دراسة عبد الله أحمد عبد الله الدعاس 2010 "إدارة الجودة الشاملة وأثرها في تحسين الأداء المالي دراسة تطبيقية في عينة من المصارف التجارية الأردنية"[2]:** في محاولة منه لمعالجة إشكالية تأثير أبعاد إدارة الجودة الشاملة على الأداء المالي، ومن خلال تحليله لبيانات 200 استبيانا موزع على العاملين بالبنوك التجارية الأردنية، خلص الباحث إلى وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة معنوية بين كل من أبعاد (التزام الإدارة العليا، التحسين المستمر، المعلومات المطلوبة ومشاركة العاملين) وتحسين الأداء المالي في المصارف التجارية الأردنية.
- **دراسة زكي أبو زيادة 2011 "أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على الأداء التنظيمي دراسة تطبيقية في عينة من المصارف التجارية الفلسطينية"[3]:** حاول الباحث معالجة إشكالية تأثير تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الأداء التنظيمي، ومن خلال التحليل الإحصائي لبيانات 112 استبيانا موزعا على مدراء عينة من المصارف التجارية بفلسطين، تم التوصل إلى أن قيم (اقتناع ودعم الإدارة العليا، القدرة على الاتصال الفعال، مشاركة العاملين وتحفيزهم) تؤثر بالإيجاب على أبعاد الأداء التنظيمي المرتبط بأداء الموارد البشرية.
- **دراسة رحيم حسين ورشيد مناصرية 2011 "أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة و نظم إدارة البيئة الإيزو 14000 على تحسين الأداء البيئي للمؤسسة الاقتصادية"[4]:** حاول الباحثان تحليل إشكالية تأثير

---

[1] عاصم شحادة علي، **تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات**، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 07، الجزائر، 2010، ص ص 195-204

[2] عبد الله أحمد عبد الله الدعاس، **إدارة الجودة الشاملة وأثرها في تحسين الأداء المالي دراسة تطبيقية في عينة من المصارف التجارية الأردنية**، دراسات العلوم الإدارية، الجامعة الأردنية، المجلد 37 ، العدد 01، عمان، 2010، ص ص 93-113

[3] زكي أبو زيادة، **أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على الأداء التنظيمي دراسة تطبيقية في عينة من المصارف التجارية الفلسطينية**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، جامعة النجاح، المجلد 25، العدد 04، فلسطين، 2011، ص ص 879-885

[4] رحيم حسين ورشيد مناصرية، **أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة و نظم إدارة البيئة الإيزو 14000 على تحسين الأداء البيئي للمؤسسة الاقتصادية**، أبحاث الملتقى الدولي الثاني حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات: نمو المؤسسات والاقتصاديات بين تحقيق الأداء المالي وتحديات الأداء البيئي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 22-23 نوفمبر 2011، ص ص 303-315

تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة (نظم إدارة البيئة الإيزو 14000) على الأداء البيئي، ومن خلال التحليل النظري وعرض تجربة ليند غاز، تم التوصل إلى وجود تأثير لهذه النظم على الأداء البيئي في ظل قيود الالتزام المجتمعي وتحقيق التنمية المستدامة.

- **دراسة سهيل محمد بني مصطفى وآخرون 2012 "إدارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات"[1]**: في محاولة لاختبار أثر إدارة الجودة الشاملة على كفاءة الأداء الأكاديمي، ومن خلال قيامهم بتحليل بيانات دليل مقابلة واستبيان تم توزيعهم بجامعة المجمعة السعودية، توصل الباحثون إلى أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، توفير متطلبات الجودة في التعليم الجامعي، متابعة العملية التعليمة، تطوير القوى البشرية (خصوصا الأساتذة) وقرارات الإدارة الأكاديمية تؤثر كلها بالإيجاب على كفاءة الأداء الأكاديمي.
- **دراسة أكرم أحمد الطويل وولاء حازم سلطان 2012 " دور متطلبات إدارة الجودة الشاملة للبيئة في تعزيز التنمية المستدامة: دراسة استطلاعية لآراء المدراء في الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية – نينوى"[2]**: حاول الباحثان دراسة إشكالية تأثير متطلبات إدارة الجودة الشاملة على التنمية المستدامة، ومن خلال تحليل بيانات 35 استبيان موزع بالشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية بالموصل، تم التوصل إلى وجود علاقات ارتباط معنوية بين متطلبات (التزام الإدارة العليا، التركيز على الزبون، التحسين المستمر، العمل الجماعي) وتعزيز التنمية المستدامة.
- **دراسة إبراهيم عاود مشاقبة 2014 "أثر إدارة الجودة الشاملة (TQM) على كفاءة الأداء الأكاديمي - دراسة ميدانية - في قطاع التعليم العالي بالجامعة الأردنية"[3]**: في محاولة منه لاختبار هذه الإشكالية، ومن خلال معالجته الإحصائية لبيانات 120 استبيانا موزعا على أساتذة الجامعة الأردنية، توصل الباحث إلى وجود تأثير إيجابي لـ: تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، توفير متطلبات إدارة الجودة الشاملة، تنمية الموارد البشرية والقرارات الأكاديمية للإدارة على كفاءة الأداء الأكاديمي.

وبعد عرض وتحليل الدراسات السابقة الأجنبية والعربية، يأتي ذكر أهمية هذه الأخيرة مقارنة مع هذه الدراسات.

[1] سهيل محمد بني مصطفى وآخرون، **إدارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد 28، الجزء 02، مصر، 2012، ص ص 59-86

[2] أكرم أحمد الطويل وولاء حازم سلطان، **دور متطلبات إدارة الجودة الشاملة للبيئة في تعزيز التنمية المستدامة: دراسة استطلاعية لآراء المدراء في الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية – نينوى**، مجلة الإدارة والاقتصاد، السنة 35، العدد 93، العراق، 2012، ص ص 01-19

[3] Ibrahim Awwad Salem Mashagba, **The Impact of Total Quality Management (TQM) on the Efficiency of Academic Performance - Empirical Study - The Higher Education Sector – The University of Jordan**, International Journal of Scientific & Technology Research, Vol. 03, Iss: 04, On the Web-site: http://www.ijstr.org, See on: 27/12/2014, At: 22.00, pp. 358-364

3.3. أهمية الدراسة مقارنة مع الدراسة السابقة

من خلال عرض الإشكاليات التي حاول الباحثون والمختصون معالجتها في الأبحاث والدراسات السابقة، يتبين ما يلي:

- تعتبر جميع الأبحاث السابقة الواردة دراسات مرجعية، خاصة وأنها تسهم في تحليل العلاقة بين قيم إدارة الجودة الشاملة وأبعاد أداء مؤسسات التعليم العالي، ولكن وجه القصور في ذلك يكمن في تركيزها على دراسة جانب واحد من هذه القيم (القيم الجوهرية، أو الداعمة) مقابل أحد هذه الأبعاد (الأداء الأكاديمي أو الأداء الإداري أو الأداء المجتمعي) لاختبار العلاقة. وبالتالي يعتبر تطرق الدراسة إلى تحليل هذه العلاقة بين مختلف القيم ومختلف أبعاد الأداء كإضافة نظرية وميدانية بخصوص هذا المجال؛
- 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 لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية فيكون باستخدام كلا المقاربتين أو المقاربة الهجينة (التحليل النظري لهذا الدور، التحليل الكيفي لبيانات دليل المقابلة، التحليل الكمي لبيانات الاستبيان باستخدام طرق التحليل الإحصائي البسيطة والمتقدمة وكذا التحليل العاملي التوكيدي ونمذجة المعادلة البنائية)؛
- ركزت أغلب الدراسات والأبحاث السابقة على تحليل العلاقة من ناحية الأداء الأكاديمي، بينما نجدها قليلة إذا ما قورنت بالأبحاث التي تدرس العلاقة من ناحية الأداء الإداري، ونجد هذه الأبحاث تلك التي تدرس العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والأداء المجتمعي قليلة جدا، بينما تقوم الدراسة بتحليل هذه العلاقة بطريقة متوازنة من ناحية الأبعاد الثلاثة: الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي، وتعتبر أيضا سباقة لتحليل العلاقة بين قيم إدارة الجودة الشاملة والأداء المجتمعي في مؤسسات التعليم العالي نظريا وميدانيا؛
- يلاحظ كذلك أن بعض الدراسات السابقة تحلل هذه العلاقة في قطاعات أخرى، وخصوصا العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والأداء المالي والأداء المجتمعي، على اعتبار أن الأداء المالي يصعب قياسه في قطاع التعليم العالي، والأداء المجتمعي لا يزال مفهومه حديثا بالنسبة للمؤسسات الصناعية فكيف بمؤسسات هذا القطاع، وعليه فالدراسة تغطي هذا النقص من ناحية القيام بتحليل دور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المالي الذي تم التعبير عنه في مؤسسات التعليم العالي بجودة الانفاق، وفي تحسين الأداء المجتمعي الذي تم التعبير عنه بمدى مساهمة هذه المؤسسات في انشغالات المجتمع وحل مشاكله.

وبعد تقديم إشكالية الدراسة وتوضيح المعالجة المنهجية في الدراسة، ثم عرض وتحليل الدراسات السابقة العربية والأجنبية وتوضيح أهمية الدراسة مقارنة معها، نتساءل عن هيكلة الدراسة وصعوباتها على المستوى النظري والميداني.

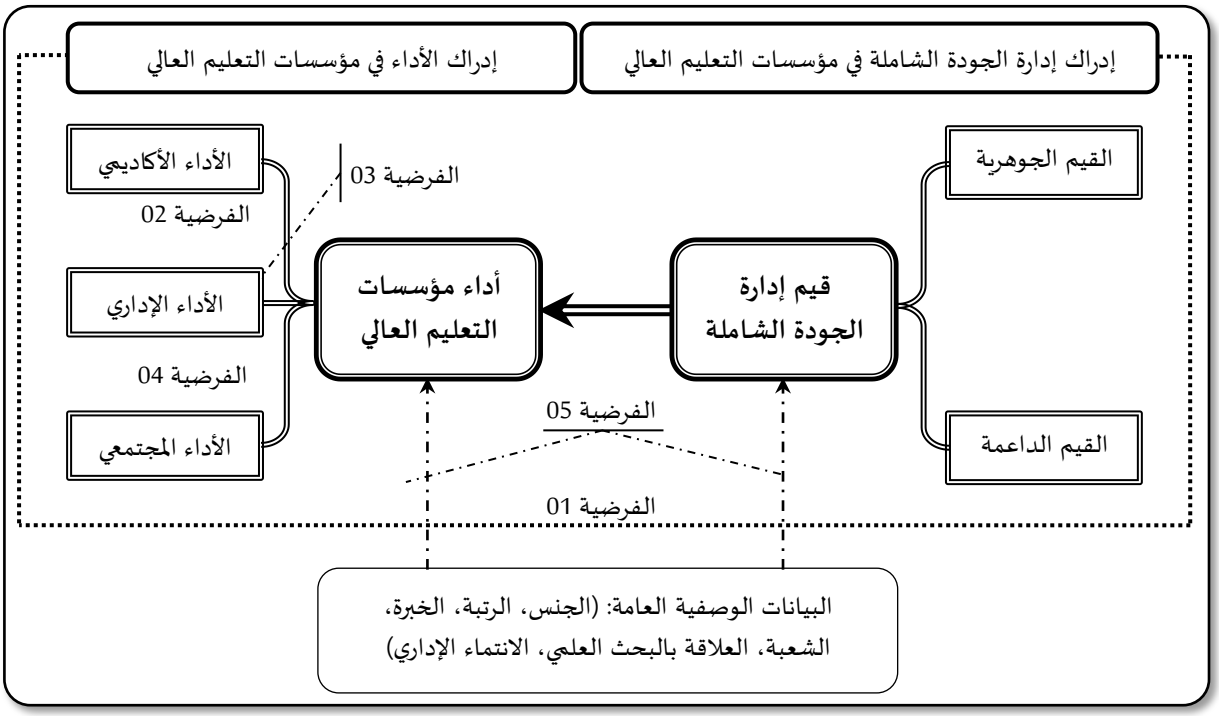
4. هيكلة الدراسة وخطتها البحثية

تتضمن هيكلة الدراسة وخطتها البحثية: نموذج الدراسة الافتراضي، التصميم العام للدراسة والمحاور الأساسية في خطتها البحثية، لتوضح في الأخير صعوبات الدراسة، وذلك كما يلي:

1.4. نموذج الدراسة الافتراضي

يمثل الشكل الموالي نموذج الدراسة الذي تم تطويره بناء على تحليل الدراسات السابقة والتحليل النظري والمفاهيمي لقيم إدارة الجودة الشاملة وأداء مؤسسات التعليم العالي:

الشكل رقم (01): نموذج الدراسة الافتراضي



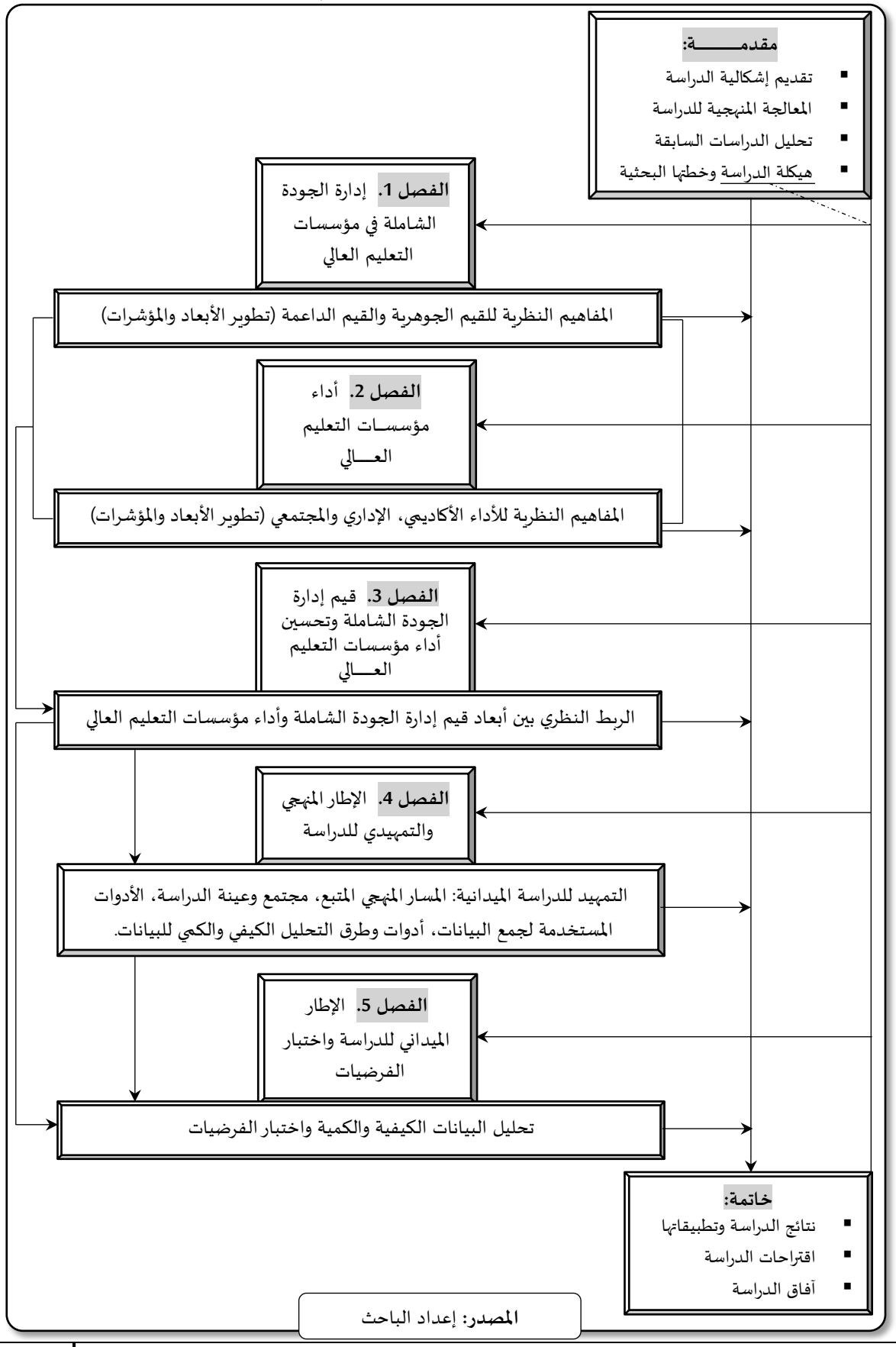
المصدر: إعداد الباحث

يربط نموذج الدراسة بين قيم إدارة الجودة الشاملة كمتغير مستقل وأداء مؤسسات التعليم العالي كمتغير تابع، بالنسبة للمتغير المستقل تمثله: **القيم الجوهرية** التي تعتبر كمبادئ أساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة (تشمل: التركيز على الزبون، التزام الإدارة العليا، المسؤولية الجماعية، التحسين المستمر، الإدارة بالحقائق، المدخل العملياتي والعمل الجماعي) **والقيم الداعمة** التي تعتبر كقيم تساعد على نجاح تطبيقها (تشمل: التخطيط الاستراتيجي، القيادة، التعليم والتدريب، المشاركة، التمكين، الاتصال والتحفيز)، أما المتغير التابع فتمثله ثلاثة أبعاد: **الأداء الأكاديمي** الذي يعبر عن أداء العملية التعليمية (الأساتذة، 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 المجتمع الذي تعمل فيه ضمن تحقيق أولويات المسؤولية المجتمعية.

2.4. التصميم العام للدراسة

يظهر الشكل أدناه التصميم الهيكلي من المقدمة إلى الفصول إلى الخاتمة ومكانة كل ذلك في الدراسة:

الشكل رقم (02): التصميم العام للدراسة



المصدر: إعداد الباحث

3.4. خطة وهيكلة الدراسة

يتضح لنا من الشكل السابق أن الدراسة قسمت إلى خمسة فصول إضافة إلى المقدمة والخاتمة، عالجت الفصول الثلاثة الأولى الجانب النظري للموضوع، والفصل الرابع يتعلق بالجانب المنهجي والفصل الخامس بالجانب الميداني، وذلك كما يلي:

- تعبر **المقدمة** عن الجانب المنهجي العام للدراسة والذي يبنى عليه تصميم الفصول الأخرى وحتى نتائج الخاتمة، وهي تتضمن: تقديم الإشكالية، المعالجة المنهجية للدراسة، تحليل الدراسات السابقة وتوضيح ما ستضيفه الدراسة مقارنة معها، وهيكلة الدراسة وخطتها البحثية؛
- 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 والتطور التاريخي لها، في حين يتطرق الثاني للتأصيل المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من خلال ضبط المفاهيم المتعلقة بـ: الجودة، ضمان الجودة وإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والتداخل بينها، أما الثالث فيحتوي قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي أين يتم توضيح أهم القيم الجوهرية والقيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة ومفهوم كل منها في هذه المؤسسات؛
- وبالنسبة **للفصل الثاني** فهو مخصص للمعالجة النظرية للمتغير التابع أو **أداء مؤسسات التعليم العالي**، من خلال ثلاثة عناصر أيضا: الأطر المفاهيمية للأداء وتحسين الأداء وخصوصا تحديد مفهوم الأداء، أساسيات إدارة الأداء والتحديات الحديثة لتحسينه، ثم الأسس الفكرية لأداء مؤسسات التعليم العالي وتقييمه والتطرق لمفهوم الأداء، تقييم الأداء وإشكالية تحديد مؤشراته في هذه المؤسسات، وأخيرا مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي والذي يتضمن صياغة للمؤشرات الكيفية والكمية للأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي بناء على أطر مختلفة؛
- بناء على التحليل النظري لكل متغير على حدة في الفصلين الأول والثاني، يتم في **الفصل الثالث** الربط النظري بين المتغير المستقل والمتغير التابع، ليعنون هذا الفصل **بقيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي**، ويستكمل هذا الربط على ثلاثة مستويات يمثل كل منها عنصرا أساسيا في هذا الفصل، المستوى الأول يتضمن عرض علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال المفاهيم والنماذج النظرية، ويتضمن المستوى الثاني تحليل هذه العلاقة بالتطرق لنماذج الجامعات الرائدة في اعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة وأثر ذلك على تحسين أدائها، أما المستوى الثالث فيتضمن تحليل هذه العلاقة من خلال ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث السابقة؛
- بناء على المقدمة أو بالأحرى الإشكالية والمعالجة النظرية لمتغيرات الدراسة، يتم التمهيد للفصل الميداني في **الفصل الرابع** الموسوم **بالإطار المنهجي والتمهيدي للدراسة**، والذي يتضمن ثلاثة عناصر: أولا منهجية

الدراسة والخيارات البديلة للبحث وعرض كل ما يتعلق بالمسار البحثي (من النموذج الاسترشادي أو البراديغم إلى المقاربة)، المعاينة وأدوات الدراسة ثم صدق وثبات نتائج الدراسة، وثانيا الاختبارات المستخدمة لتحليل البيانات الكيفية والكمية، وثالثا مدخل تمهيدي لاستراتيجية تحسين الجودة والأداء في الجامعات الجزائرية والتطرق لعرض واقع التعليم العالي في الجزائر من ناحية تطوره، وتقييم مؤسساته حسب إحصائيات المؤسسات الدولية لتصنيف الجامعات والإشارة للجهود المبذولة بخصوص تحسين الجودة والأداء؛

- من خلال التحليل النظري والمنهجي تم التطرق للاطار الميداني، أو **الفصل الخامس** الموسوم **بالإطار الميداني للدراسة واختبار الفرضيات**، هذا الفصل يتضمن ثلاثة عناصر هو الآخر: أولا عرض وتحليل نتائج المقابلات المعمقة كيفيا وتركيبيا من خلال مخرجات برنامج Nvivo، ثم عرض نتائج الدراسة الخاصة بالاستبيان باستخدام طرق الإحصاء الوصفي واعتمادا على مخرجات SPSS، وأخيرا اختبار الفرضيات والنموذج الافتراضي للدراسة باستخدام طرق الإحصاء الاستدلالي (مخرجات SPSS) والتحليل العاملي التوكيدي (مخرجات Amos) ومقارنة ذلك مع نتائج الدراسات السابقة؛
- اعتمادا على ما تم التوصل إليه في كل مرحلة من مراحل البحث من المقدمة حتى الفصل الخامس، تتوضح للباحث نتائج الدراسة وتطبيقاتها، اقتراحات الدراسة وآفاقها والتي تدرج في **الخاتمة**.

ولا شك أن كل هذه المراحل أو اتباع مراحل البحث العلمي في الدراسة يجعل الباحث يواجه بعض الصعوبات على المستوى النظري والميداني.

4.4. صعوبات الدراسة

- **على المستوى النظري:** نظريا واجه الباحث:
  - تشعب مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (جودة التعليم، ضمان الجودة الداخلي والخارجي، قيم إدارة الجودة الشاملة، أساليبها، أدواتها) وبالتالي صعوبة حصرها نظريا؛
  - صعوبة حصر وتحديد مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي سواء الأداء الأكاديمي أو الإداري أو المجتمعي نظرا لوجود أطر مختلفة تحدد هذه المؤشرات (مؤشرات مقترحة من قبل الباحثين، مؤشرات الهيئات الوطنية والاقليمية، مؤشرات هيئات التصنيف الدولي...)؛
  - صعوبة الربط النظري بين المتغيرين، خاصة وأن هناك العديد من الباحثين من يتعامل مع مصطلح جودة مؤسسات التعليم العالي كمصطلح مماثل لأداء مؤسسات التعليم العالي.
- **على المستوى الميداني:** ميدانيا واجة الباحث:
  - صعوبة الحصول على إحصائيات وطنية حديثة بخصوص مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وتقييم أدائها؛
  - صعوبة توزيع وجمع الاستبيان على اعتبار أن العينة المستهدفة تضم ست كليات لست مناطق مختلفة (بسكرة، ميلة، الشلف، تيبازة، تيارت وغيليزان).

الفصـــــــل 1.

••• إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

- تمهيـــــــــــد

1.1. الإطار الفكري والفلسفي لإدارة الجودة الشاملة

2.1. التأصيل المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

3.1. قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

- خلاصـــــــــة

« Manager la qualité, c'est manager l'entreprise »

« إدارة الجودة، تعني إدارة المؤسسة »

Armand V. Feigenbaum

الفصل 1. إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تمهيـــــد

يشير Armand V. Feigenbaum أن: « جودة التعليم تعتبر كعنصر مفتاحي في المنافسة بين الدول نظرا لأن جودة المنتجات والخدمات تتحدد بطريقة تفكير، صنع، واتخاذ القرارات المتعلقة بالجودة بالنسبة للمديرين، المعلمين، العاملين، المهندسين والاقتصاديين ».[1]

وهذا ما فرض على مؤسسات التعليم العالي باعتبارها حلقة مهمة في مراحل التعليم، البحث عن الأساليب الإدارية التي يمكن أن تساعدها على تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية، وتمكنها من الاستجابة لتطلعات أصحاب المصلحة، بما في ذلك: الطلبة، الآباء، المجتمع المحلي، الهيئة الأكاديمية والإدارية، الدولة والهيئات الحكومية، والأطراف الأخرى.

ومن بين أساليب تحسين وتطوير جودة التعليم العالي نجد إدارة الجودة الشاملة، كموضوع اهتم به الكثير من الكتاب والباحثين على المستويين الفكري والتطبيقي، وهذا ما نتج عنه تعدد المفاهيم المرتبطة به في ظل كثرة الأبحاث العلمية والأكاديمية، لذلك خصص هذا الفصل لتوسيع الفهم وتعميق التصورات الصحيحة حول مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، من خلال التطرق للعناصر التالية:

- **الإطار الفكري والفلسفي لإدارة الجودة الشاملة:** يعنى هذا المبحث بتوضيح المفاهيم المتعلقة بالجودة، إدارة الجودة الشاملة، وتطورها التاريخي قبل التحدث عنها في قطاع التعليم العالي؛
- **التأصيل المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:** خصص هذا المبحث لضبط المفاهيم المتعلقة بـ: الجودة، ضمان الجودة وإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وكذا التداخل بينها؛
- **قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:** يتم فيه توضيح أهم قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (القيم الجوهرية والقيم الداعمة) ومفهوم كل منها على حدة.

[1] Mohammad S. Owlia & Elaine M. Aspinwall, **TQM in Higher Education - A Review**, International Journal of Quality & Reliability Management, MCB University Press, Vol. 14, Iss: 05, Bradford, 1997, p. 527

1.1. الإطار الفكري والفلسفي لإدارة الجودة الشاملة

هناك العديد من الأساليب الإدارية التي تنتهجها المنظمات سعيا منها لتحسين أدائها واستجابة لمتطلبات زبائنها في السوق، وتعد إدارة الجودة الشاملة من بين هذه الأساليب التي يؤدي تطبيقها إلى تحسين الميزة التنافسية* لهذه المنظمات،[1] فهي تمكنها من الاستجابة لتطلعات زبائنها من جهة، ومن زيادة مرونتها في التعامل مع تغيرات محيطها الداخلي والخارجي من جهة أخرى، ولعل فشل الكثير من المنظمات في تطبيق هذا المنهج الإداري إنما يرجع لعدم معرفتها بمضامين الجودة وإدارة الجودة الشاملة. وقبل أن نتطرق لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، يجب أن نورد أولا أهم المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة، التطور التاريخي لها، وأهم الاتجاهات المتعلقة بها.

1.1.1 مدخل تعريفي لإدارة الجودة الشاملة

تتوزع تعاريف إدارة الجودة الشاملة بين ثلاثة اتجاهات أساسية: التركيز على الزبائن وضرورة تلبية حاجاتهم ورغباتهم، التركيز على تحقيق نتائج مرغوبة، والتركيز على معرفة أساليب وأدوات تحسين هذه النتائج. التي مبعثها اختلاف وتفاوت وجهات النظر حول المصطلحات المرتبطة بها (الجودة، الضبط الشامل للجودة، وإدارة الجودة الشاملة)، فما هو مدلول كل مصطلح؟

1.1.1.1 حقيقة مصطلح الجودة

مما لا شك فيه أن مصطلح الجودة ينظر إليه من زوايا متعددة تعكس اختلاف وجهات النظر للعديد من الكتاب الذين شكلوا أدبيات إدارة الجودة الشاملة، حيث ينظر إليها David A. Garvin من خمسة أوجه:[2]

- **التميز:** الذي يعكس توفر مجموعة من الخصائص الذاتية في المنتج، تتجاوز قياس ومنطقية الوصف، ولا يمكن معرفتها إلا من خلال الخبرة؛
- **أصل المنتج:** حيث ينظر إلى الجودة باعتبارها متغيرا قابلا للقياس، يعبر عنه بمختلف الكميات لمكونات أو خصائص المنتج؛
- **أصل المستعمل:** الجودة هي وسيلة لتلبية حاجات ورغبات الزبون الظاهرة والضمنية؛
- **أصل التصنيع:** ينظر إلى الجودة على أنها مطابقة لمتطلبات ومواصفات الإنتاج؛
- **أصل القيمة:** تتحدد الجودة بالنسبة للتكاليف، وينظر إليها على أنها تقدم قيمة جيدة مقابل التكاليف.

---

* **الميزة التنافسية:** يرى Michael E. Porter أنها تنشأ أساسا من القيمة التي تستطيع المنظمة أن تقدمها لزبائنها، فيمكن أن تأخذ شكل سعر منخفض، أو تقديم منافع متميزة في المنتج مقارنة بالمنافسين، راجع: Michael E. Porter, **Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance**, Free Press, 1st Edition, New York, 1985, p. 03

[1] **See:** Thomas C. Powell, **Total Quality Management as Competitive Advantage: A Review and Empirical Study**, Strategic Management Journal, SMS, Vol. 16, Iss: 01, Chicago, 1995, pp. 15-37

[2] 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

ويشير David A. Garvin إلى أن المنظمة لا يمكنها أن تنتهج مداخل متعددة للجودة، بل يجب أن تنظر للجودة من زاوية واحدة، فعلى سبيل المثال يساعد أصل المستعمل في معرفة توقعات الزبون، في حين يساعد أصل المنتج على ترجمة هذه التوقعات إلى خصائص إنتاجية، أما أصل التصنيع فهو يعكس مدى الالتزام بهذه الخصائص، لذلك انتقده Evert Gummesson واعتبر أن توجه Garvin لا يمكن اعتماده في مجال الخدمة، خاصة فيما يتعلق بأصل المنتج وأصل التصنيع أين يصعب ضبط مواصفات وخصائص الخدمة باعتبارها غير ملموسة.

أما Joseph M. Juran فيعرفها بأنها: « مدى ملاءمة المنتج للاستخدام »[1]، أي توافق أداء المنتج مع متطلبات الزبائن، ويعرفها Kaoru Ishikawa بأنها: « قدرة الاستجابة للزبون »[2]، أي قدرة التوافق مع متطلبات ورغبات الزبون، في حين يعرفها William E. Deming بأنها: « وجوب تحقيق احتياجات الزبون في الحاضر والمستقبل »[3]، فالجودة بهذا تتحدد بمقدار الاستجابة لتطلعات الزبائن وإسعادهم، أما Philip B. Crosby فيرى بأنها: « المطابقة للمتطلبات »[4]، أي مطابقة المنتج النهائي لخصائص الإنتاج الموضوعة سابقا، ويعرفها Armand V. Feigenbaum بأنها: « تمثل الناتج الكلي للمنتج أو الخدمة جراء دمج الخصائص التسويقية والهندسية والتصنيعية والصيانة بما يساعد في تلبية حاجات الزبون ورغباته »[5]، وهذا التعريف ينظر للجودة من زاويتين مختلفتين: التطابق مع خصائص الإنتاج والتوافق مع رغبات ومتطلبات الزبائن.

أما التعريف الأكثر اعتمادا من قبل الكتاب والباحثين في مجال الجودة فهو تعريف ISO 8402* الذي ورد فيه أن الجودة هي: « مجموعة الخصائص والصفات لكيان (منظمة بمنتجاتها وخدماتها وعملياتها) والتي تعكس قدرته على تلبية حاجات ورغبات الزبائن العلنية والضمنية»[6]، فالجودة بذلك تتحدد بمجموعة من الخصائص التسويقية، الهندسية، والإنتاجية الموضوعة سابقا والتي تعكس قدرة المنتج أو الخدمة على الاستجابة لمتطلبات الزبون الظاهرة والمعروفة ضمنيا، وهي تختلف عن الجودة الشاملة التي تعني محاولة تحقيق الجودة في جميع مظاهر العمل، في كل مستويات المنظمة، وبمشاركة جميع العاملين.

---

[1] Tilman Becker, **Consumer Perception of Fresh Meat Quality: A Framework for Analysis**, British Food Journal, Emerald Group Publishing Ltd., Vol. 102, Iss: 03, United Kingdom, 2000, p. 159

[2] Philippe Détrie, **Conduire une démarche qualité**, Edit. Eyrolles, 4ème édition, Paris, 2001, p. 20

[3] Abby Ghobadian *et al.*, **Service Quality: Concepts and Models**, International Journal of Quality & Reliability Management, MCB University Press, Vol. 11, Iss: 09, Bradford, 1994, p. 48

[4] V.M. Rao Tummala & Chiu L. Tang, **Strategic Quality Management, Malcolm Baldrige and European Quality Awards and ISO 9000 Certification: Core Concepts and Comparative Analysis**, International Journal of Quality & Reliability Management, MCB University Press, Vol. 13, Iss: 04, Bradford, 1996, p. 09

[5] Benita M. Beamon & Tonja M. Ware, **A Process Quality Model for the Analysis, Improvement And Control of Supply Chain Systems**, Logistics Information Management, MCB University Press, Vol. 11, Iss: 02, Bradford, 1998, pp. 108-109

* **ISO 8402:** يوضح اللغة المستخدمة في ISO 9000 حسب إصدار 1994، ألغي في ديسمبر 2000.

[6] Mohammed Nouiga, **La Conduite du Changement par la Qualité dans un Contexte Socioculturel: Essai de Modélisation Systémique et Application à l'Entreprise Marocaine**, Thèse de Doctorat en Sciences, Spécialité: Génie industriel, Ecole Nationale Supérieure d'Arts et Métiers, Paris, 2003, p. 31

2.1.1.1 مصطلحات الضبط الشامل للجودة

يعد مصطلح إدارة الجودة الشاملة كمفهوم مركب يعبر عن توجه إداري متميز يمثل مرحلة من التطور الشمولي في حركة الجودة، فهو يعبر عن امتداد لفكرة الشمولية في الجودة أو الضبط الشامل للجودة، والذي يعرف بعدة مصطلحات أكثرها استعمالا: TQC، CWQC، GQG، MQT، نتجت عن كثرة البحوث سواء العلمية أو الأكاديمية المتعلقة بهذا المجال، وفيما يلي عرض تعريفي وتوضيحي لهذه المصطلحات.

TQC (Total Quality Control) أو الضبط الشامل للجودة كان أول من تكلم عنه Feigenbaum في كتابه الضبط الشامل للجودة عام 1961م، حيث عرفه على أنه: « نظام فعال لدمج تطوير الجودة وصيانة الجودة وتحسين الجودة، أي الجهود التي تبذلها مختلف المجموعات في المنظمة، وذلك لجعل المنتج أو الخدمة أكثر اقتصادا في جميع المستويات لتحقيق الرضا الكامل للزبون »[1]، وأشار أن ضبط الجودة يبدأ من عملية التصميم إلى غاية وضع المنتج في يد الزبون، هذا المصطلح لا يضم جميع العناصر مثل تنمية العلاقات مع الموردين والعمل الجماعي التي تعتبر جزءا من إدارة الجودة الشاملة.

أما بالنسبة لمصطلح CWQC (Company Wide Quality Control) أو رقابة الجودة الشاملة للمنظمة فهو مصطلح استعمله اليابانيون سنة 1968م بدل مصطلح TQC، وهو يختلف عنه في أن الشمولية في الجودة تعني أن رقابة الجودة تقع على عاتق جميع أفراد المنظمة، بدل TQC الذي تكون فيه الجودة مسؤولية المتخصصين فقط والشمولية فيه تعني مراقبة جميع مراحل العمل.

فيما يتعلق بمصطلح MQT (Maitrise de la Qualité Totale) أو التحكم في الجودة الشاملة فهو جزء من إدارة الجودة الشاملة يتمحور حول الالتزام بمتطلبات نظام إدارة الجودة الذي يخص الالتزام بمعايير الإيزو، وفيما يخص GQG (Gestion de la Qualité Globale) أو تسيير الجودة الشاملة فقد نتج عن خطأ ترجمة المصطلح الانجلوسكسوني TQM (Total Quality Management) أو إدارة الجودة الشاملة إلى اللغة الفرنكوفونية، لأن التسيير يختلف طبعا عن الإدارة*.

3.1.1.1 تعريف إدارة الجودة الشاملة

على الرغم من وجود العديد من المحاولات لتعريف إدارة الجودة الشاملة وتحديد متطلباتها ومبادئها فإننا لا نجد تعريفا محددا وشاملا لها، حيث اختلفت رؤى الباحثين حولها بين: فلسفة إدارية وأسلوب للتحسين المستمر ونظام متكامل وثقافة مشتركة.

---

[1] Angel R. Martinez-Lorente *et al.*, **Total Quality Management: Origins and Evolution of the Term**, The TQM Magazine, MCB University Press, Vol. 10, Iss: 05, Bradford, 1998, p. 381

* **التسيير Gestion** تستخدم فيه الأساليب الكمية مثل: (التسيير المالي، تسيير المبيعات، تسيير الخزينة...) لتحقيق الأهداف قصيرة ومتوسطة الأجل، أما **الإدارة Management** فتستخدم فيها الأساليب الكمية والكيفية أو السلوكية مثل: (الاتصال، القيادة، التحفيز...) لتحقيق أهداف المنظمة ككل.

فهناك من الباحثين من يصف إدارة الجودة الشاملة بأنها فلسفة إدارية، حيث عرفها William J. Kolarik بأنها: « فلسفة ومجموعة من المبادئ الإرشادية التي تعبر عن تأسيس منظمة مستمرة التحسين »[1]، وعرفها Dale H. Besterfield بأنها: « تمثل فلسفة ومجموعة مبادئ إرشادية، تعتبر بمثابة دعائم التحسين المستمر للمنظمة، وهي تطبيق للطرائق والموارد البشرية لتحسين كل العمليات ودرجة الوفاء، وتلبية حاجات الزبون الحالية والمستقبلية »[2]، فهي بذلك تعبر عن فلسفة إدارية هدفها التحسين المستمر لتلبية حاجات الزبون.

وهناك من الباحثين من يصفها بأنها أسلوب للتحسين المستمر، حيث يعرفها James R. Evans بأنها: « تحول في الطريقة التي تدار بها المنظمة، والتي تتضمن تركيز طاقات المنظمة على التحسينات المستمرة لكل العمليات والوظائف وقبل كل شيء المراحل المختلفة للعمل، إذ أن الجودة ليست أكثر من تحقيق حاجات الزبون »[3]، وفي ذات السياق يعرفها John S. Oakland بأنها: « نهج لتحسين فعالية ومرونة الأعمال ككل، ووسيلة لتنظيم وتطوير المنظمة بأكملها، في كل قسم وكل نشاط وكل شخص وعلى كل مستوى، ولتكون المنظمة فعالة حقا، يجب أن يعمل كل جزء منها بشكل صحيح، مع الاعتراف بأن كل شخص وكل نشاط يؤثر ويتأثر بالآخر»[4]، أي أنها أسلوب للتحسين المستمر يستهدف زيادة فاعلية المنظمة ومرونتها في تحقيق الاستجابة لزبائنها الداخليين والخارجيين، بمشاركة جميع أفراد المنظمة.

ويصفها آخرون بأنها ثقافة مشتركة، حيث يعرفها Jens J. Dahlgaard *et al.* بأنها: « ثقافة مشتركة تختص بزيادة رضا الزبون بواسطة التحسين المستمر، ويكون الأفراد فيها كعناصر فاعلة في المنظمة »[5]، فإدارة الجودة الشاملة تعبر عن ثقافة أكثر منها مجرد أسلوب إداري أو فلسفة إدارية أو أسلوب للتحسين المستمر، حيث يتأصل فيها الالتزام الشامل بالجودة، وتعبر عن اقتناع الأفراد ومواقفهم تجاه مشاركتهم في عملية التحسين المستمر بالاستخدام المبدع للأساليب الإدارية الكمية والكيفية، بهدف الاستجابة لتطلعات الزبائن.

ونجد أن التعريف المعتمد بكثرة في أدبيات إدارة الجودة الشاملة أنها نظام متكامل، أو نهج متكامل كما أصطلح عليه لدى بعض الكتاب والمنظرين، حيث يعرفها Shoji Shiba *et al.* بأنها: « نظام تطويري يضم مجموعة من التطبيقات والأدوات والأساليب التدريبية لإدارة المنظمات في محيط سريع التغير »[6]، ويعرفها كل

---

[1] عواطف إبراهيم الحداد، **إدارة الجودة الشاملة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2009، ص20

[2] فواز التميمي وأحمد الخطيب، **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للايزو 9001**، عالم الكتاب الحديث، الطبعة الأولى، عمان، 2008، ص21

[3] محمود عيد المسلم الصليبي، **الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2008، ص20

[4] Richard Joss, **An Evaluation of Total Quality Management Projects in the National Health Service**, Doctoral Thesis of Philosophy, Department of Government, Brunei University, London, 1998, p. 48

[5] Anette Hallberg & Katarina Sipos-Zackrisson, **Improvements of Public Library Service Quality: Perspective of Libraries and Study Centers**, The TQM Journal, Emerald Group Publishing Ltd., Vol. 22, Iss: 01, United kingdom, 2010, p. 89

[6] Jonas Hansson, **Total Quality Management – Aspects of Implantation and Performance: Investigations with a Focus on Small Organizations**, Doctoral Thesis, Department of Business Administration & Social Science, Luleå University of Technology, Sweden, 2003, p. 09

من Ulrika Hellsten وBengt Klefsjö بأنها: « تحسين مستمر للنظام الإداري، يضم مجموعة القيم الجوهرية والأساليب والأدوات، بهدف زيادة رضا الزبون الداخلي والخارجي مع خفض كمية الموارد »[1]. فهي نظام متكامل يعني أنها تضم مجموعة من القيم الجوهرية مثل: التركيز على الزبون والعمل الجماعي، والأساليب مثل: حلقات الجودة والمقارنة المرجعية، والأدوات مثل: خرائط ومخططات ضبط الجودة، تستهدف التحسين المستمر للمنظمة ككل للاستجابة للتغييرات التي تفرضها البيئة وتحقيق رضا الزبائن.

إلا أن هؤلاء الباحثين يعتبرون أن القيم الجوهرية هي العنصر المحوري، وتبقى الأساليب والأدوات كتقنيات يسهل تطبيقها إن تأصل الالتزام بهذه القيم طبعا، وهذا ما يدعم اعتماد تعريف إدارة الجودة الشاملة بوصفها ثقافة مشتركة كتعريف إجرائي.

2.1.1 التطور التاريخي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة

لقد مر تطور إدارة الجودة الشاملة عبر مراحل متعددة انعكست عن الإسهامات التي أفرزتها مختلف آراء واتجاهات روادها الأوائل، والذين عملوا على تطوير هذا المفهوم وجعله منهجا إداريا تسعى لتطبيقه كافة المنظمات، وذلك من أجل تحقيق مستويات متميزة من الجودة تستجيب لتطلعات الزبائن، فما هي أهم المحطات التاريخية لتطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة؟

1.2.1.1 الأصول التاريخية لفكرة إدارة الجودة الشاملة

إن النشأة الحديثة لموضوع إدارة الجودة الشاملة كمفهوم علمي لم تمنع بعض الكتاب والباحثين من إرجاع هذا الموضوع كمفهوم عملي إلى عصور قديمة، باعتبار أن الجودة مطلب إنساني لا بد منه، حيث تعتبر Zohra Cherfi أن التكلم عن مفهوم الجودة يمكن إرجاعه إلى القرن الثامن عشر قبل الميلاد، وبالضبط إلى المواد القانونية في شريعة حمورابي* التي دونها في مسلته المشهورة، حيث تنص المادة 229 التي تختص بتنظيم الأعمال على أن: « إذا كان بناء قد بنى بيتا لرجل لم يحسن عمله بحيث انهار البيت الذي بناه وسبب موت صاحب البيت فسوف يقتل ذلك البناء »[2]، أما في التعامل التجاري فقد ألزم التاجر أن يقدم سلعة جيدة وغير معيبة وإلا عليه أن يتدارك نقصها ويصلح عيوبها.

وتشير الوقائع التاريخية في القرن الخامس عشر قبل الميلاد إلى تأكيد الفراعنة المصريين على الجودة في بناء ودهان جدران معابد مصر القديمة، كما قاموا بتخصيص مجموعة من المفتشين مهمتهم مراقبة جودة الأهرامات في جميع مراحل تشييدها.[3]

---

[1] Bengt Klefsjö *et al.*, **Quality Management and Business Excellence, Customers and Stakeholders: Do we agree on what we are talking about, and does it matter?** The TQM Journal, Emerald Group Publishing Ltd., Vol. 20, Iss: 02, United Kingdom, 2008, p. 121

* تعود **شريعة حمورابي** (سادس ملوك مملكة بابل القديمة) إلى عام 1790 ق.م، حيث احتوت على حوالي 300 مادة قانونية، شملت: الاتهام الباطل، وأعمال السحر، والخدمة العسكرية، وتنظيم أمور الأراضي والأعمال، وأنظمة العائلة، والأجور، والتجارة، والقروض، والديون.

[2] Zohra Cherfi, **La Qualité « Démarches, Méthodes, et Outils »**, Hermès Science Pub., Sans Edit., Paris, 2002, p. 21

[3] عواطف إبراهيم الحداد، مرجع سابق، ص 55 **(بتصرف)**

والحضارة العربية الإسلامية تدل على اهتمام المسلمين بالجودة والدقة وإتقان العمل وحسن الأداء، حيث نجد أن مفهوم الجودة موجود في كل تعاليم الاسلام بكل مضامينه، وهو مطلب لإرضاء الله عز وجل وإرضاء الآخرين، كفرع من القيم الاسلامية التي وردت فيها العديد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿**لَيْسَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ جُنَاحٌ فِيمَا طَعِمُوا إِذَا مَا اتَّقَوْا وَآمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ ثُمَّ اتَّقَوْا وَآمَنُوا ثُمَّ اتَّقَوْا وَأَحْسَنُوا ۗ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**﴾ (المائدة 93)، وقوله تعالى: ﴿**وَأَنْفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**﴾ (البقرة 195)، وكذلك قوله صلى الله عليه وسلم: ((**إن الله كتب الاحسان على كل شيء**)) (رواه مسلم)، وقوله: ((**إن الله تعالى يحب من العامل إذا عمل أن يحسن**)) (رواه البيهقي)، والاحسان مفهوم واسع لكن إذا أطلق اللفظ فإن المراد به فعل ما هو حسن، ويقال الاحسان على وجهين: أحدهما الإنعام على الغير والثاني الإحسان في الفعل أو العمل وعلى هذا قول الإمام علي رضي الله عنه: « **الناس أبناء ما يحسنون** »، أي منسوبون إلى ما يعملونه من الأفعال الحسنة، والإحسان يقتضي من المسلم إتقان العمل والاعتقاد بأن الله عز وجل ناظر إليه ومطلع على عمله، ومن هذه النصوص كذلك قوله صلى الله عليه وسلم: ((**إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه**)) (رواه البيهقي)، وهنا أطلق الرسول كلمة العمل بحيث تعني أي عمل سواء كان عملا دينيا أو اجتماعيا أو اقتصاديا أو تعليميا...[1]

وعلى هذا الأساس فإن الجودة في الإسلام تعتبر كهدف سامي يسعى من خلاله المسلمون إلى الاحسان في العمل وإتقانه من جهة، وإلى طاعة الله سبحانه وتعالى ورسوله من جهة أخرى، وبذلك أصبحت الجودة كعقيدة وكثقافة إسلامية يلتزم بها الفرد لتحقيقها، وذلك من خلال الالتزام بالمواصفات والخصائص المحددة مسبقا رجاء في تحقيق رضا رب العالمين، ثم تلبية حاجات ورغبات المستفيدين أو الزبائن الظاهرة والضمنية.

2.2.1.1 المراحل التاريخية لتطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة

يشير العديد من الباحثين أن نشأة الجودة كمفهوم علمي تعود إلى السنوات الأولى من القرن العشرين، من خلال إسهامات المهندس الأمريكي Frederic W. Taylor الذي ركز اهتمامه على إعطاء العمل طابعا علميا في المنظمات والورش الصناعية، واعتبر أن مراقبة الجودة هي عملية سهلة ومستقلة عن عمليتي التصميم والإنتاج، تقوم على أساس ضبط جودة العمليات بتقليل الفاقد في الزمن من خلال الحد من الممارسات والحركات غير الضرورية.

تلت هذه الأفكار إسهامات Walter A. Shewhart الذي يعد الرائد الأول في الرقابة المعاصرة للجودة، حيث أثبت من خلال كتابه "السيطرة الاقتصادية على الجودة في المنتجات الصناعية" أن مختلف العمليات

[1] بدرية بنت صالح الميمان، **الجودة الشاملة في التعليم العام: المفهوم والمبادئ والمتطلبات (قراءة إسلامية)**،أبحاث اللقاء الرابع عشر بعنوان "الجودة في التعليم العام"، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، فرع القصيم، المملكة العربية السعودية، 15-16 ماي 2007، ص20 **(بتصرف)**

(الإنتاج والتصميم والجودة) ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا، وأن المصطلح التقليدي للجودة الذي يقوم على التأكد من جودة المنتج بعد انتهاء عملية الإنتاج لا يمكن أن يسهم في تحسين الجودة، وقدم بذلك نظريته التي تقوم على أساس التخلص من أخطاء الإنتاج والبحث عن أسبابها، وذلك عن طريق السيطرة على الجودة بأساليب إحصائية. وتطور بعد ذلك الإطار الفكري للجودة بفضل إسهامات العديد من الرواد الأوائل لها أمثال: Joseph M. Juran، William E. Deming، Kaoru Ishikawa، Armand V. Feigenbaum، ... وغيرهم ممن ساهموا في تطوير نظريات إدارة الجودة الشاملة.

وعموما نجد أن مفاهيم إدارة الجودة الشاملة تطورت عبر عدة محطات تاريخية متمثلة أساسا في:[1]

- **مرحلة التفتيش (بداية الثورة الصناعية - 1940):** بدءا بالتفتيش الذي يقوم به الحرفي بنفسه في الورشة، ثم التفتيش الذي يقوم به رئيس العمال مع ظهور المصنع الحديث، إلى أن أصبح التفتيش مسؤولية فرقة من العمال نظرا لتزايد حجم الإنتاج، عرف التفتيش في هذه المرحلة بأسلوب المقارنات، أي مقارنة المواصفات المحددة سابقا مع كل المنتجات النهائية، فالتفتيش لا يمنع وقوع الاخطاء؛
- **مرحلة الضبط الإحصائي للجودة (1940 - 1960):** مع تزايد كميات الإنتاج عرفت هذه المرحلة تطبيقات جديدة لضبط الجودة باستخدام الأساليب الإحصائية والعينات، بدلا من فحص كل المنتجات، حيث ساعدت نمطية المنتج وفق قياسات موحدة على استخدام الأساليب الإحصائية في مجال الرقابة، ويعد Walter A. Shewhart من مؤسسي ومطوري نظرية ضبط الجودة إحصائيا؛
- **مرحلة ضمان الجودة (1960 - 1980):** شهدت هذه المرحلة تطور في أساليب الرقابة على الجودة، حيث انعكست عن مفهوم الضبط الشامل للجودة الذي طوره Armand V. Feigenbaum، فضلا عن اعتماد أساليب أخرى مثل: حلقات الجودة وأسلوب حل المشاكل، وكلها تشير إلى بناء الجودة وليس التفتيش عنها، وذلك من خلال المسؤولية الجماعية في تحقيقها بدءا بعمال الخط الأول وانتهاء بالمدير العام؛
- **مرحلة إدارة الجودة الشاملة (1980 - 2010):** تحولت مفاهيم ضمان الجودة إلى المدخل الإداري الذي يركز على الجودة، ومساهمة جميع العاملين في المنظمة بهدف تحقيق نجاح طويل الأمد، وذلك من خلال الاستجابة لتطلعات الزبون وتحقيق المنافع لجميع العاملين والمجتمع، ومن خصائص هذه المرحلة التركيز العالي على العمليات، وظهور المواصفات العالمية التي تهتم بتحديد خصائص ومعايير الجودة العالمية.

أما Shoji Shiba فقد أشار أنه يمكن توزيع هذه المراحل التاريخية إلى ستة مراحل أساسية، مختصرة في الجدول الموالي:

[1] محمد عبد الوهاب العزواي، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2005، ص ص09- 12 **(بتصرف)**

الجدول رقم (1/1): التطور التاريخي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة

المفهوم	الفترة	النطاق والعملية
المطابقة للمواصفات	قبل الستينيات	الإحصائيات في خدمة الإنتاج، التفتيش النهائي، الطلب يفوق العرض، تجاهل احتياجات السوق.
الملاءمة للاستخدام	بداية الستينيات	تلبية حاجات الزبون، العرض يفوق الطلب، بحوث التسويق، والتفتيش النهائي.
الملاءمة للتكاليف	منتصف السبعينيات	تحرير الأسواق، الارتفاع السريع للأسعار، ترشيد التكاليف، المراقبة الذاتية والمساءلة، أسلوب حل المشاكل، وحلقات الجودة.
الملاءمة للحاجات الضمنية	منتصف الثمانينيات	تحديد حاجات الزبون رغم عدم إدراكه لها، التمكن من التقنيات: أدوات إدارة الجودة، الاستماع للزبون، الحاجات الكيفية، وظيفة نشر الجودة.
الملاءمة مع قيم المنظمة	بداية التسعينيات	الترويج للمنظمة بصورتها العامة وقيمها وثقافتها، إرضاء الزبون، والتقارب بين القيم الذاتية والتي تحملها المنظمة.
الملاءمة مع البيئة	منتصف التسعينيات	تكامل الحاجات البيئية والاجتماعية، احترام الإطار المعيشي والبيئة.

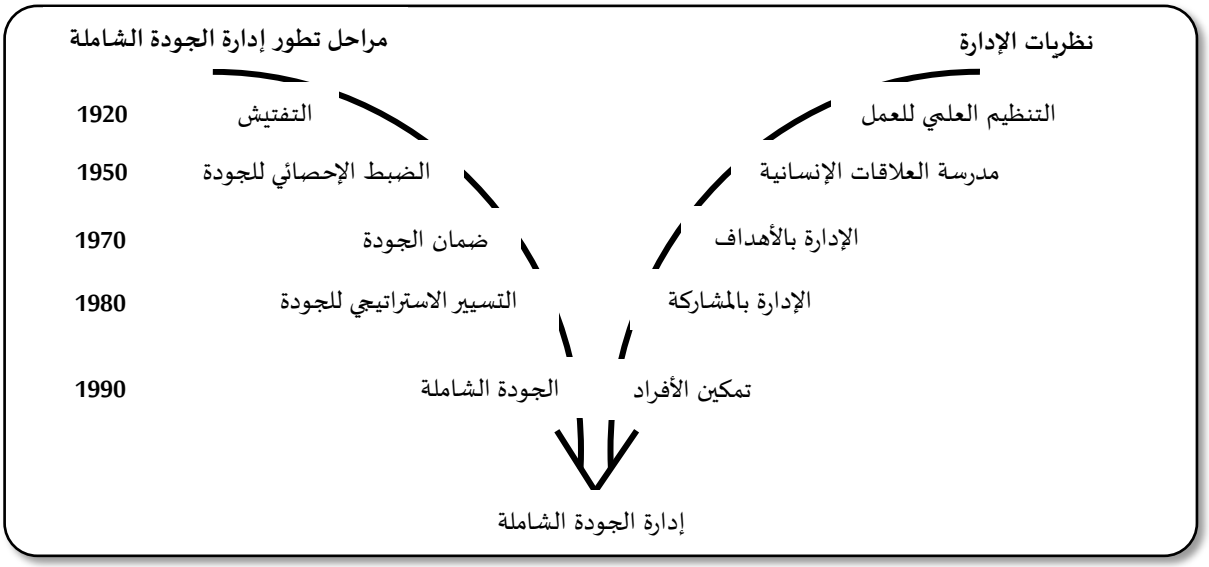
المصدر: Mohammed Nouiga, Op. cit. p. 32

يشير الجدول أعلاه إلى تطور ممارسات إدارة الجودة الشاملة عبر ست مراحل، تتعلق الأولى بعمليات التفتيش للتأكد من المطابقة للمواصفات المحددة مسبقا، وهو ما عرف سابقا بمرحلة التفتيش، أما المرحلة الثانية فهي تتعلق بضبط مواصفات المنتج وفقا لما تمليه حاجات الزبائن ورغباتهم، وبسبب زيادة الإنتاج (أشير إليها في الجدول بزيادة العرض على الطلب) بدأ الاتجاه نحو عملية الضبط الإحصائي للجودة أو المرحلة الثانية المذكورة آنفا، وترتبط المرحلة الثالثة بعمليات منع الأخطاء قبل وقوعها والتحكم أكثر في التكاليف، وهذا ما يشير إلى مرحلة ضمان الجودة، وبالنسبة للمرحلة الرابعة فهي تتفق مع مرحلة الإدارة الاستراتيجية للجودة والتي لم تذكر سابقا، وتعني التركيز أكثر على الزبون ومحاولة فهم حاجاته الضمنية، وتتفق المرحلتين الآخرتين مع مرحلة إدارة الجودة الشاملة، التي تضم مجموعة من القيم والأساليب والادوات تستخدمها المنظمة للتقرب أكثر من الزبون والاستجابة لتطلعاته البيئية والاجتماعية.

هذا وتتطلب دراسة نظريات الإدارة الجمع بين العديد من التوجهات العلمية (علم الاجتماع، علم النفس، علم الإنسان، التاريخ، الاقتصاد، التسيير، العلوم السياسية...)، والتي يعبر كل منها عن زاوية تحليلية معينة، غير أن تعدد وجهات النظر والمجالات النظرية يؤدي إلى اعتبار المجال الإداري غير متجانس (وجهات نظر مختلفة، صراعات الاستنباط، دراسات متنوعة...)، وهذا ما يمنع وجود عرض تركيبي لنظريات الإدارة،[1] هذا من جهة ومن جهة أخرى يسمح ذلك بإحداث تطور في النظريات من خلال تكامل وجهات النظر المختلفة، وعلى هذا الأساس نجد أن إدارة الجودة الشاملة قد نتجت عن تكامل العديد من المفاهيم والممارسات المختلفة، والمتعلقة أساسا بنظريات الإدارة ومراحل تطور إدارة الجودة الشاملة، وذلك كما هو موضح في الشكل الموالي:

[1] Michel Barabel & Olivier Meier, **MANAGEOR "Les Meilleures Pratiques du Management"**, Dunod, 2ème Edit., Paris, 2010, p. 07

الشكل رقم (1/1): تكامل ممارسات الإدارة وإدارة الجودة الشاملة



المصدر: Philippe Détrie, Op. cit. p. 27

يشير الشكل أعلاه إلى أن إدارة الجودة الشاملة تعبر عن مجموعة من الممارسات التي نتجت عن التطور التاريخي لمفهومها ونظريات الإدارة، في مرحلة أولى عند ظهور نظرية الإدارة العلمية كانت عمليات التفتيش تتم بصفة كلية (لكل الوحدات المنتجة) بعد انتهاء عملية الإنتاج، بعدها ظهر مفهوم الضبط الإحصائي للجودة أو فحص العينات الإنتاجية الذي صاحبه ظهور حركة العلاقات الإنسانية، ثم ضمان الجودة الذي يشير إلى بناء الجودة وليس التفتيش عنها صاحبه ظهور مفهوم الإدارة بالأهداف أو تقسيم الأهداف بين الرؤساء للعمل على تحقيقها، وبعد ذلك توجهت المنظمات نحو تصور الجودة كمحور استراتيجي اقترن بظهور مفهوم الإدارة بالمشاركة أو مشاركة العاملين في عملية تحديد الأهداف، ثم الجودة الشاملة التي تشير إلى مشاركة جميع الأفراد في عملية التحسين المستمر وتمكينهم* لتحمل مسؤوليات أكثر، أخيرا ظهرت إدارة الجودة الشاملة كحوصلة للمراحل التي مر بها تطور مفهوم الجودة والرقابة عليها. ويتوقع أن تتغير اهتمامات إدارة الجودة الشاملة بعد هذه المراحل نحو تحقيق رفاهية الزبون وتفوق تطلعاته، وهذا ما يجعلنا نتكلم عن حدود تطور هذا المفهوم.

3.2.1.1 حدود تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة

يتوقع أن يشهد العقد القادم تطورات كبيرة في أساليب ضبط الجودة، إذ ولكي تحقق المنظمة مستوى الجودة المطلوب عليها أن تبدأ بالزبون وليس بالسلعة الملموسة أو العملية التصنيعية، إذ سيعتمد التركيز على الزبون في جميع عمليات ضبط الجودة بدءا من التخطيط للأنشطة والفعاليات اللازمة لضبط الجودة وإدارتها وصولا إلى المخرجات النهائية، أي بعبارة أخرى سوف يكون الاتجاه بالتحول نحو تحقيق القيمة

* أشار Ernest Shackletor أن التمكين يختلف عن التفويض، **فالتفويض** عندما يقرر المسؤول أن يحول بعض صلاحيات عمله لشخص آخر لأسباب محددة، أما **التمكين** فيعنى توسيع المسؤوليات المتعلقة بالمهام الحالية دون الحاجة لتغييرها. **راجع:** سعد بن مرزوق العتيبي، **جوهر تمكين العاملين: إطار مفاهيمي**، أبحاث الملتقى السنوي العاشر لإدارة الجودة الشاملة، الشركة السعودية للكهرباء، الرياض، 17- 18 أفريل 2005، ص05

الشاملة للزبون، وهذا ما يعرف بمرحلة الأبهة أو رفاهية الزبون،[1] والتي تتعلق بخدمة الزبائن والمجتمع الخارجي للمنظمة من جوانب مختلفة، فلم يعد نجاح المنظمات متعلقا بتقديم منتجات وخدمات متميزة فقط، بل يتعلق كذلك باحترام الأطر البيئية، الاجتماعية، الأخلاقية والقانونية ...وغيرها والتي تعبر عن مفهوم المسؤولية الاجتماعية.*

وتحقيق ذلك مرهون بتفويض العاملين وتحفيزهم ماديا ومعنويا لتقديم الأفضل للزبائن في منظمة متعلمة، ويكون بمثابة الحافز على التعلم والابتكار.

وعلى هذا الأساس حدد Richard M. Hodgetts *et al.* شكلين من أشكال الإدارة التي طورتها المنظمات خلال السنوات الأخيرة، المنظمة المتعلمة** والمنظمة العالمية (World-Class)[2]، حيث تعتمد المنظمة المتعلمة على مبادئ وتطبيقات إدارة الجودة الشاملة إضافة إلى مبادئ التعلم التنظيمي (تطوير التعلم الداخلي، التزام المنظمة بتطوير واستعمال المعارف الجديدة والتكنولوجية، الانفتاح الكلي على العالم الخارجي، وتطوير رؤيا مشتركة مبنية على مشاركة العاملين)، أما المنظمة العالمية فتختلف عنها بقدرتها على التميز والريادة على المستوى العـــالمي عند تطبيق كل هذه المبـــادئ مهما كان حجمها ونشاطها، وذلك كما هو موضح في الشكل أدناه:

الشكل رقم (2/1): التطور التنظيمي للمنظمات

المصدر: Richard M. Hodgetts *et al.*, **New Paradigm Organizations: From Total Quality to Learning to World-Class**, Organizational Dynamics, Elsevier, Vol. 22, Iss: 03, Oxford, 1994, p. 10

[1] عواطف إبراهيم الحداد، مرجع سابق، ص60

* يرى Archie B. Carroll أن المسؤولية الاجتماعية تتضمن أربعة أبعاد أساسية: المسؤولية الاقتصادية، الأخلاقية، القانونية والخيرية. **راجع:** David Crowther & Güler Aras, **Corporate Social Responsibility**, Ventus Publishing ApS, Without Edit., Denmark, 2008, p. 12

** حدد Peter M. Senge الخصائص التالية **للمنظمة المتعلمة**: تفكير النظم، السيادة الشخصية، الرؤية المشتركة، النماذج العقلية، وفرق التعلم. **راجع:** Peter M. Senge, **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**, Doubleday Currency, 1st Edit., New York, 1990, pp. 09-13

[2] Jérôme Lérat-Pytlak, **Le Passage d'une Certification ISO 9001 à un Management par la Qualité Totale**, Thèse de Doctorat en Sciences de gestion, Institut d'Administration des Entreprises, Université des Sciences Sociales – Toulouse I, France, 2002, p. 43

يلاحظ من الشكل السابق أن المنظمة لا تنتهي عند تطبيق ممارسات إدارة الجودة الشاملة للتكيف مع محيطها، بل تتطور مع الزمن لتصبح منظمة متعلمة لها قدرة ومرونة الاستجابة لأي تغير حاصل في هذا المحيط بتطبيق مبادئ التعلم التنظيمي، ثم تصبح منظمة عالمية متميزة ورائدة بفضل فلسفة التحسين المستمر المنبثقة من ثقافة الجودة الشاملة. لذلك فإن نظريات إدارة الجودة الشاملة قد تضمنت واشتملت على المفاهيم السابقة لها مثل ضمان الجودة والضبط الإحصائي للجودة، وتمتد كمحتوى فكري لنظريات أخرى مثل نظرية التعلم التنظيمي التي تشكل اهتمام العديد من الباحثين والممارسين حاليا.

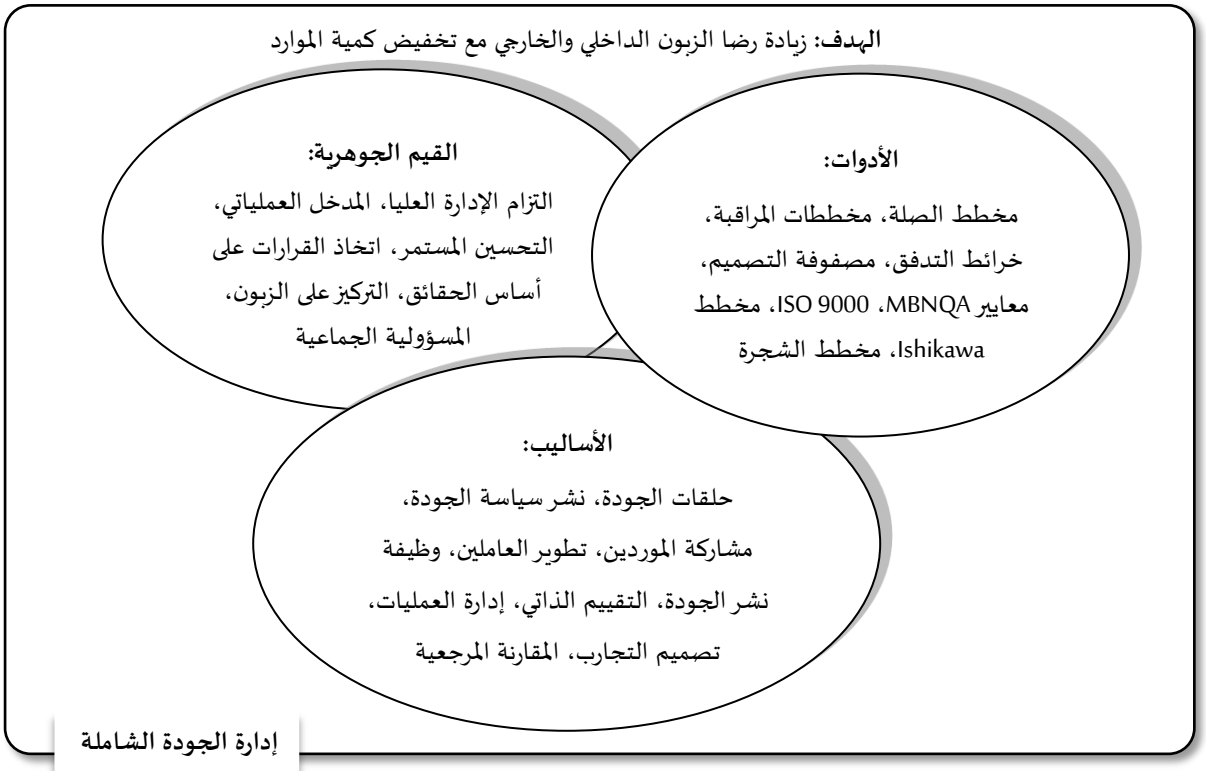
3.1.1 عناصر نظام إدارة الجودة الشاملة

يشير كل من Jonas Hansson وBengt Klefsjö إلى أن إدارة الجودة الشاملة لا يمكن أن تشمل مجموعة مبادئ فقط، بل تشكل نظاما متكاملا يضم مجموعة من العناصر، والمتمثلة أساسا في: القيم الجوهرية، الأساليب والأدوات. فما هو مضمون كل من هذه العناصر؟

1.3.1.1 النظام المتكامل لإدارة الجودة الشاملة

لنوضح ذلك أولا من خلال الشكل الذي طوره هذان الباحثان لتقديم النظام المتكامل أو عناصر إدارة الجودة الشاملة، ثم نورد مضمون كل عنصر من هذه العناصر على حدة:

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



المصدر: Jonas Hansson & Bengt Klefsjö, **A Core Value Model for Implementing Total Quality Management in Small Organizations**, The TQM Magazine, MCB University Press, Vol. 15, Iss: 02, Bradford, 2003, p. 74

يشير الشكل السابق أن إدارة الجودة الشاملة تضم مجموعة من القيم الجوهرية التي تشكل الثقافة التنظيمية*، وتعطى لها الأهمية الكبرى، ثم تأتي الأساليب التي تدعم هذه القيم كحلقات الجودة، وأخيرا الأدوات التي تدعم تطبيق هذه الأساليب كمخططات الرقابة، ويعتبر Klefsjö وHellsten أن هذه الأساليب والأدوات ذكرت على سبيل المثال لا الحصر، ويكون الهدف الأساسي من تطبيق إدارة الجودة الشاملة والالتزام بعناصرها تحقيق رضا الزبائن الداخليين والخارجيين مع الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة.

2.3.1.1 القيم الجوهرية ** لإدارة الجودة الشاملة

تشير القيم الجوهرية إلى مجموعة المبادئ المرشدة للمنظمة والتي لا ترتبط بزمن معين، بحيث تشكل خصائص المنظمة الداخلية التي تنشأ نتيجة تفاعل مجموعة من الأفكار، الخبرات والتجارب، وتنعكس في بيئة العمل لتوجيه سلوك الأفراد ضمن الظروف التنظيمية نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ويعبر عنها في أدبيات إدارة الجودة الشاملة بعدة مصطلحات (مبادئ، عناصر، أبعاد)، ويعتمد في هذه الأطروحة مصطلح القيم الجوهرية الذي يتضمن أساسا:

- **التركيز على الزبون:** يشير Satish Mehra *et al.* أن إدارة الجودة الشاملة هي فلسفة التوجه نحو الزبون،[1] أي فلسفة الفهم الجيد للحاجات الحاضرة والمستقبلية للزبائن الداخليين والخارجيين للمنظمة، للاستجابة لمتطلباتهم وتفوق تطلعاتهم، حيث تشكل هذه القيمة محور القيم الأخرى.
- **التزام الإدارة العليا:** يقوم القادة عادة بتحديد توجهات المنظمة للالتزام بالقيم الأساسية للجودة، لذلك يجب عليهم خلق محيط داخلي يتمكنون من خلاله دمج الأفراد للمشاركة في عملية تحسين الجودة، والالتزام بتخصيص الموارد اللازمة لتحقيق ذلك.
- **المدخل العملياتي:** تعتبره Sandra Klinkenberg أحد المفاهيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة والذي يعطي تقدما ملحوظا لمعظم نتائج التنظيم،[2] حيث تسير الموارد ومختلف نشاطات المنظمة كعملية.
- **التحسين المستمر**: ينبغي أن يكون التحسين المستمر لجودة العمليات، المنتجات والخدمات كهدف دائم للمنظمة، وذلك باعتماد أساليب التطوير التدريجي، والتقييم الدوري للأداء، وتطوير أداء العمليات وتدريب الأفراد على أساليب التطوير في مختلف الأنشطة.

---

* عرف Edgar H. Schein **الثقافة التنظيمية** بأنها: « مجموع المبادئ الأساسية التي اخترعتها الجماعة أو اكتشفتها أو طورتها أثناء حل مشكلاتها للتكيف الخارجي والاندماج الداخلي والتي أثبتت فعاليتها ومن ثم تعليمها للأعضاء الجدد كأحسن طريقة للشعور بالمشكلات وإدراكها وفهمها ». **راجع:** Edgar H. Schein, **Organizational Culture and Leadership**, Jossey-Bass Wiley Imprint, 4th Edit., San Francisco, 2010, pp. 07-23

** اختار الباحثان مصطلح **القيم الجوهرية** (Core values) بدل مصطلح مبادئ (Principes) لارتباط هذا المصطلح بالثقافة أو ثقافة الجودة الشاملة.

[1] Ana Abrunhosa & Patrícia Moura E SÁ, **Are TQM Principles Supporting Innovation in the Portuguese Footwear Industry?** Technovation 28, Elsevier, Oxford, 2008, p. 210

[2] Stefan Lagrosen, **Exploring the Impact of Culture on Quality Management**, International Journal of Quality & Reliability Management, MCB University Press, Vol. 20, Iss: 04, Bradford, 2003, p. 476

- **اتخاذ القرار على أساس الحقائق:** من المهم جدا اتخاذ القرارات على أساس معلومات واقعية وحقيقية، وليس على أساس عوامل عشوائية، حيث تحتاج المعطيات الحقيقية سواء كانت ذات خاصية رقمية أو شفهية إلى استخدام أدوات نظامية لهيكلتها وتحليلها.[1]
- **المسؤولية الجماعية:** يرجع نجاح استراتيجية الجودة إلى مشاركة جميع الأفراد في تحقيق رضا الزبائن والتحسين المستمر للجودة، إذ تعني هذه القيمة تطبيق التحسين المستمر في جميع العمليات بمشاركة جميع الأفراد وفي كل المستويات التنظيمية، ويرى Arthur R. Tenner وIrving J. DeToro أنها تتضمن مشاركة الموردين في العمل لمساعدة الأفراد على عملية التحسين المستمر.[2]

3.3.1.1 أساليب إدارة الجودة الشاملة

يؤكد Klefsjö وHellsten أن الأساليب تمثل طرق أداء العمل في المنظمة لنشر القيم الجوهرية، ويشمل كل أسلوب مجموعة من الأنشطة ممثلة بعدة طرق،[3] حيث تمثل الأساليب المذكورة أدناه أهم ما يعتمد عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة حسب Maria Fredriksson:[4]

- **فلسفة الكايزن Kaizen:** Kai تعني التغيير، وZen تعني للأفضل أو للأحسن، وتترجم إجمالا إلى التحسين المستمر، طبقت لأول مرة في اليابان كفلسفة عملية عام 1984م على يد الخبير الياباني Masaaki Imai، ومعناها أن كل الأفراد يشاركون باستمرار خطوة بخطوة نحو تحسين عمليات المنظمة، ذلك أن التحسين المستمر والتدريجي سيمتد مع الزمن ليصبح تحسينا جذريا، وتعرف فلسفة الكايزن بفلسفة التوجه بالزبون والعمليات، لأنها تركز على خدمة الزبون والاستجابة لتطلعاته عن طريق الالتزام التدريجي بتحسين العمليات، وفق منطق دورة Deming التي يأتي التفصيل فيها لاحقا.
- **المقارنة المرجعية Benchmarking:** تعود الجذور التاريخية للمقارنة المرجعية إلى عام 1810م عندما قام الصناعي الانجليزي Francis Lowell بدراسة أفضل الأساليب المستخدمة في معامل الطحين البريطانية لتحديد أكثرها نجاحا، واستخدمت لأول مرة كفلسفة عملية من قبل اليابانيين في بداية الخمسينيات من القرن الماضي حيث حاولوا نقل أفضل الممارسات والأساليب المطبقة في المنظمات الأمريكية وتكييفها على بيئتهم، وتعتبر المقارنة المرجعية كأسلوب يتضمن دراسات تفصيلية لعمليات مماثلة أو مطابقة لتلك التي

[1] Magnus Svensson, **TQM – Based Self-Assessment in Educational Organizations: Help or Hindrance**, Doctoral Thesis, Department of Business Administration & Social Science, Luleå University of Technology, Sweden, 2004, p. 23

[2] Jonas Hansson, Op. cit. p. 15

[3] Roy Andersson *et al.*, **Similarities and Differences Between TQM Six Sigma and Lean**, The TQM Magazine, Emerald Group Publishing Ltd., Vol. 18, Iss: 03, United Kingdom, 2006, pp. 284-285

[4] Maria Fredriksson, **From Customer Satisfaction to Citizen Interaction: A Cooperation Model for Community Development Based on Total Quality Management**, Doctoral Thesis, Department of Business Administration & Social Science, Luleå University of Technology, Sweden, 2004, pp. 21-24 **(بتصرف)**

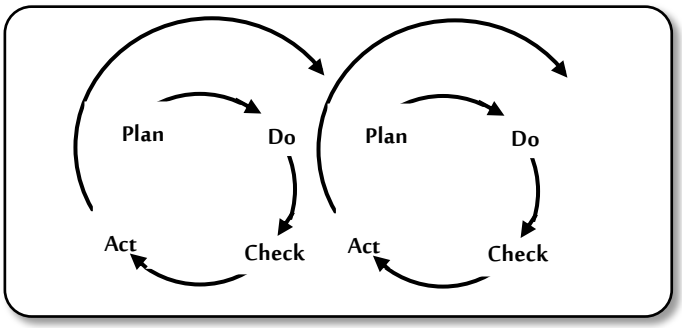
نرغب في تحسين جودتها، حيث تتطلب القيام بالتقييم الذاتي لعمليات ونتائج المنظمة، والقدرة على ترجمة الممارسات المطبقة في منظمات أخرى (الرائدة أوالمتميزة) لتحسين هذه العمليات والنتائج.

- **حلقات الجودة Quality Circles:** يعتبر Kaora Ishikawa أول من طور فكرة حلقات الجودة عام 1960م، كأسلوب تعليمي هدفه جمع أفراد الفرق لتعلم أساليب وممارسات الجودة، ثم تطورت في المنظمات اليابانية لتصبح أكثر رسمية، فأصبحت بذلك حلقات الجودة كفرق عمل جماعي تتضمن من 6 إلى 10 أفراد هدفهم مناقشة، تحليل وحل المشاكل المتعلقة بالجودة أو دراسة بدائل التحسين المتاحة، وهو ما يسمح بتعلم الأفراد.
- **العصف الذهني Brainstorming:** طوره Alex F. Osborn عام 1953م في كتابه "التخيل التطبيقي: مبادئ وإجراءات الحل الإبداعي للمشكلات"، ويعتبر كمنهجية فعالة لتوليد الأفكار الإبداعية في أي موضوع، حيث يجتمع أعضاء الفريق لطرح أفكار جديدة بطريقة تخلو من النقد والتقييم، ولا تعتبر هذه الأفكار كحلول نهائية، ويتم ذلك بإحدى الطرق: الطريقة المنظمة التي يقوم فيها كل عضو بطرح أفكاره عند دوره، والطريقة غير المنظمة التي يتم فيها طرح الأفكار دون مراعاة الدور.

إضافة إلى هذه الأساليب هناك ما يعرف بأسلوب دورة التحسن، أو ما يعرف بـ **"دورة Deming أو دورة PDCA"**، والتي يعتبرها كل من James R. Evans وWilliam M. Lindsay أنها الأسلوب الأكثر انتشارا.

يعد Walter A. Shewart أول من تحدث عن فكرة دورة التحسين، التي أعيدت تسميتها من قبل اليابانيين باسم دورة Deming سنة 1950م، حيث تتكون من أربعة مراحل أساسية مبينة في الشكل الموالي:

الشكل رقم (4/1): دورة Deming



المصدر: جيمس إيفان وجيمس دين، **الجودة الشاملة "الإدارة، والتنظيم، والاستراتيجية"**، تعريب سرور علي إبراهيم سرور، دار المريخ للنشر، بدون طبعة، الرياض، 2009، ص180

يتضح من الشكل أن Deming يعتبر التحسين عملية تغيير تنطلق من التخطيط "Plan"، ثم التنفيذ "Do"، فالفحص"Check"، وأخيرا التحسين "Act"، في شكل دورة علمية وتطبيقية، ينبغي تكرارها باستمرار للمحافظة على مستويات الجودة المطلوبة، وهذا ما يطلق عليه فلسفة التحسين المستمر Kaizen.

بالتالي فإن دورة Deming مبنية على أساس منطقي، لأن التحسين يأتي من تطبيق المعرفة، فيمكن أن تجعل معرفة الهندسة، أو الإدارة، أو العمليات أسهل، أو أكثر دقة، أو أسرع، أو أقل تكلفة، أو أكثر أمنا، أو

أكثر مناسبة لاحتياجات الزبون، باعتماد ثلاثة أسئلة أساسية: ما الذي نحاول أن نحققه؟ ما التغييرات التي يمكن أن نجريها لينتج عنها تحسين؟ كيف نعرف أن التغيير يكون تحسينا؟[1]

وبالنسبة للأساليب الأخرى التي ذكرها الباحثان Klefsjö و Hellsten في الشكل رقم (3/1) فلا تقل أهمية هي الأخرى، فلكل خصوصيتها وأهميتها، حيث تتعلق **وظيفة نشر الجودة** بفهم وترجمة متطلبات الزبون الظاهرة والضمنية إلى المواصفات النهائية للإنتاج والكفيلة بتفوق هذه المتطلبات، وترتبط **نشر سياسة الجودة** بتوضيح أهداف، إجراءات، سياسات وحتى أساليب الجودة في مختلف المستويات التنظيمية، أما **مشاركة الموردين** فهي تندرج ضمن فلسفة تحسين جودة المنتجات من خلال مشاركتهم في تحديد مواصفات الإنتاج، ويشير معظم الكتاب والباحثين أن **تطوير العاملين** وتنمية معارفهم يعتبر كإحدى متطلبات إدارة الجودة الشاملة وليس كأسلوب، أما **التقييم الذاتي** فهو يمكن مختلف المستويات التنظيمية من تحديد الانحرافات في تحقيق النتائج والعمل على تداركها لتحقيق التحسين المطلوب، وتعنى **إدارة العمليات** بضبط كل العمليات لتحسين الجودة، بدءا من معرفة متطلبات الزبون حتى التسليم النهائي للمنتج، ويهدف **تصميم التجارب** إلى تصميم المنتجات، العمليات والخدمات بناء على البيانات المستمدة من التجارب السابقة.

وتجدر الإشارة إلى أن كل هذه الأساليب قد تتداخل فيما بينها، فنجد مثلا أن أسلوب الكايزن يتطلب استخدام أسلوب دورة Deming، وقد يستخدم أسلوب العصف الذهني في العديد من حلقات الجودة، ويتطلب أسلوب المقارنة المرجعية القيام بالتقييم الذاتي لعمليات ونتائج المنظمة وهكذا.

4.3.1.1 أدوات إدارة الجودة الشاملة

يصف Joseph M. Juran إدارة الجودة بأنها: ثلاثية الجودة: تخطيط "Planification"، مراقبة "Contrôle"، وتحسين "Amélioration"، والتي يمكن تحقيقها من خلال مجموعة من الأدوات تساعد على اتخاذ القرارات وتسهل عملية تحليل البيانات، حيث يعتمد معظمها على الأساليب الإحصائية.

لقد ذكر الباحثان Klefsjö و Hellsten بعض الأدوات على سبيل المثال فقط، والمتمثلة أساسا في:[2]

- **مخطط الصلة:** يقوم على أساس تمثيل الروابط المنطقية والتتابعية لفكرة مركزية، حيث يتطلب أن تجتمع مجموعة من 6 إلى 8 أفراد لمناقشة هذه الفكرة، ويتم تسجيل الاستجابات وتنظيمها وفقا لصلتها أو علاقتها ببعضها البعض.
- **مخططات المراقبة:** اقترحها في الأصل Walter A. Shewart سنة 1924م، حيث تتضمن فصل الأسباب العامة عن الأسباب الخاصة في التغير الذي يحدث للعملية، وذلك لتعريف تأثيرات الأسباب المحددة.

[1] جيمس إيفان وجيمس دين، مرجع سابق، ص ص177- 179

[2] راجع: المرجع أعلاه، ص ص105 - 175

- **خرائط التدفق:** تعتبر كتمثيل للخطوات التي يجب إتباعها خلال عملية معينة باستعمال رموز وأشكال متفق عليها، ويكون من الأفضل أن يطورها أفراد مشمولون في العملية (العاملون، المشرفون، الزبائن...).
- **مصفوفة التصميم:** هي صفحات انتشار تعرض العلاقات بين الخصائص، الوظائف والمهام بيانيا بطريقة توفر نقاط اتصال منطقية بين كل عنصر.
- **مخطط Ishikawa:** يعرف كذلك بمخطط السبب والأثر، حيث يقوم على تمثيل الأسباب الفرعية لكل سبب في شكل عظمة سمكة لمعرفة أسباب أي مشكلة من المشاكل المتعلقة بالجودة.
- **مخطط الشجرة:** يمثل المسارات والمهام المراد انجازها لإتمام مشروع معين، أو لتحقيق هدف معين. يستخدم المخطط هذا الأسلوب للإجابة على أسئلة مثل: ما المسارات اللازم اتباعها لإتمام مهمة معينة؟
- **الإيزو 9000:** هي مجموعة من المعايير العالمية والي تعتبر كدليل إرشادي نمطي تتبعه المنظمات لإرساء نظام الجودة الشاملة، أنشأت من قبل المنظمة العالمية للتقييس*، حيث ينتهي الالتزام بها بالحصول على شهادة التقييس التي تساعد على تسويق المنتجات في السوق العالمي.
- **معايير MBNQA:** أو معايير جائزة الجودة الوطنية مالكولم بالدريج، أسسها الكونجرس الأمريكي في 20 أوت 1987، لتكون كأداة لقياس أداء المنظمات الأمريكية ورفع روح التنافس بينها في مجال الجودة، وعلى العموم فإن الالتزام بمعاييرها يساعد على إرساء نظام الجودة.

ويمكننا تقسيم هذه الأدوات إلى: أدوات تخطيط الجودة (مخطط الصلة، مصفوفة التصميم ومخطط الشجرة)، وأدوات تنظيم وتحليل بيانات الجودة (مخططات المراقبة، خرائط التدفق ومخطط Ishikawa)، وأدوات تحسين الجودة وإرساء نظامها (إيزو 9000 ومعايير MBNQA).

وبناء على ما سبق يمكن القول أن إدارة الجودة الشاملة قد مرت بالعديد من المراحل، إلى أن عرفت كنظام متكامل يبنى على القيم الجوهرية ويستهدف تحقيق التحسين المستمر في كل المستويات التنظيمية، وسيأتي لاحقا التفصيل أكثر في مفهومها طبعا في مؤسسات التعليم العالي ما دمنا نتكلم عن ذلك.

* **المنظمة العالمية للتقييس ISO:** هي اتحاد عالمي غير حكومي مقره في جنيف، أنشأ في 23 فيفري 1947م بعد توجه المجتمع الأوروبي اتجاه اتفاقية التجارة الحرة، ويضم في عضويته أكثر من 90 هيئة تقييس وطنية هدفها تحرير معايير عالمية للجودة. **راجع:** http://www.iso.org/iso/fr/home/about.htm، مطلع عليه بتاريخ: 2013/11/12، على الساعة: 17.50

2.1. التأصيل المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يعتبر Samuel K. Ho وKatrina Wearn أن التعليم العالي في حاجة إلى إدارة الجودة الشاملة مثل قطاعات الأعمال الأخرى، باعتبارها مصدر لتحسين كفاءته وفعاليته،[1] ذلك أنها تساعد على تحسين جودة التعليم العالي وخصوصا جودة المخرجات المعرفية، بما يكفل الاستجابة لتحديات السوق، التميز في تقديم الخدمات التعليمية وتحسين المعارف، وتحقيق رضا الأطراف المستفيدة من العملية التعليمية، ولن يتسنى تحقيق ذلك إلا من خلال فهم ما يعنيه مفهوم الجودة، ضمانها، وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

1.2.1 مقاربات الجودة في مؤسسات التعليم العالي

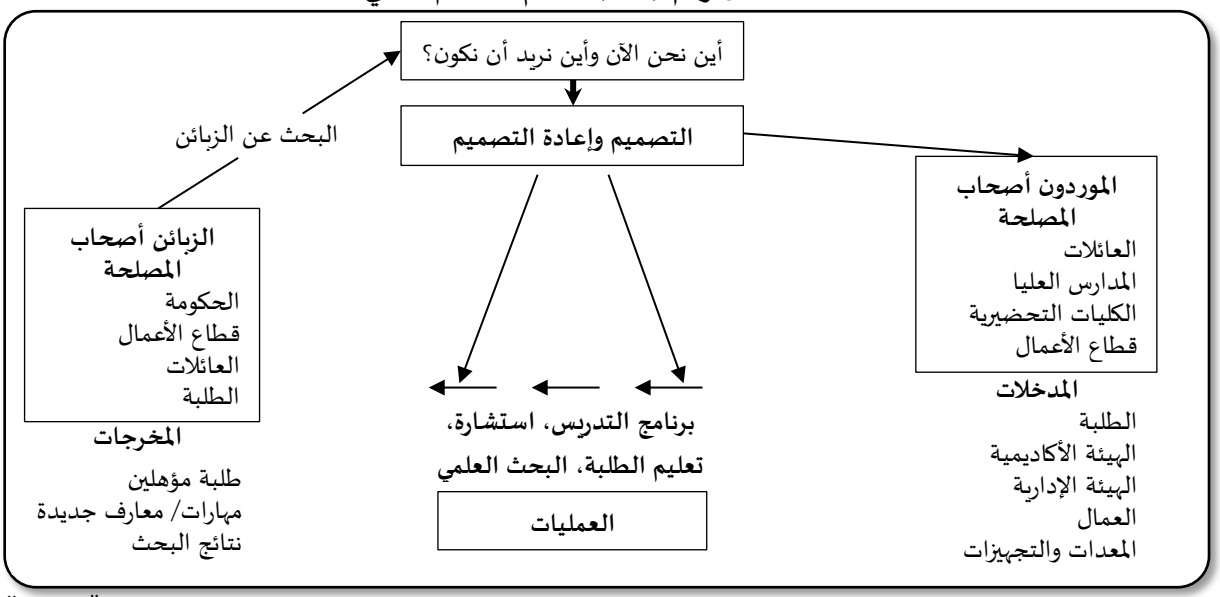
تختلف خاصية مؤسسات التعليم العالي عن غيرها من المؤسسات باعتبارها مقدمة للخدمة، وذلك ما يجعل المفاهيم فيها خاصة نوعا ما، لا سيما مفهوم الجودة الذي يأخذ العديد من المعاني والمقاربات، ويمكن أن ينظر إليه من عدة زوايا تترجم حقيقته، فما الذي يعنيه هذا المفهوم بمقارباته وأبعاده ومحاوره؟

1.1.2.1 خصوصية مؤسسات التعليم العالي

يشكل التعليم العالي أحد القطاعات الحيوية في المجتمع باعتباره منتجا للمعرفة، التي يجب أن تكون في مستويات مقبولة من الجودة، ونظرا لاختلاف نشاط منظمات الأعمال عن نشاط مؤسسات التعليم العالي، ينبغي أن نوضح أولا خصوصية هذه الأخيرة قبل أن نتكلم عن مفهوم الجودة فيها.

من جهته يؤكد William E. Deming أن نظام الإنتاج (مدخلات، عمليات، مخرجات) يمكن أن يطبق في جميع المنظمات مهما كان نشاطها، بما فيها مؤسسات التعليم العالي التي يأخذ نظام إنتاجها الشكل الموالي:

الشكل رقم (5/1): نظام التعليم العالي



المصدر: Ömer F. Ünal, **Application of Total Quality Management in Higher Educational Institutions**, Journal of Qafqaz University, Qafqaz University, Vol. 01, Iss : 07, Azerbaijan, 2001, p. 05

[1] Samuel K. Ho & Katrina Wearn, **A Higher Education TQM Excellence Model: HETQMEX**, Quality Assurance in Education, MCB University Press, Vol. 04, Iss: 02, Bradford, 1996, p. 35

وعليه فإن هذا النظام أو نظام الإنتاج في مؤسسات التعليم العالي يرتكز أساسا على الأسئلة المحورية التالية: ما هو التوجه الاستراتيجي لهذه المؤسسات؟ من هم الأطراف أصحاب المصلحة (الزبائن والموردون)؟ ما هي المدخلات؟ والمخرجات؟ ماهي العمليات المفتاحية؟، ويجيب الشكل السابق عن كل ذلك. وتنطلق دورة هذا النظام من عملية البحث عن الزبائن وتحديد حاجاتهم ورغباتهم، إلى تحديد التوجه الاستراتيجي لهذه المؤسسات بناء على ذلك، ليتم بعدها تصميم عمليات جديدة أو إعادة تصميم العمليات القائمة بمشاركة الموردين، حتى يتم تحويل المدخلات إلى مخرجات مرغوبة (معارف ومهارات جديدة، طلبة مؤهلين...)، بعمليات تحويل القيمة أو العمليات المصممة.

ومن جهته يشير Tibor G. Csizmadia إلى أن هناك ثلاثة خصائص تميز مؤسسات التعليم العالي عن غيرها بالنظر إلى نظام إنتاجها وهيكلها وثقافتها، وهو ما يؤثر على تطبيق مختلف الممارسات الإدارية فيها:

- **التعقيد:** تتصف مؤسسات التعليم العالي بالتعقيد نظرا لتعدد الأطراف الفاعلة فيها وكثرة العمليات داخلها، وكذا تعدد المعاملات بينها وبين محيطها، حيث يشير Richard H. Hall و Pamela S. Tolbert أن: « هذه المؤسسات أكثر تعقيدا على المستوى الأفقي، العمودي والجغرافي لمواجهة إشكالية الاستجابة لجميع الانشغالات والأفكار المختلفة لجميع الأطراف الفاعلة...»[1]، حيث يرجع التعقيد الأفقي إلى طرق تقسيم المهام، أما التعقيد العمودي فيرجع إلى تعدد المستويات في كل الأقسام وعدد الأقسام، وينتج التشتت الجغرافي عن توزيع مختلف الوظائف على مواقع جغرافية متعددة لرفع مستويات الأداء.
- **اختلاف التوجهات العلمية:** كثيرا ما نجد تخصصات أكاديمية وتوجهات فكرية كثيرة في مؤسسات التعليم العالي مقارنة بنظيرتها الخدمية أو الإنتاجية، وذلك ما يؤدي إلى تعدد المحتويات العلمية والمناهج التعليمية، حيث تعبر التوجهات العلمية عن تركيبات معرفية واضحة تشكل مع الزمن ثقافات فرعية متعددة للأفراد في هذه المؤسسات، وهذا ما يؤثر بصفة أو بأخرى على اعتماد الأساليب الإدارية على غرار إدارة الجودة الشاملة.
- **السمعة التنظيمية:** تعبر السمعة التنظيمية عن التقدير الشائع من قبل الجمهور لأي جامعة أو كلية، إذ تشير إلى الصفات الذاتية التي تميز بينها ويمكن أن تفسر سلوكها الاستراتيجي، حيث يصعب تقليدها أو نقلها لأنها مستمدة من مميزات داخلية فريدة من نوعها تعبر عن القيم المشكلة للثقافة التنظيمية، والتي تؤثر بصفة أو بأخرى على اعتماد أساليب إدارة الجودة الشاملة خاصة في مؤسسات التعليم العالي التي تقوم في جوهرها على إنتاج المعرفة.

إضافة إلى هذه الخصائص ينبغي أن لا نتغاضى عن كون مؤسسات التعليم العالي مقدمة للخدمة، أو كونها مؤسسات خدمية، ونظام الإنتاج فيها بالأحرى هو نظام لتقديم الخدمة، لذلك يكون من الضروري معرفة خصائص الخدمة، حسب ما أورده المختصون.

[1] Tibor G. Csizmadia, **Quality Management in Hungarian Higher Education Organizational Responses to Governmental Policy**, Doctoral Thesis, Faculty of Management & Governance, University of Twente, The Netherlands, 2006, p. 54 **(بتصرف)**

وفي هذا الصدد يحدد Philip Kotler وصديقه Gary Armstrong أربعة خصائص أساسية تحدد طبيعة الخدمة بناء على تعريفهم لها، وهي:[1]

- **اللاملموسية:** ما يميز الخدمات، عدم التمكن من رؤيتها، تذوقها، لمسها، سماعها، أو شمها؛
- **التلازمية:** أحد الخصائص الأساسية للخدمة، إنتاجها واستهلاكها في نفس اللحظة، ولا يمكن فصلها عن مقدمها (شخص أو آلة)؛
- **عدم التجانس:** من خصائص الخدمات، التغير الحاصل لجودتها لأنها تتعلق بمقدمها، مكان تقديمها، مدة وطريقة تقديمها؛
- **غير قابلة للتخزين:** من بين الخصائص الأساسية للخدمة، لا يمكن في أي حال تخزينها للاستعمال المستقبلي أو التنبؤ بالمبيعات.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الخصائص عامة لجميع الخدمات، بما في ذلك الخدمة التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي.

2.1.2.1 تعريف مقاربات جودة التعليم العالي

يعتبر مفهوم جودة التعليم العالي غير واضح ومثير للجدل، نظرا لتعدد رؤى الزبائن والأطراف الفاعلة في العملية التعليمية حوله، لذلك نجد أنه من الصعب تحديد تعريف موحد وشامل لهذا المصطلح.

حيث يعرف Robert Birnbaum جودة التعليم العالي بأنها: « منظور افتراضي وشرط أساسي يأخذ بعين الاعتبار نظرة أصحاب المصالح »[2]، وقد حدد لها ثلاثة أبعاد أساسية هي: **الاستحقاقية** أو مدى مطابقة مؤسسات التعليم العالي للمعايير المهنية والتعليمية بالاعتماد على تقييم الخبراء الأكاديميين، **البعد الاجتماعي** أو درجة إشباع أي جامعة أو كلية لاحتياجات مختلف الأطراف الفاعلة، **البعد الفرداني** أو مدى مساهمة هذه المؤسسات في تكوين كفاءات بشرية من خلال الخدمة التعليمية الموجهة للطلبة. أما بالنسبة لـ Lee Harvey وDiana Green فقد اعتمدا على وجهات النظر المختلفة لأصحاب المصلحة في مؤسسات التعليم العالي لتحديد مفهوم الجودة، ووجدا أن جودة التعليم العالي تأخذ خمسة تعاريف مختلفة:

- **الجودة بمعنى التميز:** أي أن يكون هدف مؤسسات التعليم العالي والهيئات الأكاديمية دائما التفوق والتميز، وخصوصا تحقيق نتائج متميزة وأفضل من الآخرين،[3] ولعل هذا التعريف فيه صرامة وشدة

[1] Gary Armstrong & Philip Kotler, **Principes de Marketing**, Pearson Education, 8ème Edit., Paris, 2007, pp. 214-215

[2] Antigoni Papadimitriou, **The Enigma of Quality in Greek Higher Education: A Mixed Methods Study of Introducing Quality Management into Greek Higher Education**, Doctoral Thesis, Faculty of Management & Governance, University of Twente, The Netherlands, 2011, p. 34

[3] Janne Parri, **Quality in Higher Education**, Vadyba/Management, Index Copernicus International, Vol. 11, Iss: 02, Poland, 2006, p. 107

بالنسبة لهذه المؤسسات والقائمين عليها خاصة عندما تكون معايير التميز غير منطقية ولا يمكن بلوغها، وعادة ما يستخدم في نظام التصنيع باعتبار أن معايير الجودة فيه محددة بدقة.

- **الجودة بمعنى انعدام الأخطاء:** هذا التعريف يصف الجودة بمعنى الكمال والخلو من الأخطاء، ولكن تحقيق ذلك في مؤسسات التعليم العالي يبقى نسبي، ولا يمكن بلوغ درجة الكمال بنسبة 100%، وإنما يترك مستوى متدني جدا لمجال الخطأ ما دامت خدمة التعليم من تقديم البشر.
- **الجودة بمعنى الملاءمة للأهداف:** أي المطابقة لمواصفات الزبون أو رسالة الجامعة أو الكلية،[1] ويمكن تحقيق ذلك في مؤسسات التعليم العالي إذا تحددت هذه المواصفات بدقة متناهية باعتبار أن هناك جماعات متعددة من الزبائن لهذه المؤسسات، لذلك فإن هذه الأخيرة تحدد رسالتها ثم تحدد مواصفات كل زبون وتبحث عن تحقيق التوافق بينها.
- **الجودة كقيمة نقدية:** أي مساواة الجودة بالقيمة وخصوصا القيمة النقدية، ويرتبط هذا المفهوم في مؤسسات التعليم العالي بالكفاءة والفعالية، أو مدى تحقيق هذه المؤسسات لأهدافها والاستجابة لتطلعات زبائنها بأقل تكلفة وأقل قيمة، ولو نلاحظ هذا من وجهة نظر الزبون المحوري أو الطالب نجد أن همه الأولي تلقي خدمة تعليمية عالية الجودة ثم البحث عن قيمة الخدمة.
- **الجودة بمعنى التحول:** يحصل الطالب أو الخريج على الفهم والمواقف الايجابية والتغيير الموضوعي من خلال مراحل العملية التعليمية، والطالب أو الخريج الأفضل هو القادر على إدارة حياته العملية أو العلمية المستقبلية والتحول لها بسهولة، بمساعدة المعرفة والمهارة والخبرة المكتسبة في الجامعة.[2]

وبالمقارنة بين التعاريف السابقة نجد أن Birnbaum اعتمد على نظرة شمولية لمفهوم جودة التعليم العالي من خلال ثلاثة أبعاد متكاملة، أما Harvey و Green فقد اعتمدا على وجهات النظر الجزئية لأصحاب المصلحة في مؤسسات التعليم العالي وحددا خمسة تعاريف مختلفة لكنها متكاملة. وقد اعتمد كلهم على **مقاربة كيفية** لتحديد مفهوم جودة التعليم العالي.

أما Helena Worthen و Joe Berry فقد اعتمدا على **مقاربة كمية** لتحديد مفهوم جودة التعليم العالي من خلال: « معدل التخرج الاجمالي، معدل الطلبة الموظفين ومستوى أجورهم، معدل الطلبة المعنيين بالدراسات العليا، نقاط التفوق في الامتحانات الرسمية، الاستخدام الفعال للموارد، سهولة الحصول على التعليم لكل الذين بإمكانهم الاستفادة منه، عدد الطلاب في الصف ونسبة الأساتذة/الطلبة، التقييم على أساس التدريس، تطوير قدرات الطالب لاستعمال معارف جديدة في التطبيق (خارج الصف)، تشجيع وتسهيل متابعة الدراسة، فرص التعلم والتطوير المهني للأساتذة، فائدة هذا التعلم بالنسبة للطلبة، تطوير مهارات

[1] Lynn T. Drennan, **Total Quality Management in Higher Education: An Evaluation of the Impact of Assessment and Audit on the Quality of Teaching and Learning in the Scottish Universities**, Doctoral Thesis, Faculty and Department of Education Studies, University of Glasgow, Scotland, 2000, p. 36

[2] Janne Parri, Op. cit. p. 108

وسلوكيات المواطنة النشطة، تطوير الوعي الانتقادي، إنشاء الجماعة، بيئة تعلم يسودها الاحترام المتبادل بين الطلاب والأساتذة، وتأمين حرية المناقشة الأكاديمية للطلبة والأساتذة »[1]. إن الجمع بين كل هذه التدابير يعطي صورة مثالية لجودة التعليم العالي، لكننا نجد بعضا منها يحظى بالأولوية على حساب البعض الآخر، لذلك قد نجد بعض مؤسسات التعليم العالي تهمل التدابير الثانوية.

وبالنسبة للمقاربة المعتمدة لدى العديد من الباحثين والعديد من الهيئات الوطنية والدولية لتحديد مفهوم جودة التعليم العالي، هي المقاربة التي تجمع بين المؤشرات الكمية والمؤشرات الكيفية في تعريف الجودة وتحديد مستواها.

وعليه فإن اختلاف مقاربات تعريف جودة التعليم العالي إنما يجعلها كمفهوم متعدد الأبعاد والمحاور، وهذا ما يتفق مع التعريف المقرر للجودة في مؤتمر اليونسكو للتعليم المنعقد بباريس سنة 1998م، والذي ينص على: « أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا ».[2]

3.1.2.1 جودة التعليم العالي كمفهوم متعدد الأبعاد والمحاور

تعبر المحاور عن مجالات جودة التعليم العالي مثل: جودة الطالب، جودة الأستاذ، جودة المباني... وغيرها، أما الأبعاد فهي تعبر عن العناصر التي تعكس مواصفات جودة هذه المحاور مثل: الكفاءة، المصداقية، الأمان... وغيرها.

وفي هذا السياق تعتبر دراسة Mohammad S. Owlia وElaine M. Aspinwall من الدراسات المعتمدة في تحديد إطار أبعاد جودة التعليم العالي والمعروفة في هذه الأدبيات، حيث حاول الباحثان إسقاط الأبعاد المختلفة لجودة المنتج لـ David Garvin وأبعاد جودة البرامج لـ James A. McCall *et al.* على قطاع التعليم العالي، ثم اعتماد النماذج المختلفة لأبعاد جودة الخدمة لتحديد أبعاد الجودة في هذا القطاع، فخلص الباحثان إلى حصر الأبعاد الموضحة في الجدول الموالي:

[1] Waheed Afzal, **On Students' Perspective of Quality in Higher Education**, 3rd International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Lahore – Pakistan, 6th – 8th December, 2010.

[2] UNESCO, **Higher Education in the Twenty-First Century Vision and Action**, Working Document at the World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998.

الجدول رقم (2/1): أبعاد جودة التعليم العالي

الرقم	الأبعاد	الترجمة الانجليزية	التعريف في التعليم العالي
01	**الاعتمادية**	Reliability	درجة صحة، دقة، وحداثة التعليم إلى أي مدى تؤدي مؤسسة التعليم العالي التزاماتها درجة الاتساق في العملية التعليمية (التعليم)
02	**الاستجابة**	Responsiveness	إرادة وميل الطاقم الأكاديمي لمساعدة الطلبة
03	**فهم الزبائن**	Understanding customers	فهم الزبائن وحاجاتهم
04	**الاقتراب**	Access	درجة تواجد الطاقم للتوجيه والإرشاد
05	**الكفاءة**	Competence	المعرفة النظرية والتطبيقية للطاقم والمهارات الأخرى
06	**المجاملة**	Courtesy	السلوك الانفعالي والايجابي تجاه الطلبة
07	**الاتصال**	Communication	درجة تواصل المحاضرين والطلبة في الصف
08	**المصداقية**	Credibility	درجة اعتماد مؤسسة التعليم العالي
09	**الأمان**	Security	خصوصية المعلومة
10	**الملموسية**	Tangibles	حالة، كفاءة، وجود التجهيزات والتسهيلات
11	**الأداء**	Performance	المعرفة/المهارات الأولية المتطلبة للطلبة
12	**الانجاز**	Completeness	المعرفة والمهارات الإضافية، استخدام الكمبيوتر
13	**المرونة**	Flexibility	درجة تطبيق المعرفة/المهارات المكتسبة في مجالات أخرى
14	**التعويض**	Redress	كيفية تعامل مؤسسة التعليم العالي مع شكاوي الزبائن وحل المشاكل

المصدر: Mohammad S. Owlia & Elaine M. Aspinwall, **A Framework for the Dimensions of Quality in Higher Education**, Quality Assurance in Education, MCB University Press, Vol. 04, Iss: 02, Bradford, 1996, p. 18

تشكل الأبعاد الموضحة في الجدول أعلاه التعريف الوصفي لتسيير وقياس جودة التعليم العالي، حيث تتعلق أبعاد الاعتمادية، المصداقية، الأمان، والتعويض بمؤسسة التعليم العالي في حد ذاتها، أما بعد الاتصال فيتعلق بالمنهج التعليمي المعتمد، ويتعلق بعد الملموسية بالتجهيزات، وفيما يخص أبعاد الأداء، الانجاز، والمرونة فهي تتعلق بمستوى الطلبة، وتتعلق الأبعاد المتبقية (الاستجابة، فهم الزبائن، الاقتراب، الكفاءة، والمجاملة) بالطاقم الأكاديمي والإداري، وهذا ما يعرف بمحاور الجودة.

ويقودنا التكلم عن هذه المحاور إلى الكثير من الأفكار والتوجهات حول تقسيمها في مؤسسات التعليم العالي، فمن جهة نجد تقسيم الباحثين لمحاور جودة التعليم العالي، ومن جهة نجد تقسيم الهيئات الوطنية، ومن جهة نجد تقسيم الهيئات الدولية، ويختلف كل تقسيم عن الآخر ، لذلك يكون من الأفضل التركيز على المحاور دون التركيز على التقسيمات، حيث تتمثل هذه المحاور على العموم في:

- **جودة الأستاذ:** ليس هناك خلاف حول الدور الهام الذي يقوم به الأستاذ في نظام التعليم العالي، ويقصد بجودة الأستاذ تأهيله العلمي الذي يسهم في إثراء العملية التعليمية وتقديم المحاضرات بصفة مميزة والمساهمة الفعالة في نشاطات البحث العلمي في الكليات والجامعات، والتي تعكس بمجموعة من السمات تتمثل أساسا في: **الكفاءة المهنية** التي تندرج ضمنها الكفاءة العلمية والخبرة العملية، **الكفاءة الفنية** أو المهارات الاتصالية للأستاذ التي تمكنه من إيصال المعلومة بصفة جيدة للطلبة، **الكفاءة**

الخلقية التي تجعل الأستاذ حريصا على الأمانة العلمية وتقديم الأصح والأفضل للطلبة، و**الكفاءة اللغوية** وتحكم الأستاذ بصفة جيدة في لغة التدريس لإلقاء المحاضرة بصفة جيدة.

- **جودة الطالب:** باعتبار أن الطالب هو جوهر العملية التعليمية والزبون المحوري لها ينبغي إعطاء أهمية خاصة له، ويقصد بجودة الطالب تأهيله الذي يسمح له بدخول نظام التعليم العالي ويمكنه من إتمام دراساته الجامعية واستيعاب المعرفة التي تعكس خريج ذو مستوى جيد، أي أن جودة الطلبة لا يعبر عنها بمستوى وجودة الخريجين فقط، بل بجودة الطلبة خلال مراحل التعليم العالي كذلك، حيث تعكس بمجموعة من الصفات المتمثلة في: **الكفاءة العلمية** أو تحكم الطالب بصفة جيدة في مجال تخصصه والأدوات الضرورية في هذا التخصص مثل: الاعلام الآلي واللغات، **الكفاءة العملية** التي ينالها الطالب من خلال التربصات والنشاطات التطبيقية خلال مراحل تعليميه، **الكفاءة الثقافية** أو إلمام الطالب بمواضيع علمية وثقافية خارج إطار تخصصه، و**الكفاءة السلوكية** التي يندرج ضمنها قدرة الطالب على الإبداع وإدراك الأمور وتحليلها وانتقادها وكذلك المواقف الخلقية كالانضباط وحب العمل وغيرها، وتعين هذه السمات الطالب على التحول إلى الحياة العملية أو مواصلة دراساته العلمية.
- **جودة البرامج التعليمية:** تضم البرامج التعليمية مجموعة مميزة ومنظمة من المقررات الدراسية والتي تؤدي إلى منح الدرجة الأكاديمية لهذا البرنامج،[1] ويقصد بجودتها عمقها، مرونتها، وشمولها لمختلف المعارف العلمية والتطبيقية بما يتناسب مع المتطلبات التنموية والتحديات العالمية والمستجدات المعرفية الحديثة، ويسهم في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية، ويتم تطوير هذه البرامج بالاعتماد على الأساتذة المختصين الذين يقومون بدراسة متطلبات سوق العمل وتطلعات الطلبة وأصحاب المصلحة لترجمها إلى تخصصات علمية تندرج ضمنها مجموعة من البرامج الأكاديمية.
- **جودة المناهج التعليمية:** تقسم Shahida Sajjad المناهج التعليمية إلى عشرة أنواع: المحاضرة، جماعات الحوار، العرض الفردي، الفروض، الملتقيات، ورش العمل، المؤتمرات، العصف الذهني، لعب الأدوار، ودراسة الحالات، ووضحت الظروف والمسببات المختلفة لانتهاج منهج تعليمي معين أو آخر،[2] فلا يوجد منهج أفضل من آخر أو منهج أمثل، فما هو أمثل لتدريس مادة الميكانيك ليس بالضرورة أفضل لتدريس مادة الفلسفة، وما هو أمثل لتدريس هذه الأخيرة للسنة الأولى لطلبة التدرج ليس بالضرورة أفضل لتدريس نفس المادة لطلبة ما بعد التدرج. وعلى هذا الأساس يقصد بجودة المنهج التعليمي انتهاج الأسلوب المناسب لإثارة استجابة الطلبة في الصف وإيصال المعلومات المتطلبة في تلك المادة، بالاستعانة بالإمكانات المتاحة واستخدامها بما يتناسب والبرنامج المقرر لتلبية توقعات المستفيدين، إلى جانب

[1] سوسن شاكر مجيد الجلبي، ضمان جودة واعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية (الأهداف، الاجراءات، النتائج)، أبحاث مؤتمر رابطة جامعات لبنان بالتعاون مع المكتب الوطني لبرنامج تمبوس الأوروبي، قصر اليونسكو، بيروت، 29-30 أفريل 2011.

[2] **See:** Shahida Sajjad, **Effective Teaching Methods at Higher Education Level**, Pakistan Journal of Special Education, University of Karachi, Vol. 11, Sindh, Pakistan, 2010, pp. 01-16

الاهتمام المماثل بجودة طرق التدريس ووسائل وأساليب التقييم التي يجب أن تكون أولويتها دائما العمل على تحقيق التحسن المستمر في معارف ومهارات الطلبة.

- **جودة المباني والتجهيزات والوسائل التعليمية:** تشمل المدرجات، القاعات، المكتبات، الإقامات الجامعية، النوادي الطلابية، الحدائق، التجهيزات المكتبية، التهوية، الاضاءة، الصوت وغيرها، إضافة إلى وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والتي تؤثر بصفة أو بأخرى على جودة مخرجات العملية التعليمية باعتبارها المحور الذي يتم فيه وبه التفاعل بين عناصر هذه العملية، ويقصد بجودة المباني والتجهيزات والوسائل التعليمية توافرها من الناحية النوعية والكمية بما يكفل التوزيع المناسب للتخصصات العلمية عليها، واحتواء الطاقات الطلابية الجامعية وتوفير شروط العمل للطاقم الأكاديمي والإداري من أجل العمل على تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية.
- **جودة الكتاب التعليمي:** يقصد بجودة الكتاب التعليمي اعتمادا على أعمال Joseph M. Juran بأنها توفر مجموعة من المواصفات في الكتاب تعكس اشباع حاجات المستفيدين وتحوز على رضاهم مع عدم احتواءه على العيوب العلمية، المنهجية والمطبعية،[1] وباعتباره منتجا أكاديميا يمكن تصنيف المستفيدين منه إلى: المستفيدين الداخليين (الطلبة، الأساتذة، الطاقم الإداري)، والمستفيدين الخارجيين (خريجون، مؤسسات تعليمية أخرى، مهنيون...)، بالتالي كلما تحسنت جودته كلما أثر ذلك إيجابا على رضا هذه الأطراف نحو التحصيل المعرفي والبحث العلمي.
- **جودة الإدارة التعليمية:** حدد Peter F. Drucker ثلاثة أبعاد للإدارة: **الرسالة** أو تحديد الأهداف الخاصة ورسالة المنظمة مهما كانت مؤسسة أو مستشفى أو جامعة، **أداء الأفراد** وضمان إنتاجية العمل والأفراد المستخدمين، والمسؤولية الاجتماعية أو التسيير بشكل مسؤول وتأثير هذه المنظمة على المجتمع،[2] وينعكس الالتزام بهذه الأبعاد في مؤسسات التعليم العالي على جودة اللوائح والتشريعات والأنظمة والقوانين والسياسات والفلسفات في ظل إدراك القادة لأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث تكون واضحة، محددة، مرنة ومواكبة للتغييرات الحاصلة.
- **جودة التمويل التعليمي:** تقوم الحكومات بتوفير مساعدات مباشرة لمؤسسات التعليم العالي لأنها تحقق أرباح اجتماعية واقتصادية،[3] تندرج ضمن الوظائف الأساسية للجامعات والكليات، وتحتاج هذه المؤسسات يوما بعد يوم إلى مزيد من المساعدات المالية خاصة بعد الارتفاع المتزايد لأعداد الطلبة وتنوع الخدمات التعليمية، ويقصد بجودة التمويل التعليمي توفره بالكمية المناسبة والوقت المناسب بما يكفل توفير الموارد اللازمة لتقديم هذه الخدمات.

---

[1] عبد الله سعيد، **جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره**، أبحاث الندوة الوطنية لتطوير المناهج والاختصاصات التي تنظمها وزارة التعليم العالي، جامعة حلب، سوريا، 30-31 ماي 2007. **(بتصرف)**

[2] Peter F. Drucker, **Devenez Manager: Les Meilleurs Textes de Peter Drucker**, Pearson Education, Sans Edit., Paris, 2006, p. 21

[3] Ben Jongbloed, **Funding Higher Education: Options, Trade-Offs and Dilemmas**, Paper for Fulbright Brainstorms 2004 - New Trends in Higher Education, Lisbon, Portugal, 25 September 2004.

- **جودة تقييم الأداء التعليمي:** يحتاج تقييم الخدمات التعليمية إلى وضع مؤشرات كيفية وكمية تحدد مستوى الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، ويقصد بجودة تقييم الأداء التعليمي وضوح ودقة وشمولية هذه المؤشرات.
- **جودة البيئة التعليمية:** عموما يمكن تعريف البيئة التعليمية بأنها العملية التي تنشأ الوعي والفهم للعلاقة بين الأفراد وبيئاتهم المتعددة: الطبيعية، صنع الإنسان، الثقافية، والتكنولوجية، وتتعلق بالمعرفة، القيم، والسلوكيات،[1] ويقصد بجودتها السلوك البيئي المسؤول لتطوير مجتمع واع ومهتم بالبيئة والمشاكل المتعلقة بها من خلال المعرفة، المهارات، السلوكيات، الدوافع، والالتزام بالعمل فرديا وجماعيا لأجل حل المشاكل المتداولة والوقاية من المستجدة.

وتجدر الإشارة أن لكل بعد من الأبعاد ولكل محور من المحاور أعلاه مجموعة من المؤشرات الكمية والكيفية لقياس مستوى جودته، فلا يمكن أن نعرف مثلا مستوى الجودة من خلال بعد فهم الزبائن إلا إذا تمت ترجمته إلى مؤشرات، مثل: درجة توافق البرامج الدراسية مع حاجات الزبائن كمؤشر كيفي، ولا يمكن أن نعرف مستوى جودة الطالب كمحور إلا من خلال مجموعة من المؤشرات، مثل: نسبة الاحتفاظ أو الانتقال إلى المستويات الدراسية الأعلى كمؤشر كمي.

2.2.1 جوهر ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

بالنظر إلى مؤسسات التعليم العالي نجد أن لها ثلاثة أهداف جوهرية: تطوير الطلبة، ترقية المعرفة، والمساهمة في تنفيذ جميع الأنشطة المخطط لها، وهو ما يتطلب ضمان الجودة داخليا وخارجيا حتى تحقق العمليات الأكاديمية والإدارية هذه الأهداف، فما المقصود بضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي؟

1.2.2.1 حقيقة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

يعرف ضمان الجودة حسب معيار ISO 8402 بأنه: « مجموعة النشاطات المقررة والمنتظمة، والمطبقة في إطار نظام الجودة، وظهرت حسب الحاجة لتوفير الثقة اللازمة في كيان معين (منظمة بمنتجاتها وخدماتها وعملياتها) حتى يفي بمتطلبات الجودة »[2]، فضمان الجودة لا يقتصر على نشاط أو إجراء معين، بل يتضمن العديد من النشاطات والاجراءات ضمن نظام الجودة*، وفي ذات السياق يشير كل من Lee Harvey و Diana Green أنه: « يتعلق بـ: الآليات، الإجراءات، والعمليات المعتمدة لتحقيق الجودة المرغوبة والمحددة. الافتراض

---

[1] Gareth Thomson & Jenn Hoffman, **Measuring the Success of Environmental Education Programs**, Canadian Parks and Society, Sierra Club Canada, Web-site: http://macaw.pbworks.com/f/measuring_ee_outcomes.pdf, See on: 25/12/2013, At: 18.15, p. 06

[2] Wouter Van Den Berghe, **Application des Normes ISO 9000 dans l'Enseignement et la Formation,** Revue Européenne de Formation Professionnelle, CEDEFOP, N° 15, Grèce, 1998, p. 22

* **نظام الجودة:** هو نظام كامل هدفه تسيير الجودة حيث يساعد على تطبيق سياسة الجودة وتحقيق التحسين المستمر للأداء، ويتضمن: نظام التوثيق، نظام الفحص (التدقيق الداخلي)، نظام تحليل النتائج على مستوى الإدارة (مجلة الإدارة). **راجع:** UDAIO, **Guide Méthodologique de la Démarche Qualité**, Sur le Site: http://udaio.asso.fr/doc/doc_114.pdf, Vu le: 27/12/2013, A: 18.30, p. 02

الضمني لتطوير ضمان الجودة هو إذا كانت هذه الآليات مطبقة فإن الجودة ستحقق »[1]، وعليه لا يفهم من ضمان الجودة بأنه مجموعة من المعايير والمواصفات بل ضبط الجودة من خلال مجموعة من الآليات والاجراءات والعمليات.

وعند تحليلنا أكثر لهذا المفهوم في مؤسسات التعليم العالي، أي عند الفصل بين مصطلح الجودة والضمان، نجد أن الأول يدل على مجموعة مواصفات الخدمة التعليمية والتي تعكس قدرتها على تلبية حاجات ورغبات الزبائن، وقد تم تعريفه سابقا، لكن يحدث الاشكال في المصطلح الثاني (ضمان الجودة).

أحد الباحثين الذي تكلموا عن مضمون هذا المصطلح بمفهومه الواسع Fave-Bonnet، حيث اعتبر أن مصطلح ضمان الجودة وخاصة في مؤسسات التعليم العالي، يمكن النظر إليه من ثلاثة زوايا موضحة في الجدول أدناه:

الجدول رقم (3/1): مضمون مصطلح ضمان الجودة

المصطلحات	السؤال الجوهري	الهدف	التطبيق
تقييم الجودة	كيف نقيس الجودة؟	قياس الجودة	تطبيق التقييم
ضمان الجودة	كيف نضمن الجودة؟	إثبات أن الجودة تحققت	التحقق من الجودة
إدارة الجودة	كيف نتحصل على الجودة؟	تسيير الجودة	تنفيذ الاجراءات وثقافة الجودة

المصدر: Mélanie Julien *et al.*, **L'Assurance Qualité à l'Enseignement Universitaire: Une Conception à Promouvoir et à Mettre en Œuvre**, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 2012, p. 07

وبناء على الجدول أعلاه يكون من الواضح أن مصطلح ضمان الجودة وخاصة في مؤسسات التعليم العالي يمكن أن يأخذ ثلاث وجهات نظر مختلفة، فنظرة كل من المقيم، المقرر والمدير ليست متماثلة وليس لديهم هدف واحد كذلك، الأول يهتم بمسألة كيفية قياس الجودة والثاني يهتم بكيفية ضمان الجودة والثالث يهتم بكيفية الحصول عليها. هذا بالنسبة للمعاني التي يتضمنها كل مصطلح على حدة، فما هي المعاني والمفاهيم التي يتضمنها ضمان الجودة كمصطلح شمولي في مؤسسات التعليم العالي؟

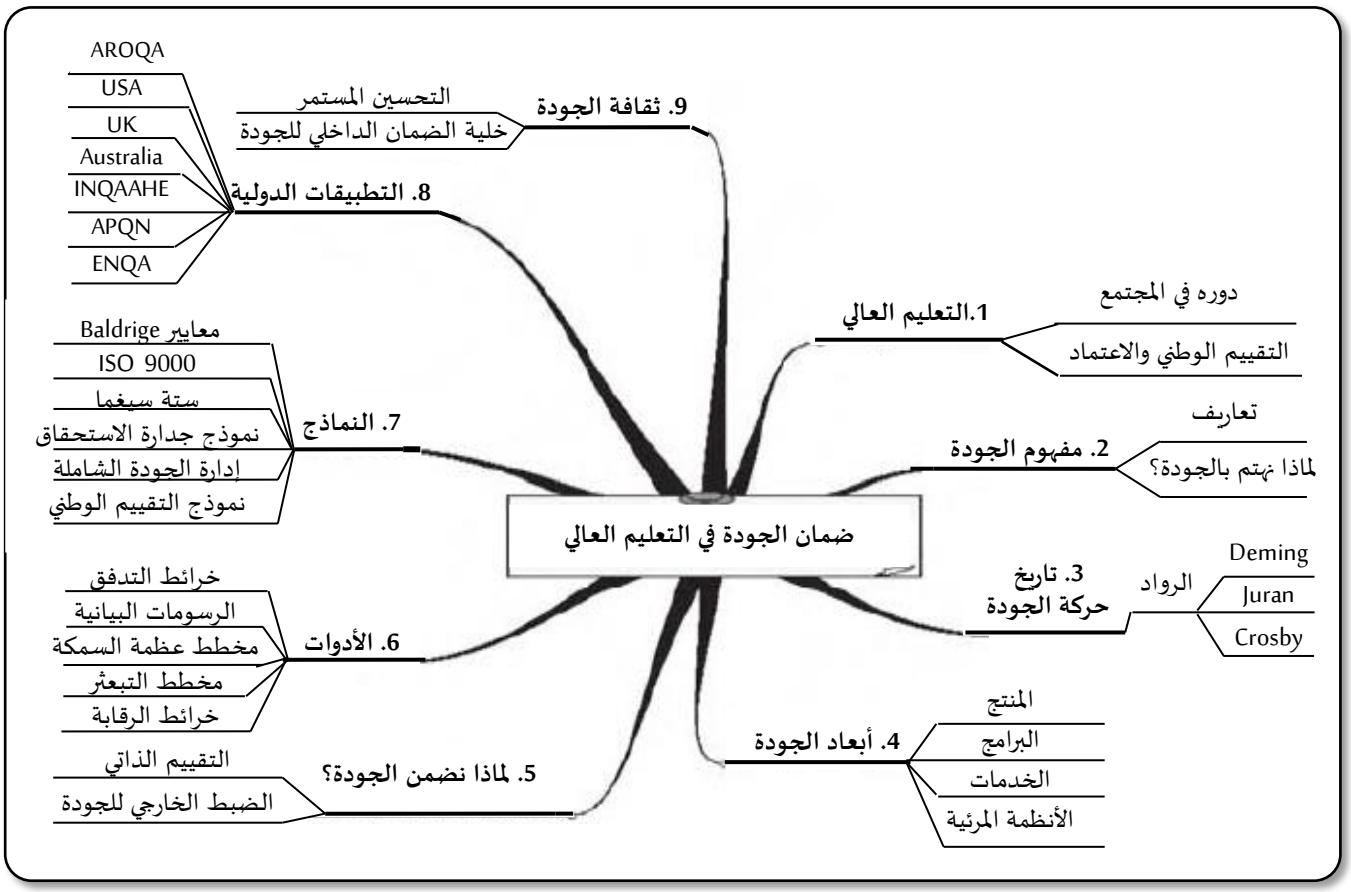
من جهته يعرف Lazăr Vlăscesanu *et al.* ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بأنه: « مصطلح عام يمثل عملية دائمة ومستمرة هدفها تقييم (قياس، رقابة، تحقيق، حفاظ وتحسين) جودة نظام، أو مؤسسات أو برامج التعليم العالي »[2]، أي أنه مصطلح شمولي يضم العديد من المفاهيم المتعلقة بالقياس، الرقابة، التحسين... وغيرها، ضمن نظام تقييم الجودة بمفهومه الواسع.

[1] Alan Tait, **Perspectives on Distance Education - Quality Assurance in Higher Education: Selected Case Studies**, The Commonwealth of Learning, Vancouver, Canada, 1997, p. 31

[2] Lazăr Vlăscesanu *et al.*, **Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions**, Report UNESCO, UNESCO CEPES, Romania, 2007, p. 74

ومن جهة أخرى نجد العديد من الباحثين يستخدمونه كذلك كمفهوم عام أو شمولي يضم العديد من المفاهيم المتعلقة بالجودة وإدارة الجودة الشاملة، مثل ما أشار إليه Sanjaya Mishra في الشكل الموالي:

الشكل رقم (6/1): خارطة مفهوم ضمان الجودة



المصدر: Sanjaya Mishra, **Quality Assurance in Higher Education: An Introduction**, The Commonwealth of Learning, NAAC, Karnataka, India, 2006, p. 04 **(بتصرف)**

يوضح الشكل أعلاه أن ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي هو مفهوم شمولي يضم العديد من المعاني والمفاهيم (التعاريف، الأبعاد، الأدوات، النماذج، التطبيقات...)، حيث تعتبر إدارة الجودة الشاملة كإحدى نماذجه هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن هذه الأخيرة تعتبر كنظام فكري شمولي يتضمن القيم الجوهرية، الأساليب، والأدوات التي تستعملها هذه المؤسسات بهدف الاستجابة لتطلعات جميع الزبائن، من خلال المسؤولية التشاركية بين الطاقم الإداري، العمال، الأساتذة، والطلبة على التحسينات المستمرة للعملية الأكاديمية والإدارية. وبذلك نصل إلى نتيجة أساسية مفادها أن كلا المصطلحين (ضمان الجودة وإدارة الجودة الشاملة) يتضمن الآخر وخاصة في مؤسسات التعليم العالي. لكن ما هو الفرق بينهما؟

يشير كل من Lewis G. Ralph وSmith H. Douglas أن آليات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي تركز خصوصا على مدخلات ومخرجات النظام على التوالي، أما إدارة الجودة الشاملة هدفها إدماج وتحسين

المراحل الثلاثة في النظام التعليمي: المدخلات، العمليات، والمخرجات»[1]. وهذا هو الفرق الجوهري بينهما. وسيتضح ذلك أكثر عند التفصيل في وظائف وآليات ضمان الجودة، وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

2.2.2.1 وظائف ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

لا شك أن مؤسسات التعليم العالي تهدف إلى تحقيق العديد من الأهداف في إطار ضمان الجودة، حيث تتمثل هذه الأهداف أساسا في: تحسين جودة المخرجات التعليمية، تحقيق التميز في تقديم الخدمات التعليمية، الحصول على شهادات واعترافات وطنية، تحقيق رضا أصحاب المصلحة والأطراف المستفيدة، ...وغيرها، ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي القيام بمجموعة من الوظائف تندرج ضمن ضمان الجودة. وبشكل أكثر تحديدا، حدد الباحثون العديد من الوظائف المرتبطة بضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

من بينهم Lee Harvey الذي ميز بين أربعة وظائف، وMichaela Martin وAntony Stella اللذان حددا خمسة وظائف، حيث يمكن اعتبار أن غيابها (الوظائف) قد يؤدي إلى تدني فعالية ضمان الجودة، وبصفة عامة يمكن دمج هذه الوظائف التسعة في ثمانية وظائف متمثلة في: [2]

- **المساءلة:** والتي تتضمن محاسبة الأفراد عن تنفيذ الواجبات، بهدف التأكد من أن مؤسسات التعليم العالي تتحمل المسؤولية عن الخدمات التي تقدمها والأموال العامة التي تنفقها؛
- **التقييم:** الذي يعطي البرنامج أو المؤسسة الاعتراف العلني؛
- **الرقابة:** التي تسمح بضمان استقرار نظام التعليم العالي، وحماية نظامه الأساسي، وضعه وشرعيته؛
- **المطابقة:** هدفها ضمان أن مؤسسات التعليم العالي تعتمد الإجراءات، الممارسات والسياسات المرغوبة من قبل الممولين والحكومات...، وغيرهم من أصحاب المصلحة؛
- **الاتصالات المعلوماتية:** المتعلقة بالاعتراف والاعتماد؛
- **الاعتماد:** عموما يتحقق عند مستويات عالية من الجودة؛
- **الاعتراف المهني للخريجين:** وتطابق معارفهم ومعارفهم مع معايير الكفاءة المهنية؛
- **التحسين:** الذي يهدف إلى تحقيق التكيف والتغيير مع متطلبات البيئة الداخلية والخارجية.

وعليه لا يمكن اعتبار ضمان الجودة كهدف بل هو وسيلة لتحقيق أهداف التعليم العالي، وذلك من خلال وظائفه الأساسية التي تندرج ضمن الضمان الداخلي أو الضمان الخارجي للجودة:

- **الضمان الداخلي للجودة:** يتعلق بالسياسات والآليات الداخلية للجامعات، أو برامج ضمان تحقيق الأهداف والمعايير المستخدمة في التعليم العالي على العموم، أو في جامعة معينة أو كلية معينة على وجه

[1] Mohammad S. Owlia & Elaine M. Aspinwall, Op. cit. p. 527

[2] Mélanie Julien *et al.*, Op. cit. p. 10 **(بتصرف)**

الخصوص.[1] ولعلنا كثيرا ما نجد العديد من مؤسسات التعليم العالي تلجأ إلى مقيم داخلي من كلية أو حتى جامعة أخرى، ويتم بذلك التقييم بصفة شمولية لا بصفة معمقة.

- **الضمان الخارجي للجودة:** يتعلق بالمراجعة التي تتم من قبل وكالة خارجية (وكالة وطنية لضمان جودة التعليم العالي) أو هيئة خارجية (هيئة مهنية)، من أجل تقييم عمليات الجامعة أو برامجها للتحقق من احترام المعايير المتفق عليها والمحددة مسبقا.[2] وقد يتم هذا التقييم بالاعتماد على معايير مهنية وطنية أو دولية قد لا تتوافق مع بيئة الجامعة أو الكلية المقيمة.

وعليه يكون من الأفضل تحقيق التكامل بين آليات الضمان الداخلي وآليات الضمان الخارجي، وجعل كلاهما يصب في تحقيق هدف الآخر، حتى يتم تحقيق الأهداف المنشودة للتعليم العالي.

3.2.2.1 آليات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

يشير Janne Parri أن اعتماد ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي ينتج عنه عمليات ونشاطات متعددة، تتمثل في: تقييم، مراجعة، اعتماد، ومراقبة الجودة في هذه المؤسسات، والتي تعتبر كآليات لتحسين جودة التعليم العالي:

- **تقييم الجودة في التعليم العالي:** تستخدم هذه الآلية لتوضيح العملية الخاصة بالتقييم الخارجي (اختبار، قياس، ضبط) لجودة مؤسسات أو برامج التعليم العالي، حيث تحتوي على التقنيات، الاجراءات والنشاطات التي تطبق من قبل تنظيم خارجي بهدف تقييم جودة عمليات، ممارسات، وبرامج التعليم العالي. وفي إطار هذا التعريف هناك عدة عوامل: **النطاق** (وطني أو مؤسساتي)، **الأساليب** (التقييم الذاتي، التقييم في إطار الفحص من قبل النظراء، أو زيارات الموقع)، **المستويات** (النظام، المؤسسة، القسم، الفرد)، **الآليات** (السياسات، الهياكل، الثقافات)، يرتبط تقييم الجودة كذلك ببعض **القيم الكيفية** مثل: القيم الأكاديمية (التركيز على الموضوع)، القيم الإدارية (التركيز على الفرد، كفاءاته البيداغوجية والتطبيقات في قاعة التدريس)، القيم المتعلقة بالعمل (التوجه نحو خصائص خريجي الجامعات ونتائج فضاء التكوين).[3]
- **مراجعة الجودة في التعليم العالي:** هي عملية تقييم الجودة من خلالها يقوم تنظيم خارجي بضمان تخصيص وتطبيق: إجراءات ضمان الجودة لمؤسسات أو برنامج التعليم العالي، ومجموعة إجراءات الضمان الداخلي والخارجي لجودة النظام. ولا تختبر المراجعة الجودة في حد ذاتها وإنما قدرة النظام على تحقيق مستوى جيد للجودة، ولا يتحقق ذلك إلا من قبل أشخاص (مراجعي الجودة) ليست لهم علاقة

[1] IIEP (UNESCO), **Making Basic Choices for External Quality Assurance System**, Module No. 01, IIEP Pub., UNESCO, Paris, 2006, p. 18

[2] Michaela Martin & Antony Stella, **Assurance Qualité Externe dans l'Enseignement Supérieur: Les Options**, Module de Recherche, IIEP Pub., UNESCO, Paris, 2007, p. 38

[3] Ibid. p. 39

مباشرة مع القطاع المراد تقييمه. مراجعة الجودة يمكن أن تكون لها أهداف داخلية أو خارجية، حيث تحفظ نتائجها بالكتابة (تقرير المراجعة).[1]

- **اعتماد مؤسسات التعليم العالي:** الاعتماد هو: « مكانة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي (أو شهادة) يمنح للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة أو البرنامج لمعايير جودة التعليم المقدمة وفق ما يتفق عليه مع مؤسسات التقييم (الاعتماد) التعليمية »،[2] وعلى هذا فإن الاعتماد يعد من بين أساليب الضمان الخارجي للجودة، ويعتبر كعملية يقيم من خلالها تنظيم عمومي غير حكومي أو خاص، لجودة مؤسسة التعليم العالي ككل أو لبرنامج تعليمي معين، بهدف المعرفة الرسمية لمدى الالتزام بالمعايير المحددة، وينتهي بمنح شهادة (معتمد أو غير معتمد) للاعتراف أو استعمالها لمدة محددة. ويتميز الاعتماد بعدة خصائص أهمها: أن الاعتماد هو قرار **رسمي**، هناك **اعتماد مؤسسي** يعنى باعتماد مؤسسة التعليم العالي ككل، و**اعتماد برامجي** أو تخصصي هدفه تقييم جودة برنامج معين، الاعتماد هدفه الارتقاء ب**جودة التعليم العالي** والحفاظ عليه، يتعلق الاعتماد على الأقل بتقييم **المتطلبات الدنيا** (عتبة الجودة)، وينتهي بمنح قرار **إيجابي/سلبي/ظرفي**.
- **مراقبة الجودة:** هذا النهج نتج في مؤسسات التعليم العالي عن إشكالية ضبط أنشطة الجامعات والكليات، وحقيقة أن كل فرد يكون مسؤولا على جودة عمله فيها.

ومن جهة أخرى تفرق Mélanie Julien *et al.* بين آليات الضمان الداخلي وآليات الضمان الخارجي للجودة في التعليم العالي، حيث تتمثل الأولى في التقييم الذاتي، والثانية أساسا في الاعتماد، التقييم ومراجعة الجودة، إضافة إلى تطبيقات أخرى مثل التصنيف الدولي. وينصب اهتمام الباحثين على الآليات الخارجية باعتبارها الانشغال الجوهري لمؤسسات التعليم العالي.

بالنسبة للتقييم الذاتي يمثل مجموعة النشاطات والاجراءات التي يقوم بها أفراد معينين داخل مؤسسة التعليم العالي، وذلك لمقارنة مستوى الجودة مع النتائج المرغوبة وفق معايير محددة سلفا، بهدف معرفة مستوى الجودة مقارنة بالمعايير المحددة، تحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد أولويات واستراتيجيات التحسين.

وبالنسبة لآليات الضمان الخارجي خصوصا الاعتماد، التقييم والمراجعة فتحدد Karine Tremblay وViktoria Kis معناها والفرق بينها وفقا للجدول الموالي:

[1] Michaela Martin & Antony Stella, Op. cit. p. 40

[2] سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات، **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2008، ص 271

الجدول رقم (4/1): آليات الضمان الخارجي للجودة

الغاية	الآلية	السؤال	الاهتمام	النتائج
المساءلة	الاعتماد	هل هو جيد كفاية للموافقة عليه؟	التكيف (الرسالة، الموارد، العمليات)	قرار إيجابي أو سلبي
↕	التقييم	إلى أي مدى تكون النتائج جيدة؟	النتائج	المستوى (يتضمن قرار إيجابي أو سلبي)
التحسين	المراجعة	هل تم استفاء الأهداف؟ هل العملية فعالة؟	العمليات	وصف كيفي

المصدر: Mélanie Julien *et al.,* Op. cit. p. 14

وبناء على الجدول أعلاه يمكن القول أن معيار التفريق بين هذه الآليات يتمثل أساسا في أهداف التقييم وطبيعة نتائجه، فبالنسبة للتقييم يتعلق أكثر بجودة النشاطات ويخدم أهداف المساءلة والتحسين، أما المراجعة فهي تتعلق بجودة آليات ضمان الجودة وتخدم أكثر أهداف التحسين، ويتضمن الاعتماد التقييم أو المراجعة التي تنتهي بمنح الاعتراف ويخدم أكثر أهداف المساءلة.

أما الآليات أو التطبيقات الأخرى والتي تندرج ضمن أنظمة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، فتتمثل حسب Mélanie Julien *et al.* في: التصنيف الدولي للجامعات الذي يستهدف ترتيب مؤسسات التعليم العالي وفقا لمعايير طورتها منظمات دولية، الدراسات الاستقصائية للطلبة التي تستهدف معرفة مستوى الرضا عن جودة الخدمات التعليمية، تقييم الأساتذة من قبل الطلاب والذي يستهدف معرفة مستوى الأساتذة ورضا الطلبة عن جودتهم، تقييم نتائج التعلم لمعرفة جودة التكوين ككل ومدى تأثيره على سلوك ومواقف الطلبة. هذا بالنسبة لمفهوم ضمان الجودة فما الذي يعنيه مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؟

3.2.1 مدخل مفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

عادة ما تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق رضا أصحاب المصلحة والاستجابة لتطلعاتهم المختلفة، وخاصة تحسين جودة المخرجات التعليمية، وتعتبر إدارة الجودة الشاملة من بين الاستراتيجيات والأساليب التي تعتمد لتحقيق ذلك، فما هو مفهومها وكيف يتم انتهاجها في هذه المؤسسات؟

1.3.2.1 تعريف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

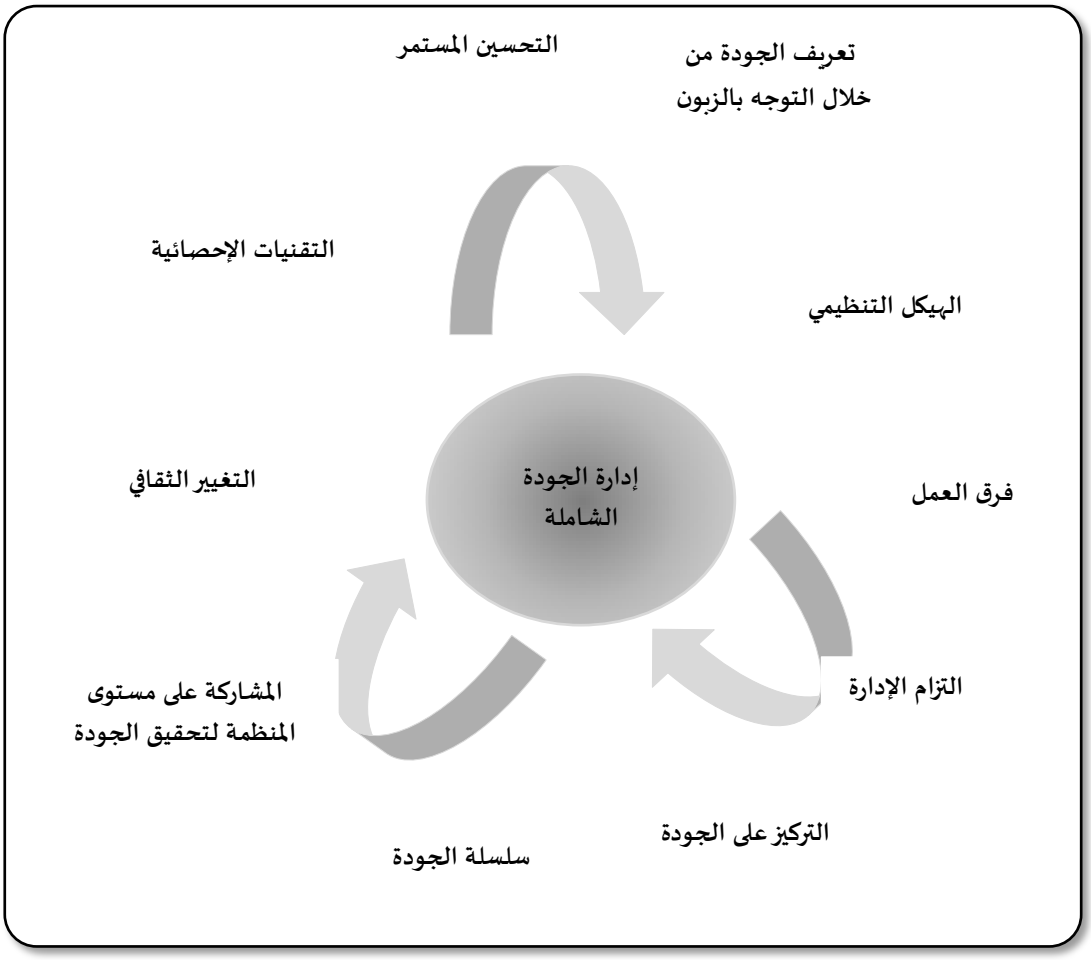
من الصعب تحديد تعريف موحد لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، خاصة مع كثرة الأبحاث والدراسات المتعلقة بهذا المجال، سواء تعلقت بالإطار الفكري أو التطبيقي لهذا المفهوم.

أساسا يعرفها كل من Robert Manley وJohn Manley بأنها: « فلسفة تعليمية موجهة نحو الطالب أو المستفيد، وأن هذه الفلسفة يجب أن تتضمن عدة جوانب تبعدها عن إطار الإدارة التقليدية للتعليم العالي، هذه الجوانب تشمل: التزام الإدارة وهيئة التعليم بالجودة التعليمية في مختلف مجالاتها، قيادة فعالة ذات

جودة أداء عالية، تقديم برامج تدريبية لرفع الكفاءة، استخدام الأدوات والأساليب الإحصائية في التحليل، استخدام طرق فعالة للتقييم »[1]. أي أنها فلسفة إدارية تتضمن مجموعة من المبادئ الإرشادية التي تجعل مؤسسة التعليم العالي بعيدة عن ممارسات الإدارة التقليدية.

ومن جهة أخرى يشير Lee Harvey أنه رغم اتفاق العديد من الباحثين حول بعض المبادئ الإرشادية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، إلا أن هناك العديد من العناصر التي تندرج ضمن تعريفها، وذلك كما هو موضح في الشكل الموالي:

الشكل رقم (7/1): العناصر العشرة لإدارة الجودة الشاملة



المصدر: Don F. Westerheijden *et al.*, **Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation**, Book Series of Higher Education Dynamics, Vol. 20, Springer, The Netherlands, 2007, p. 188

يوضح الشكل أعلاه أن إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هو مفهوم أو نهج شمولي باعتباره يتضمن العديد من العناصر، هذا من جهة ومن جهة أخرى يقودنا مفهوم الشمولية حسب ما أشار Ömer F. Ünal إلى اعتباره أنه: « يتعلق بجميع المجالات والمستويات في هذه المؤسسات ويمكن أن يؤثر عليها،

[1] أحمد عبد الله الرشدي، مرجع سابق، ص 130

خصوصا: المرافق المادية (المباني، المجمعات الرياضية... الخ)، البنية التحتية الجامعية (المختبرات، المكتبات، الوثائق، الاتصالات، البنية التحتية للمعلومات... الخ)، مناهج التدريس، الامتحانات ونظم التقييم، الأفراد الأكاديميين والإداريين ونظم التحسين، البحث والنشر، خطط التطوير المؤسسي (التخطيط الاستراتيجي)، العلاقة بين الجامعة والصناعة والمجتمع ».[1]

ولو نجمع بين نظرتي الشمولية لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، لنجد أنه لا يخرج مثل ما أشرنا سابقا عن كونه نهج أو نظام متكامل، يتضمن مجموعة القيم الجوهرية المرتبطة بالثقافة التنظيمية، الأساليب والأدوات، والتي تعتمد بمشاركة جميع الأفراد في جميع المستويات التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي، وذلك لاحداث تحسينات مستمرة في جميع المجالات والعمليات والخدمات، نحو تحقيق جودة التعليم العالي وإرضاء أصحاب المصلحة وخاصة الزبائن، حيث تعطي الأهمية الكبرى للقيم كونها أساس تطبيق الأساليب والأدوات، وهذا كتعريف إجرائي أول.

وهو ما يؤكده Christopher Rhodes بأن إدارة الجودة الشاملة في التعليم ترتكز أكثر على القيم، حيث يعرفها بأنها: « عملية إدارية استراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم، تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب الأفراد واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر ».[2]

وهذا ما يقودنا لصياغة التعريف الاجرائي الثاني، والذي يقتضي أن إدارة الجودة الشاملة تمثل ثقافة مشتركة ترتكز على مجموعة من القيم التنظيمية، التي تعتبر بمثابة المبادئ التوجيهية لأفراد مؤسسة التعليم العالي، نحو الالتزام بتحقيق الجودة والتحسين المستمر في كل المستويات والمجالات.

وعليه فإن إدارة الجودة الشاملة ستحدث تغييرات عميقة في فروض ومبادئ أنظمة التعليم العالي، فتصبح مختلفة عن الفروض والمبادئ التقليدية، وذلك مثل ما أشار إليه Robert Bishop *et al.* في الأوجه التسعة التالية:[3]

- التركيز على الزبائن والمستفيدين بدل التركيز على اللوائح والقواعد؛
- تحديد التغييرات المتوقعة قبل أداء العمل وليس بعده؛
- تعاون فريق العمل من خلال نظم محددة وموضوعة بإحكام بدل أداء العمل بشكل منفرد وممارسة الأنشطة حسب التخصص الوظيفي؛

[1] Ömer F. Ünal, Op. cit. p. 05

[2] محمد عوض الترتوري وأغادير عرفات جويحان، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، 2006، ص77

[3] أحمد سيد محمد سباعي، **تقييم فرص تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة كمرتكز لتحسين جودة أداء العملية التعليمية: دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة في جمهورية مصر العربية**، أطروحة دكتوراه فلسفة في إدارة الأعمال، كلية التجارة، جامعة أسيوط، مصر، 2005، بدون صفحة

- العمل على تحقيق الأهداف التي تعكس رؤية الجامعة بدل تحقيق الأهداف الشخصية؛
- فلسفة التحسين المستمر؛
- جمع واستخدام البيانات الكمية وتحليلها بشكل منتظم بدل اتخاذ القرارات اعتمادا على الآراء الشخصية والخبرة والحدس؛
- البحث عن المعلومات الخارجية المتعلقة ببيئة وزبائن مؤسسة التعليم العالي بدل الاعتماد على المعلومات الداخلية فقط؛
- الاستفادة من الانتقادات في عملية التحسين بدل رفضها؛
- تفويض السلطة للأفراد بدل انتظارهم لحين إخبارهم بما يؤدونه من أعمال.

وبناء على هذه الفروقات تتجلى لنا أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة كنهج فكري، ثقافي، إداري وتنظيمي يسمح بتطوير العمليات الإدارية والأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي، والتحسين المستمر لجودة الخدمات والمخرجات التعليمية نحو تحقيق رضا الأطراف أصحاب المصلحة وخاصة الزبائن والاستجابة لتطلعاتهم واهتماماتهم المختلفة.

وبذلك أضحى مفهوم إدارة الجودة الشاملة وانتهاجه في قطاع التعليم العالي كضرورة، مثله مثل القطاعات الأخرى (الصناعية، التجارية، الخدمية)، وتزايد اتجاه الجامعات والكليات نحوه خاصة بعد سنة 1990م، وذلك لمساهمته في تحقيق جملة من الأهداف متمثلة أساسا في:[1]

- ضبط وتطوير النظام الإداري نتيجة لتوصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في نظام التعليم العالي، كل حسب قدراته ومؤهلاته العلمية؛
- الارتقاء بمستوى الطلبة الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي؛
- تحسين كفاءات المشرفين الأكاديميين ورفع مستوى أداء الإداريين من خلال التدريب المستمر؛
- نشر ثقافة التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع الأفراد في نظام التعليم العالي؛
- توفير هيكل تنظيمي لمؤسسة التعليم العالي بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية؛
- رفع مستوى الوعي لدى الطلبة اتجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي؛
- زيادة الاحترام والتقدير المحلي بمؤسسات التعليم العالي لما تقدمه من خدمة مختلفة للطلبة والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي.

[1] هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، **إدارة التعليم الجامعي "مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر"**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2007، ص ص 488-489 **(بتصرف)**

2.3.2.1 مقاربات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

إن تحقيق الأهداف أعلاه مرهون باختيار المقاربة الملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بنجاح، حيث يشير Murad Ali وRajesh K. Shastri أن: « انتهاج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يأخذ مقاربتين مختلفتين، حيث يرى البعض بأنها نظام إداري يرتكز على الزبون أو رضا الطلاب كعنصر محوري، ويرى آخرون أنها فلسفة لتعزيز التغيير في المؤسسات الجامعية ». [1] فالمقاربة الأولى تتعلق بالتركيز على الزبون ومحاولة فهم تطلعاته المختلفة والاستجابة لها من خلال تقديم خدمات جامعية ذات جودة، وتتعلق المقاربة الثانية بإحداث تغييرات على مستوى مؤسسة التعليم العالي ككل لتحقيق التحسين المستمر للعمليات والخدمات، ويكون الهدف من ذلك تحقيق التوافق مع تطلعات الزبون، وهذا ما يشدد من تداخل كلا المقاربتين ويجعلهما متقاربتين جدا.

وبشكل أكثر تفصيلا يفرق كل من Sylin Michel وDelausnay Nathalie بين مقاربتين أساسيتين لاعتماد إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:[2]

- ترتكز الأولى على العديد من الأطر المرجعية الموجودة (جائزة Deming للجودة، جائزة Malcom Baldrige، معايير الإيزو 9000، النموذج الأوروبي لإدارة الجودة)، والتي تحدد غالبا الخطوط العريضة لنماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؛
- أما المقاربة الثانية فتتمثل في تحديد أدوات القياس الضرورية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وهذا ما يستلزم تحديد موضوع العمل ثم تحديد المنهجية المناسبة لتحقيق الأهداف المرغوبة.

وعليه فإن المقاربة الأولى تنطلق من اعتماد معايير هذه الأطر المختلفة ومحاولة اعتمادها في مؤسسات التعليم العالي، لتكون كخطوة مرحلية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، أما المقاربة الثانية فتنطلق من عملية القيام بالتقييم المسبق لتحديد مستوى التزام هذه المؤسسات بقيم، أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة ثم تحديد حاجتها للتغيير. وعادة ما يرجح انتهاج المقاربة الثانية لأنها تنطلق من الخصوصية البيئية والثقافية لهذه المؤسسات نحو اعتماد إدارة الجودة الشاملة، ليأتي بعدها اعتماد معايير هذه الأطر للحصول على اعترافات تعكس المستوى التعليمي المتميز لمؤسسة التعليم العالي. ولا يعتبر ذلك كقاعدة عامة فالمؤسسات التي تنشط في بيئة تعليمية عالمية وتنافسية، عليها أن تنطلق من معايير تتوافق مع خصوصية بيئتها (انتهاج المقاربة الثانية). وقد تعتمد بعض المؤسسات كلا المقاربتين لانتهاج إدارة الجودة الشاملة.

---

[1] Murad Ali & Rajesh K. Shastri, **Implementation of Total Quality Management in Higher Education**, Asian Journal of Business Management, Maxwell Scientific Organization, Vol. 02, Iss: 01, Taiwan, 2010, p. 12

[2] Sylin Michel & Delausnay Nathalie, **Les Démarches de Qualité dans l'Enseignement Supérieur: Quels Choix Méthodologiques Fondamentaux?** 8ème Biennale de l'Education et de la formation, INRP et l'APRIEF, Lyon, 11-14 avril 2006.

وعلى العموم نجد أنه من الصعب انتهاج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وخاصة أن الثقافة الأكاديمية لها قوية جدا ومقاومة التغيير فيها واردة لا محالة، خاصة من قبل الأساتذة والإداريين الذين يعتقدون أنها مجرد موضة أخرى تعمل وفق أسس معينة فقط. لذلك ينبغي على قادة هذه المؤسسات التعامل بذكاء مع الأفراد من خلال: الاتصال معهم وتعليمهم، مشاركتهم في تحديد أهداف التغيير، العمل من خلال القادة غير الرسميين للتفاوض والاتفاق، توزيع المكافآت على كل من يطبق خطط التغيير، دعم الإدارة العليا وتوفير الموارد المادية والبشرية اللازمة لعملية التغيير. إضافة إلى ذلك ينبغي تحديد الأهداف الجزئية والمراحل الانتقالية حتى يتم التحول إلى إدارة الجودة الشاملة كليا.

3.3.2.1 مجالات التغيير في مؤسسات التعليم العالي للتحول إلى إدارة الجودة الشاملة

يشير James C. Gaither أن إدارة الجودة الشاملة هي عملية تغيير للثقافة الأصلية للمنظمة، وإعادة توجيهها نحو تحقيق منتجات متميزة أو خدمات ذات جودة عالية،[1] لذلك فإن عملية التحول إلى إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي تحتاج إلى عملية تغيير شامل يمس العديد من المجالات تعرف بـ: "7s":

- **الاستراتيجية Strategy:** عادة ما يبدأ التحول إلى إدارة الجودة الشاملة بإعادة النظر في رسالة مؤسسة التعليم العالي واستراتيجيتها، ويتطلب هذا التغيير إجراء تغييرات أخرى مثل التغيير في الهيكل، الثقافة، التكنولوجيا المستخدمة في عملية التدريس والأعمال الإدارية.
- **الهياكل Structures:** بمعنى إعادة هيكلة مؤسسة التعليم العالي، وتصميم الأقسام ونطاق الاشراف والعلاقات الوظيفية ودرجة التنسيق بين الادارات المختلفة والمركزية في صنع واتخاذ القرارات، بما يسمح بإحداث التكامل الأفقي والعمودي بشكل يسهل انتقال الأوامر والتوجيهات.
- **النظم Systems:** توجد العديد من الأنظمة في مؤسسات التعليم العالي، منها: نظام التدريس، نظام التقييم، النظام المالي، النظام الإداري،...الخ، حيث يتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة وضع أنظمة جديدة بدلا من القديمة المعمول بها، تتوافق مع الرؤية والاستراتيجية الجديدة لهذه المؤسسات.
- **العاملون Staff:** إن تحقيق التحسين المستمر لمخرجات نظام التعليم العالي، لا يكون إلا من خلال عمل الفريق وروح التعاون، وأفراد يتحلون بروح الولاء والانتماء للجامعات والكليات، بحيث يسعى كل منهم ليكون الأفضل في الجودة.
- **المهارات Skills:** يتم تغييرها من خلال بعض الطرق مثل المحاضرات والمؤتمرات والتدريب، بهدف إكساب الأفراد مهارات جديدة تمكنهم من أداء واجباتهم الوظيفية بنجاح.

[1] Marilyn M. Helms *et al.*, **TQM Principles and their Relevance to Higher Education: The Question of Tenure and Post-Tenure Review**, International Journal of Educational Management, MCB University Press, Vol. 15, Iss: 07, Bradford, 2001, p. 322

- **النمط Style:** يحتاج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي إلى قيادة إدارية قادرة على إحداث التفاعل الايجابي بينها وبين جميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والإدارية، في سبيل التحسين المستمر لجودة المخرجات.
- **القيم المشتركة Shared Value:** أو بناء ثقافة قوية لدى الأفراد لتتكون بينهم قيم مشتركة، وذلك بتغيير الاتجاهات السلبية إلى اتجاهات إيجابية، تمكن مؤسسة التعليم العالي من تحقيق الجودة.

تتفاعل هذه المتغيرات فيما بينها لإحداث تغييرات إيجابية في مؤسسات التعليم العالي، حيث تمتلك هذه الأخيرة الهياكل والنظم وتقوم بتحديد رؤية وصياغة استراتيجية تتلاءم مع هذه النظم، من خلال المعارف والمهارات التي اكتسبها أفرادها، والذين هم بحاجة إلى نمط قيادي يوجههم نحو تحقيق إدارة الجودة الشاملة، وتعد القيم كمتغير محوري للمتغيرات الأخرى التي تؤثر وتتأثر بها.

وكتلخيص لما سبق فإن جودة التعليم العالي تعكس بمجموعة المحاور والأبعاد التي تحدد مستواها، ويتعلق ضمان الجودة بالآليات التي تهدف لضبطها بمقارنة المدخلات مع المخرجات، أما إدارة الجودة الشاملة فهي نظام متكامل يرتكز أساسا على القيم المشتركة بين أفراد التنظيم، ويستهدف تحسين جودة نظام التعليم العالي ككل (مدخلات، عمليات ومخرجات)، وسيأتي تعريف هذه القيم بالتفصيل في المبحث الموالي.

3.1. قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يشير John Bodley أن: « ثقافة الجودة هي العنصر المحوري لنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة »،[1] فهي ترتكز على مجموعة من القيم ترسم توجه الأفراد في مؤسسات التعليم العالي نحو تحقيق الجودة والالتزام بها، وهذا ما يدعم عملية اعتماد مختلف الأساليب والأدوات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة، لتتشكل بذلك القيم الجوهرية والداعمة التي تحدد ثقافة التحسين المستمر لجودة العمليات والخدمات في هذه المؤسسات. وسيتم التفصيل في كل هذه القيم من خلال هذا المبحث.

1.3.1 مدخل مفاهيمي لقيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تعبر القيم بشكل عام عن اتفاقات مشتركة بين أفراد المؤسسة التعليمية الواحدة، أما قيم إدارة الجودة الشاملة فهي تعبر عن المبادئ المتفق عليها والتي أصبحت تشكل جزءا من ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، فما المقصود بها وما هي أهميتها ضمن اعتماد إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات؟

1.1.3.1 تعريف قيم إدارة الجودة الشاملة

يشير Neal M. Ashkanasy *et al.* أن القيم تمثل في معناها العام: « مواضيع، خاصيات، معايير أو شروط تكون بمثابة الدليل للنشاط البشري »[2]، فهي بذلك تؤثر على سلوك الأفراد وتوجههم في كل نشاط يؤدونه، وبشكل أكثر وضوحا يعرفها Michael W. Grojean *et al.* بأنها: « معتقدات ثابتة نسبيا تؤثر على الخيارات السلوكية التي تحفز الأفراد للتصرف بطريقة تتوافق مع هذه الخيارات »[3]، فالأفراد يكتسبون القيم ويتعلمونها لتصبح كمعتقدات ثابتة نسبيا تحرك سلوكهم، وتحدد ما هو صحيح وما هو خطأ، ما هو مقبول وما هو غير مقبول، ما هو مفضل وما هو غير مفضل، ما هو مرغوب وما هو غير مرغوب بالنسبة لهم، لكن هل نقصد بذلك القيم الفردية أم القيم التنظيمية؟

بالنسبة للقيم الفردية يشير Milton Rokeach أنها تنشأ من المفاهيم المشتركة اجتماعيا، وتكون بمثابة المعايير التي يكتسبها الفرد في توجيه سلوكه، فهي بذلك تحدد الموقف الذي يتخذه الفرد على المستوى الاجتماعي ودليله لعرض ذاته،[4] فالقيم الفردية قد تختلف من فرد لآخر، ونجدها كثيرة في مؤسسات التعليم العالي، خاصة وأن هذه الأخيرة تتميز بالموارد البشرية المتنوعة، فكل حسب تعليمه، وكل حسب محيطه الاجتماعي، وكل حسب ثقافته،....الخ، لذلك سيكون التركيز على القيم التنظيمية المشتركة بدل القيم الفردية.

---

[1] Loiy Bani Ismail, **An Evaluation of the Implementation of Total Quality Management (TQM) within the Construction Sector in the United Kingdom and Jordan**, Doctoral Thesis, Business School, University of Huddersfield, United Kingdom, 2012, p. 114

[2] Neal M. Ashkanasy *et al.*, **Handbook of Organizational Culture & Climate**, Sage Pub., Without Edit., California, 2000, p. 38

[3] Michael W. Grojean *et al.*, **Leaders, Values, and Organizational Climate: Examining Leadership Strategies for Establishing an Organizational Climate Regarding Ethics**, Journal of Business Ethics, Kluwer Academic Pub., Vol. 55, Iss: 03, The Netherlands, 2004, p. 225

[4] Scott A. Herbst & Ramona Houmanfar, **Psychological Approaches to Values in Organizations and Organizational Behavior Management**, Journal of Organizational Behavior, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 29, Iss: 01, United Kingdom, 2009, p. 496

وفي هذا الصدد يشير Michael W. Grojean *et al.* أن القيم التنظيمية تشكل محل اهتمام العديد من الأبحاث المتعلقة بالثقافة التنظيمية، باعتبارها محرك السلوكيات التي تسمح بإحداث تفاعلات إيجابية بين الأفراد مما يؤدي إلى بقاء المنظمة وتطورها،[1] فهي بذلك تعبر عن اتفاقات مشتركة توجه سلوك الأفراد في مؤسسات التعليم العالي ليحدث تفاعل بينهم نحو تحقيق الأهداف، فمن جهة نجد أنها تمثل جزءا من الثقافة التنظيمية لهذه المؤسسات، وهي ترتبط كذلك بتوجه هذه المؤسسات وأهدافها من جهة أخرى.

فمصطلح القيم يقصد به القيم التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي، والتي تعرف بأنها مجموعة من القيم تعكس الاتفاقات المشتركة والخصائص الداخلية لهذه المؤسسات، والتي تعبر عن فلسفتها وتوجهها، وتوفر الخطوط العريضة لتوجيه السلوك التنظيمي وصنع القرارات.

فإذا كان التوجه نحو اعتماد نظم الجودة في هذه المؤسسات، فالأحرى أن نتطرق لمصطلح آخر وهو قيم إدارة الجودة الشاملة بدل القيم التنظيمية، وفي هذا الصدد نجد العديد من المصطلحات التي استعملها الكتاب للدلالة على نفس المعنى، فكثيرا ما يستخدم مصطلح مبادئ (ومن ذلك مبادئ William E. Deming الأربعة عشر لإدارة الجودة)[2]، ويستخدم كذلك مصطلح أساسيات ومصطلح مبادئ أساسية للتعبير كذلك عن المبادئ، لكن لو نلاحظ هذه المبادئ: (التحسين المستمر، التركيز على الزبون، المسؤولية الجماعية،... وغيرها)، لنجد أنها ترتبط أكثر بالتوجه الثقافي نحو تحقيق الجودة، لهذا استخدم مصطلح القيم.

وبناء على تحليل مصطلح القيم والقيم التنظيمية، يمكن تعريف قيم إدارة الجودة الشاملة بأنها مجموعة من المبادئ المتفق عليها والمشتركة بين الأفراد، والتي أصبحت تشكل جزءا من الثقافة التنظيمية لمؤسسة التعليم العالي، بما يوجه السلوك التنظيمي نحو تحقيق الجودة وتحسينها باستمرار، ضمن ما يعرف بثقافة الجودة.

ومن جهته يعرف Frank M. Gryna ثقافة الجودة بأنها: « نمط العادات البشري، المعتقدات والسلوكيات المتعلقة بتحقيق الجودة »[3]، فهي تمثل جزءا من الثقافة التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي، وتعتبر كمرجع أساسي لسلوك الأفراد والتزامهم بالجودة، وهذا ما يعزز من أهميتها ضمن انتهاج إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات.

2.1.3.1 أهمية القيم ضمن تطبيق إدارة الجودة الشاملة

يؤكد العديد من الكتاب والباحثين على أهمية البعد الثقافي أو التغيير الثقافي لاعتماد إدارة الجودة الشاملة، حيث يربط بعضهم نجاح تطبيقها بمدى وجود قيم ثقافية تدعم ذلك، في حين يربط البعض الآخر فشل تطبيقها بعدم توافق القيم الثقافية مع ذلك.

---

[1] Michael W. Grojean *et al.*, Op. cit. p. 226

[2] **See:** William E. Deming, **Out of the Crisis**, MIT Press Edit., 1st Edit., Massachusetts, United States, 2000, pp. 23-24

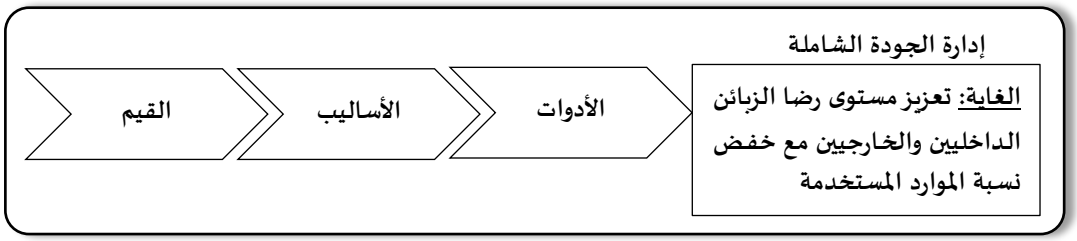
[3] S L Tang *et al.*, **Quality Culture Auditing for Construction Contractors**, The Hong Kong Institution of Engineers Transactions, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 17, Iss: 01, United Kingdom, 2010, p. 26

ففي دراسة لـ Robert A. Cooke و Clayton J. Lafferty حول الثقافة التنظيمية السائدة ومحاولة قياسها كميا، وجدا أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين مستويات الجودة المحققة والنمط الثقافي السائد، أما Donald G. Sluti *et al.* فقد أثبتوا في دراستهم أن الثقافة التنظيمية القوية يمكن أن تسهم في تحسين الجودة والأداء التشغيلي والإداري.[1]

هذا ومن جهة أخرى يؤكد Tauno Kekäle وJouni Kekäle أن سبب فشل تطبيق إدارة الجودة الشاملة هو عدم توافق مبادئها مع الثقافة التنظيمية السائدة، أما Kim S. Cameron وRobert E. Quinn فقد كشفا أن سبب فشل العديد من المنظمات في اعتماد إدارة الجودة الشاملة، هو عدم اعترافها بإجراءات تطبيقها، والتي قد تشكل تغييرا جوهريا في توجه، قيم وثقافة المنظمة.[2]

وعليه فإن تقدير الحاجة للتغيير الثقافي لتتناسب قيم مؤسسات التعليم العالي مع توجهها نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة مهم جدا، ويأتي تكييف القيم في المرحلة الأولى قبل اعتماد الأساليب والأدوات الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وذلك كما يوضحه الشكل الموالي:

الشكل رقم (8/1): دور القيم والأساليب والأدوات ضمن اعتماد إدارة الجودة الشاملة



المصدر: أولريكا هلستين وينغت كليفجو، **إدارة الجودة الشاملة كنظام إداري قوامه القيم والتقنيات والأدوات**، مجلة إدارة الجودة الشاملة، منشورات جامعة حمدان بن محمد الالكترونية، المجلد 12، العدد 04، دبي، 2000، ص 248 (**بتصرف**)

يوضح الشكل أعلاه أن غاية تحقيق رضا الزبائن الداخليين والخارجيين ضمن اعتماد إدارة الجودة الشاملة، ينطلق من اختيار القيم التي تكرس مبادئ الالتزام بتحقيق الجودة في العمل وتحسينها باستمرار، ويأتي في المرحلة الثانية عملية تحديد الأساليب الملائمة التي تدعم نظام القيم الموجود، وأخيرا تحدد الأدوات المناسبة والتي تستخدم بشكل فعال لدعم الأساليب.

هذا إذا اعتبرنا أن القيم، الأساليب والأدوات تسير في اتجاه واحد، أي عدم وجود سبب لتطبيق أسلوب معين أو أداة معينة، فكثيرا ما نجد أن استخدام أسلوب معين أو أداة معينة في حد ذاتها (حلقات الجودة)، تكرس قيم ثقافية أخرى تعتبر جوهرية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة (قيم: العمل الجماعي، التعاون بدل التنافس، المسؤولية الجماعية التي تكرسها حلقات الجودة)، لتتشكل ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم

[1] **See:** Zahir Irani *et al.*, **Total Quality Management and Corporate Culture: Constructs of Organizational Excellence**, Technovation, Elsevier, Vol. 24, Oxford, 2004, p. 645

[2] **See:** Canis Cheng & Anita Liu, **The Relationship of Organizational Culture and the Implementation of Total Quality Management in Construction Firms**, Surveying and Built Environment, The Hong Kong Institute of Surveyors, Vol. 18, Iss: 01, Hong Kong, 2007, p. 11

العالي بناء على هذا النظام من القيم، وبذلك يصبح من السهل جدا اعتماد إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات لأن الأفراد يؤمنون بها.

والسؤال الذي يطرح إلى غاية الحين هو: ما هي القيم الثقافية الأكثر توافقا مع اعتماد إدارة الجودة الشاملة خصوصا في مؤسسات التعليم العالي؟

3.1.3.1 تحديد قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تطرق العديد من الباحثين للقيم الثقافية الأكثر توافقا وانسجاما مع انتهاج إدارة الجودة الشاملة، من بينهم: Z. Irani، A. Beskese وP. Love، J. C. Anderson *et al.*، J. R. Detert *et al.* ... وغيرهم، والذين يشيرون أن المنظمات التي لديها ثقافة القبيلة* وهي الأكثر ملاءمة لنجاح تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة. في حين يوضح كل من R. Page وA. Curry ، R. R. Lakhe وMohanty R. P. أنه من أجل تطبيق إدارة الجودة الشاملة بنجاح ينبغي أن تتوجه المنظمة نحو التركيز على الزبون، دعم الإدارة العليا، مشاركة العاملين، أو المتغيرات التي تتسم بها ثقافة القبيلة.[1]

هذا إذا أشرنا لذلك بصفة عامة وفي جميع المنظمات مهما اختلف نشاطها، ولكن عندما نتطرق لقيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، فهذا يعني تخصيص التفصيل فيها بشكل آخر ما دام أن هذه المؤسسات لها خصوصيتها الثقافية.

عموما نجد نوعين من القيم الثقافية المرتبطة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: القيم الجوهرية والقيم الداعمة:

- **القيم الجوهرية (Core Values):** يعرفها كل من James C. Collins وJerry I. Porras بأنها: « المبادئ الأساسية والدائمـــة للمنظمة ... وهي لا تتطلب أي حكم خارجي، بل لها قيمة متأصلة ومهمة داخل المنظمة »[2]، فالقيم الجوهرية تمثل مجموعة من المبادئ المرشدة للمنظمة والتي لا ترتبط بزمن معين وتمثل مصدر الهام للعاملين فيها لملاحقة الغرض الرئيس الذي تسعى المنظمة إلى تحقيقه.[3] وعليه فإن ما يفرق القيم الجوهرية عن غيرها من المعتقدات والقيم الثقافية أنها لا تكون منفتحة أمام التغيير بل تبقى ثابتة مهما تغير نشاط المنظمة، وعادة ما يكون عددها قليل، إلا أن أغلب المنظمات تعمل على الجمع بين أكثر من قيمة جوهرية لإحداث التوافق بين مختلف تطلعات أصحاب المصلحة.

---

* **ثقافة القبيلة (Clan Culture):** يركز هذا النوع من الثقافة أساسا على مدى مشاركة الأفراد في المنظمة، والاستجابة بسرعة للتغيرات المتوقع حصولها في البيئة الخارجية. **راجع:** Richard L. Daft, **Organization Theory and Design**, South-Western Cengage Learning, 10th Edit., USA, 2008, p. 384

[1] Juan A. Gimenez-Espin *et al.*, **Organizational Culture for Total Quality Management**, Total Quality Management & Business Excellence, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 24, Iss: 06, United Kingdom, 2013, p. 681

[2] James C. Collins & Jerry I. Porras, **Building Your Company's Vision**, Harvard Business Review, Harvard Business School Publishing, Vol. 74, Iss: 05, Boston, 1966, p. 66

[3] صالح عبد الرضا رشيد وإحسان دهش جلاب، **الإدارة الاستراتيجية "مدخل تكاملي"**، دار المناهج للنشر والتوزيع، بدون طبعة، عمان، 2008، ص 168

على هذا الأساس يمكن تعريف القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي إجرائيا بأنها: قيم الجودة التي تعتبر أساس تطبيق هذا النهج الإداري ومبادئه التوجيهية والأساسية، والتي لا تتغير مع تغير المعطيات البيئية بل تعتبر كثقافة متأصلة نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة. ويوضح الجدول الموالي هذه القيم حسب ما ورد في بعض الدراسات السابقة:

الجدول رقم (5/1): القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

القيم الجوهرية	Marchese 1993	Ünal 2001	Sakthivel 2006	Venkatraman 2007	Sabihaini et al. 2010	Kysilka & Medinschi 2011	Jalal 2011	Zakuan et al. 2012	أشرف السعيد أحمد محمد 2005	أحمد عبد الله الرشدي 2009
التركيز على الزبون	√	√	√	√	√	√	-	√	√	√
التزام الإدارة العليا	-	√	√	√	√	√	√	√	√	√
المسؤولية الجماعية	-	√	-	√	-	√	√	-	√	√
التحسين المستمر	√	√	√	-	-	√	√	√	√	√
الإدارة بالحقائق	√	-	-	√	√	√	√	-	√	√
المدخل العملياتي	-	-	-	-	-	√	-	-	√	-
العمل الجماعي	-	√	-	-	√	-	-	√	√	-

√ التطرق للقيمة ذاتها؛

- عدم ذكر القيمة إطلاقا.

المصدر: جمع وترتيب الباحث

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك شبه اتفاق بين معظم الباحثين على أغلب القيم الجوهرية المذكورة، ويستثنى من ذلك القيمتين الأخيرتين (المدخل العملياتي وفرق العمل) والتي يوافق عليها بعض الباحثين فقط، إلا أنه على العموم نجد أن استخدامها كمبدأ توجيهي وكقيمة جوهرية شائع في أدبيات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

- **القيم الداعمة (Supporting Values):** تشير Pernilla Ingelsson *et al.* أن الحاجة لتحقيق ثقافة تنظيمية قوية هي أحد المسائل الجوهرية في اعتماد إدارة الجودة الشاملة، والفشل في بناء ثقافة داعمة يعتبر كعامل حاسم في فشل تطبيقها.[1] لذلك فإن ابتكار وصيانة البيئة الداعمة للجودة يمثل المظهر والجوهر الأهم في فلسفة الجودة الشاملة، وهذا ما قد يعنيه Shoji Shiba عندما يؤكد أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة لا يعنى فقط ابتكار البنية والعملية التي تسهل صناعة الجودة لكل فرد عامل، ولكن ابتكار البيئة التي من خلالها يصبح لدى الأفراد دافعية تلقائية لممارسة الجودة بأنفسهم.[2] وهذا ما يعرف بالقيم الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

[1] Pernilla Ingelsson *et al.*, **Can Selecting the Right Values Help TQM Implementation? A Case Study about Organizational Homogeneity at the Walt Disney Company**, Total Quality Management & Business Excellence, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 23, Iss: 01, United Kingdom, 2012, p. 04

[2] أشرف السعيد أحمد محمد، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: رؤية إسلامية**، أطروحة دكتوراه فلسفة في التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، 2005، ص 144 **(بتصرف)**

هذه الأخيرة يمكن تعريفها إجرائيا في مؤسسات التعليم العالي بأنها: قيم ثقافية متأصلة في هذه المؤسسات تدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتساعد على اعتماد برامجها، أساليبها، وأدواتها. وهي تختلف عن القيم الجوهرية في كونها تخرج عن إطار المبادئ التوجيهية لإدارة الجودة الشاملة ولكن تساعد فقط على تطبيقها وتتغير من مؤسسة جامعية لأخرى. وتتمثل حسب ما ورد في الدراسات السابقة فيما يلي:

الجدول رقم (6/1): القيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

القيم الداعمة	Marchese 1993	Ünal 2001	Sakthivel 2006	Venkatraman 2007	Sabihaini et al. 2010	Kysilka & Medinschi 2011	Jalal 2011	Zakuan et al. 2012	أشرف السعيد أحمد محمد2005	أحمد عبد الله الرشدي 2009
التخطيط الاستراتيجي	-	-	√ عامة	√ عامة	-	√ عامة	√	√ عامة	√	-
القيادة	-	-	√ عامة	-	-	-	√ عامة	-	√	-
التعليم والتدريب	√ عامة	√	-	√ عامة	√	-	√	√	√	-
المشاركة	√ عامة	√	-	√ عامة	-	-	-	√	√	√
التمكين	√ عامة	-	-	√ عامة	-	-	-	-	√	-
الاتصال	√ عامة	-	√	√ عامة	-	-	-	√	√	-
التحفيز	√ عامة	-	-	√ عامة	-	-	√	-	√	-

√ التطرق للقيمة ذاتها؛

- عدم ذكر القيمة إطلاقا؛

√ عامة: التطرق للقيمة بصيغة أخرى.

المصدر: جمع وترتيب الباحث

يلاحظ من الجدول أعلاه أن أغلب القيم الداعمة تتعلق بالعلاقات الإنسانية داخل مؤسسات التعليم العالي، وتوجه أساسا لدعم الموارد البشرية باعتبارها العنصر المحوري في نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة. وسيأتي التفصيل في القيم بنوعيها الجوهرية والداعمة في العناصر الموالية.

2.3.1 القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

هناك شبه اتفاق في أدبيات إدارة الجودة الشاملة على أن القيم الجوهرية مهمة جدا ضمن برامج اعتماد هذا النهج الإداري، غير أنه يوجد اختلاف بين الباحثين والكتاب حول ما تعنيه كل قيمة من هذه القيم، كل حسب مرجعه الفكري وكل حسب طريقة تحليله، فما مضمون كل قيمة من هذه القيم الجوهرية وخاصة في مؤسسات التعليم العالي؟

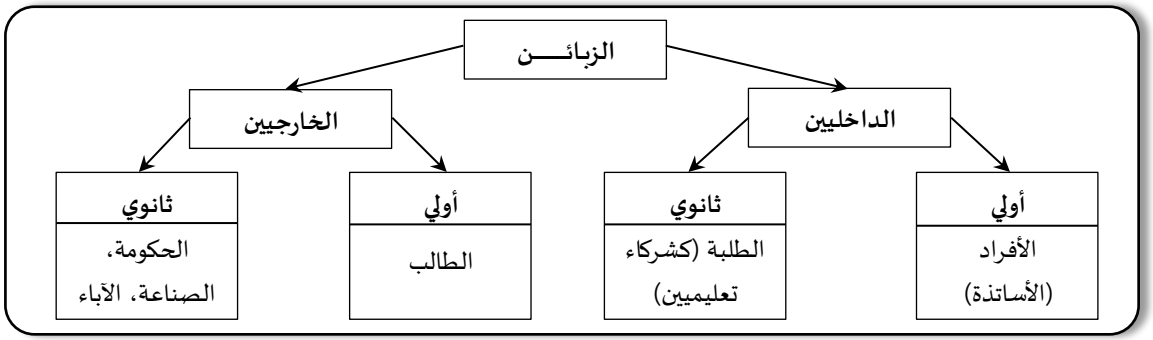
1.2.3.1 التركيز على الزبون والتزام الإدارة العليا

هناك العديد من العناصر التي تندرج ضمن قيمتي التركيز على الزبون والتزام الإدارة العليا، في إطار اعتماد إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وسيكون التركيز على أهمها:

- **التركيز على الزبون:** أو التوجه بالزبون، تشمل هذه القيمة: تحديد الزبائن، توصيف الحاجات الظاهرة والتوقعات الضمنية للزبائن، توجه أنشطة مؤسسة التعليم العالي نحو الاستجابة لهذه الحاجات

والتوقعات، وتقييم رضا الزبون، وذلك مثل ما أشار Shyamaprasad P. Mukherjee.[1] وتجدر الإشارة إلى أن هناك فئات مختلفة يمكن اعتبارها كزبائن لمؤسسات التعليم العالي، حددها Gopal K. Kanji *et al.* بشكل أكثر تفصيلا في الشكل الموالي:

الشكل رقم (9/1): زبائن مؤسسات التعليم العالي



المصدر: Gopal K. Kanji *et al.*, **Total Quality Management in UK Higher Education Institutions**, Total Quality Management, Routledge Taylor & Francis Group, Vol.: 10, Iss: 01, United Kingdom, 1999, p. 131

لكل فئة من الزبائن اهتمامات وتوقعات تختلف عن الأخرى، فنجد أن الطالب كزبون داخلي ثانوي همه الحصول على برامج وخدمات تعليمية متنوعة وذات جودة، تمكنه من التحول إلى الحياة العملية أو إتمام دراسته العليا كخريج متميز وكزبون خارجي أولي، أما الأفراد والهيئات الأكاديمية المختلفة كزبائن داخليين أوليين فهمهم الحصول على التحفيزات المادية والمعنوية التي تمكنهم من تأدية نشاطاتهم الإدارية والأكاديمية والاستجابة لتطلعاتهم الاجتماعية، وكزبائن خارجيين ثانويين يتمثل هم الآباء في تحصل أولادهم على تكوين يمكنهم من النجاح في الحياة العملية أو العلمية، أما الدولة والهيئات الحكومية فهمها نجاح أنظمة التعليم العالي في تكوين الكفاءات البشرية، وفيما يخص أرباب العمل والصناعة فهمهم الحصول على خريجين متحكمين في مجال تخصصهم.

وعليه فإن مؤسسات التعليم العالي مطالبة وفقا لهذا المبدأ باشراك كل هذه الفئات المختلفة من زبائنها في عملية تحديد مواصفات البرامج والخدمات التعليمية، إضافة إلى الاستفادة من التغذية العكسية المرتدة من دراسات الرضا الموجهة للزبائن في تحسين جودة هذه البرامج والخدمات.

- **التزام الإدارة العليا:** يعتبر دعم الإدارة العليا وتشجيعها لمبادرات تحسين الجودة، كعنصر حاسم في نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، حيث يندرج ضمن هذه القيمة الجوهرية مجموعة من الأدوار الإدارية حددها Gopal K. Kanji في:[2]

[1] P. B. Sakthivel & R. Raju, **Conceptualizing Total Quality Management in Engineering Education and Developing a TQM Educational Excellence Model**, Total Quality Management & Business Excellence, Routledge Taylor & Francis Group, Vol.: 17, Iss: 07, United Kingdom, 2006, p. 920

[2] Ebrahim Soltani, **Top Management: A Threat or an Opportunity to TQM?** Total Quality Management & Business Excellence, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 16, Iss: 04, United Kingdom, 2005, p. 468 **(بتصرف)**

- تحديد الرؤية، الرسالة والأهداف التي تعزز ثقافة الجودة في مؤسسة التعليم العالي ككل؛
- تحديد مجمل القيم المشتركة في جميع المستويات الأكاديمية والإدارية؛
- تحديد استراتيجية الجودة المتعلقة بجميع محاور التعليم العالي؛
- الاستخدام الأمثل للموارد بما يضمن تحسين الأداء المالي؛
- تحديد أهداف وأنظمة تعزيز رضا الزبائن وخاصة الطلبة؛
- تكوين نظم معلومات فعالة واستخدام بيانات موضوعية في عملية اتخاذ القرار؛
- تعزيز تنمية الموارد البشرية والهيئات الأكاديمية، والاستثمار في التدريب والتعليم، وتقدير إنجازات الجودة؛
- تحديد أهداف التحسين المستمر والتحفيز على بلوغها.

وعموما فإن التزام الإدارة العليا ضمن أنظمة اعتماد الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يتضمن: نشر الجودة (بما في ذلك السياسة، الأهداف، الاستراتيجية والثقافة)، التحفيز على الجودة (بما في ذلك المادي والمعنوي وحتى التدريب والتعليم)، وأخيرا توفير متطلبات تحقيق الجودة (الموارد والمستلزمات الضرورية)، وذلك ما جعل العديد من الباحثين يعتبرها كإحدى متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة. وعليه فإن التزام الإدارة الجامعية بهذه الأدوار يجعلها قادرة على التأثير في الأكاديميين والإداريين، ونشر ثقافة الجودة وروح الفريق وخلق الرغبة لديهم لتحقيق أهدافها بصورة طوعية.

2.2.3.1 المسؤولية الجماعية والتحسين المستمر

في إطار تطبيق إدارة الجودة الشاملة لابد من التزام جميع الأفراد في كل مستويات مؤسسة التعليم العالي بالجودة والتحسينات المستمرة لها:

- **المسؤولية الجماعية:** يتطلب نجاح استراتيجية الجودة في أي تنظيم، التزام جميع الأفراد بتحقيق رضا الزبون من خلال التحسين المستمر للجودة، وهذا ما يدل على مشاركة جميع الأفراد لإحداث التحسينات المستمرة في كل المستويات وفي كل العمليات. وتشمل هذه القيمة الجوهرية أيضا الموردين، الذين يشتركون إلى جانب الأفراد لتحقيق مصلحة المنظمة.[1] وعندما نتكلم عن التزام جميع الأفراد في مؤسسات التعليم العالي فهذا يدل على التزام كل الأفراد المستفيدين من العملية الأكاديمية والإدارية بما في ذلك: الإداريين، الأساتذة، الطلبة، العاملين ...، وغيرهم. حتى يتسنى تحقيق مصالح جميع الأطراف، فهو التزام عام وشامل من قبل جميع الأطراف.

وعليه فإن قيمة المسؤولية الجماعية كالتزام تكمن في سلوك كل فرد واتجاهه نحو تحقيق الجودة في المهام المنوطة به، ففي ثقافة الجودة الشاملة يكون جميع الأفراد مديرين لمجالاتهم ومسؤولياتهم، وهم

[1] Daniel Kysilka & Silvia Medinschi, **Total Quality Management in Higher Education Services Basic Principles**, Annals. Economic Science Series, Euros Tampa Edit., Iss: 17, Romania, 2011, p. 244 **(بتصرف)**

مسؤولون كليا أمام زبائنهم الداخليين و/أو الخارجيين عن جودة الخدمة التي يقدمونها لهم ... تلك المسؤولية التي تحدث تغيير في الاتجاهات وأساليب وأنماط التفكير مما يساهم في التغلب على الحواجز الثقافية والمشكلات الأكاديمية، ويساهم في تأكيد التحسين المستمر في كل المجالات الجامعية.[1]

- **التحسين المستمر:** يشير كل من P. B. Sakthivel وR. Raju أن إدارة الجودة الشاملة في مفهومها تعتبر كفلسفة ومجموعة من المبادئ التوجيهية التي تشكل أساس التحسين المستمر في المنظمة، وكثيرا ما يستدل بها كسبيل لحل المشاكل المختلفة في مؤسسات التعليم العالي، فالالتزام بهذه القيمة وتأسيس حركة الجودة يمكن أن يساهم في تحقيق مستويات أداء عالية سنة بعد أخرى، وذلك من خلال التفكير بشكل منهجي في تحسين جميع العمليات وخاصة التي توفر القيمة للزبائن (الطلبة، الأساتذة، الآباء، المؤسسات الحكومية ... الخ).[2]

وترتكز هذه القيمة الجوهرية على عدة اعتبارات منها: أن تحسين الجودة هي عملية مستمرة ودائمة في الإطار الجامعي ككل ولا يمكن النظر إليها كبرنامج يتم إنجازه في إطار وقت ثابت، أن عملية التحسين لا تنتهي مع تحقيق مستويات مقبولة لجودة العمليات الأكاديمية والإدارية بل تستمر لتحقيق التميز، أن التحسين المستمر يقترن مع التقييم المستمر، فلا يمكن أن نضع استراتيجية التحسين دون أن نعرف مستوى الجودة المحقق وما هي الانحرافات الواجب تفاديها، أن التحسين المستمر يتطلب التزام واسع من قبل جميع الأفراد وحتى الإدارة والمسؤولين الذين ترجع إليهم مسؤولية دعم مبادرات تحسين الجودة. وبذلك تصبح هذه القيمة كجزء من ثقافة الأفراد وإيمانهم بضرورة وأهمية تحقيق الجودة وتحسينها باستمرار داخليا وخارجيا.

حيث يتطلب تحسين الجودة داخليا أن تكون العملية التعليمية والإدارية أكثر كفاءة وبالتالي تقل التكلفة، أما التحسين الخارجي فهو يتضمن تقديم منتجات جديدة (موضوعات جديدة، طرق تعليم جديدة، نظم اتصال جديدة ...، وغيرها) ولقياس هذه الكفاءة لابد من مراجعة سنوية وأن تكون هذه المراجعة جزءا من ثقافة المؤسسة التعليمة، ولابد من التعامل مع عمليات هذه المؤسسة على أنها مستمرة ولا تنتهي بتقديم الخريجين لسوق العمل.[3]

3.2.3.1 الإدارة بالحقائق، المدخل العملياتي والعمل الجماعي

تندرج هذه القيم الجوهرية ضمن ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، حيث ثبتت فعاليتها وأهميتها في تحقيق أهداف هذه المؤسسات وخاصة في إطار تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

[1] أشرف السعيد أحمد محمد، مرجع سابق، ص ص 123- 124 **(بتصرف)**

[2] P. B. Sakthivel & R. Raju, Op. Cit. pp. 923-924 **(بتصرف)**

[3] عبد الله الرشدي أحمد، مرجع سابق، ص 135

- **الإدارة بالحقائق:** يشير Hanaee Jalal بأن هذه القيمة مهمة جدا فهي تتضمن الاعتماد على قياس وتحليل الأداء بدل الاعتماد على أهداف غامضة وغير قابلة للقياس.[1] وهذا ما يفرض تسيير واستخدام البيانات والمعلومات بفعالية لتحقيق التميز المؤسسي، حيث يتطلب ذلك موثوقية كاملة وتسهيل عملية الحصول على المعلومات الضرورية بالنسبة لجميع الأطراف في مؤسسات التعليم العالي، أي التركيز على تحليل الحقائق والمعلومات والاستجابة بطريقة سريعة وفعالة للأوضاع المختلفة.[2]

ويندرج ضمن هذه القيمة الجوهرية: الالتزام باتخاذ القرارات بناء على المعلومات الواقعية وليس على الحدس والتخمين في كل مستويات التعليم العالي وبالنسبة لجميع الأفراد، وسواء تعلقت هذه القرارات بمشكلة معينة من مشاكل الجودة أو تندرج ضمن استراتيجية التحسين المستمر لها، التزام جميع الافراد في كل المستويات بتقديم المعلومات في صورتها الحقيقة، التزام الأفراد بنشر المعلومات التي يتلقونها لتحقيق صالح المؤسسة التعليمية. وعليه فإن هذه القيمة تشير إلى ثقافة الاعتماد على المعلومات الواقعية في كل العملية الإدارية بمفهومها الواسع عموما، أي الاعتماد على الحقائق في التخطيط، التنظيم، التوجيه والرقابة، وخصوصا في عملية اتخاذ القرار التي تعتبر جوهر هذه العملية. وهذا ما يتطلب وجود نظام معلومات فعال في هذه المؤسسات بما يمكن من توفير المعلومات بالسرعة والدقة المطلوبة لجميع الأفراد وفي كل المستويات.

حيث يعتبر وجود نظام المعلومات داخل مؤسسات التعليم العالي من أهم متطلبات التخطيط السليم نحو اتخاذ القرار الصائب المبني على المعلومات والحقائق، وتسهم تقنيات وأنظمة المعلومات المحوسبة بشكل عام في توفير المعلومات بشكل سهل وميسر لمتخذي القرارات مما يساعدهم على تأدية مهامهم بشكل جيد، وحل مشكلات العمل وخاصة المتعلقة بالجودة بصورة فعالة، وتتطلب إدارة المعلومات وتحليلها بيان كيف تقوم المؤسسة التعليمية بمراقبة وتطوير أداء الطالب (سجل الطالب الأكاديمي)، والعمليات الأكاديمية على كافة المستويات، وكيف تضمن هذه المؤسسة جودة توافر المعلومات المطلوبة بالنسبة للأساتذة، الموظفين، الطلاب وبيانات المتعاملين معها من خارج المؤسسة، وكيف تبني وتدير مصادر قوتها من المعلومات.[3]

- **المدخل العملياتي:** يشير كل من Daniel Kysilka وSilvia Medinschi أن أغلب النشاطات في المنظمة يمكن اعتبارها كعملية، أو سلسلة من الأنشطة المتكررة لإنتاج منتجات وخدمات كفيلة بتحقيق رضا الزبون، فالهدف من التركيز على العمليات ليس تحقيق النتائج فحسب وإنما تعتبر النتائج كمتغير تابع فتحقيقها يتأتى باتباع العملية والتقيد بها خطوة بخطوة. فمثلا لا يمكن أن نتعامل مع المعطيات المتعلقة

[1] Hanaee Jalal, **Investigation on TQM Implementation in Medical Sciences Universities of Iran**, Doctoral Thesis of Philosophy, University of Huddersfield, United Kingdom, 2011, p. 71

[2] Sitalakshmi Venkatraman, **A Framework for Implementing TQM in Higher Education Programs**, Quality Assurance in Education, Emerald Group Publishing Limited, Vol. 15, Iss: 01, United Kingdom, 2007, p. 102

[3] إياد علي الدجني، **دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي "دراسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفلسطينية"**، أطروحة دكتوراه بقسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 2011/2010، ص ص 97-98

بقياس رضا الزبائن أو بالخصوص شكاوى الزبائن كمعطيات لوحدها، بل هي جزء من المعطيات التي يمكن أن تحول لمعلومات حول كيفية عمل هذه العملية وكيف يمكن تحسينها؟ [1]

وعليه فإن هذه القيمة الجوهرية تبنى على اعتقاد أن الجودة لا تتمركز في عملية الفحص النهائي للمنتج أو الخدمة ولكنها أكثر من ذلك، فيجب أن تصمم في كل خطوة وفي كل عملية من عمليات مؤسسة التعليم العالي، ومن ثم يرى Ellen وChaffee أن قياس الجودة يأتي من خلال التأكد من مدى توافر الجودة في العمليات الموصلة للمنتج أو الخدمة، إن إدارة الجودة الشاملة في طريقها للحصول على منتج خالي من الأخطاء والحصول على أشياء صحيحة من أول مرة تقوم بتأسيس الجودة داخل خطوات عملية الإنتاج.[2] وهذا ما عبر عنه Philip B. Crosby بالأخطاء الصفرية أو ما يعرف بفلسفة المنع والوقاية من الأخطاء بدل اكتشافها بعد التحقق.

وبذلك يصبح الاهتمام في ظل تطبيق إدارة الجودة الشاملة منصبا ليس على رقابة الأفراد وإنما متعلقا أكثر بالعملية، ومحاولة تعظيم جودة كل العمليات التي تدار بها مؤسسات التعليم العالي، فالجودة في هذه الأخيرة لا تعني فقط تقديم مخرجات تعليمية ذات جودة، وإنما تحقيق ذلك في كل عمليات التعليم: خدمات تسجيل وقبول ذات جودة، خدمات إيواء وإطعام ذات جودة، تقديم خدمات تعليمية متميزة، تقديم خدمات مكتبية ذات جودة... الخ.

- **العمل الجماعي:** يساعد العمل الجماعي على توحيد جهود أفراد المنظمة في سبيل تحسين الجودة، بتعاون، التزام ومشاركة جميع الأفراد في ذلك، وهذا ما يسمح بحل جل المشاكل مهما كانت طبيعتها، وإدراك أفكار ابتكارية لا يمكن التوصل إليها على المستوى الفردي، باعتبار أن هذه القيمة ستعزز من عملية الاتصال بين الأفراد لتجعلهم أكثر تفاعلا، وستساعد على الارتقاء بأدائهم نحو تحسين الجودة ...، وغيرها.[3]

ولتحقيق هذه القيمة الجوهرية وفوائدها في مؤسسات التعليم العالي يشير Gary S. Vazzana *et al.* أنه ينبغي تشكيل عدة فرق عمل مشتركة، تضم العديد من التخصصات والأقسام الإدارية، و بمشاركة أصحاب المصلحة في تحسين المناهج الدراسية. فالطلبة، الأفراد والموردين (الآباء، الأساتذة والمرشدين) يمكن دعوتهم كأعضاء من أجل تقديم الاستشارة، تقييم مهارات الطلبة والمشاركة في عملية التغيير، وهذا ما يتيح فرصة تناقل الأفكار وتبادلها والتركيز على تحقيق الأهداف المشتركة خلال العمل الجماعي.[4]

---

[1] Daniel Kysilka & Silvia Medinschi, Op. cit. pp. 243-244

[2] أشرف السعيد أحمد محمد، مرجع سابق، ص 125 **(بتصرف)**

[3] Norhayati Zakuan *et al.,* **Critical Success Factors of Total Quality Management Implementation In Higher Education Institution: A Review**, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, HRMARS, Vol. 02, Iss: 12, United Kingdom, 2012, p. 30 **(بتصرف)**

[4] Gary S. Vazzana *et al.,* **Viewpoint: Can TQM Fill a Gap in Higher Education?** Journal of Education for Business, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 72, Iss: 05, United Kingdom, 1997, p. 314

3.3.1 القيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

لا شك أن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يرتبط بتوفير عدة قيم تدعم وتساعد ذلك، والمتمثلة أساسا في: التخطيط الاستراتيجي، القيادة، التدريب، المشاركة، التمكين، الاتصال، التحفيز... وغيرها، فما مضمون كل قيمة من هذه القيم الداعمة؟

1.3.3.1 القيم الداعمة المرتبطة بالإدارة

تتكامل قيمتي التخطيط الاستراتيجي والقيادة لدعم توجه ومسعى مؤسسات التعليم العالي نحو انتهاج إدارة الجودة الشاملة، بما يكفل تحديد رؤية، رسالة، غايات وأهداف هذه المؤسسات في إطار ما يعرف بالسياسة العامة للجودة، وتحت إشراف قيادة تؤطر عمليات تحقيق ذلك:

- **التخطيط الاستراتيجي:** حدد Douglas J. Collier خمسة عناصر أساسية للتخطيط الاستراتيجي تتعلق على وجه التحديد بالتعليم العالي: (أ) التخطيط الاستراتيجي هو أحد محددات مستقبل مؤسسات التعليم العالي؛ (ب) تتكون عملية التخطيط الكلية من صياغة وتنفيذ الاستراتيجية؛ (ج) القرارات الاستراتيجية يجب أن تحقق التوافق بين خصائص هذه المؤسسات، مواردها وبيئتها؛ (د) يتطلب التخطيط الاستراتيجي أن تحدد هذه المؤسسات مستقبلها؛ و (هـ) ينبغي أن تكون جميع قرارات التخطيط الاستراتيجي منسجمة مع هدف تحسين المرونة التنظيمية.[1]

لذلك يجب أن يكون التخطيط الاستراتيجي فعالا في تحديد توجه أولويات مؤسسات التعليم العالي على درجة من الدقة والتفصيل، بدءا بضبط الرؤية والرسالة إلى الغايات والأهداف وحتى الاجراءات التفصيلية. وفي إطار تطبيق إدارة الجودة الشاملة نجد أنه يوفر لهذه المؤسسات منظور لما يمكن أن تكون عليه مستقبلا جراء التزامها بذلك، كما يركز جهود هذه المؤسسات نحو تحقيق مساعي سياسة الجودة وتحسين الأداء في إطار أهداف واضحة ومحددة مسبقا، إضافة إلى أنه يحدد فرص مؤسسات التعليم العالي جراء تحديد احتياجاتها المستقبلية وتطلعات أصحاب المصلحة إلى تحسين الجودة والأداء. وبناء على ذلك يمكن أن تتحدد الاستراتيجيات الداعمة التي تكمل عملية انتهاج إدارة الجودة الشاملة، أي الخيارات الاستراتيجية الممكنة وعملية المفاضلة بينها في كل مرحلة من مراحل تطبيق هذا النظام الإداري.

- **القيادة:** يشير David M . Smith أن مؤسسات التعليم العالي تحتاج إلى بناء ثقافة القيادة التي تساعد على تمكين جميع أفرادها، لتتوزع عملية اتخاذ القرار على جميع المستويات، ولذلك تظهر الحاجة إلى

[1] Gerald Starsia, **Strategic Planning in Higher Education: An Examination of Variation in Strategic Planning Practices and their Effect on Success in NCAA Division I Athletic Departments**, Doctoral Thesis of Philosophy, The Faculty of the Curry School of Education, University of Virginia, United States, 2010, p. 41

تطوير برامج ممتازة لتنمية القادة من أجل تطوير مجموعة أوسع من الإداريين المؤهلين للقيام بالأدوار الرئيسية أثناء عمليات التغيير.[1]

أما Kneeland C. Brown فيشير أن الهيكل والثقافة إنما يتأثران بتجربة القادة في هذه المؤسسات، فقدرة القائد على تحقيق النتائج تتأثر بهذه العوامل المؤسسية المختلفة، لذلك يجب إيلاء الاهتمام إلى مدى فعالية وظائف قيادة التعليم العالي، وفي هذا الصدد يحدد Donald E. Walker ثلاث إجراءات تتحدد بها فعالية القيادة، حيث تتعلق الأولى بمدى تقبل القائد لامتيازات ووضعية منصبه، أما الثانية فتتعلق بمدى اعتبار القائد أنه يخدم المؤسسة أكثر من نفسه، والثالثة أنه يعتبر الإدارة كعملية ويرى الأحداث الإدارية بأنها متداخلة.[2] وبناء على هذه الاجراءات تتشكل قيم القائد الذي يسهر باستمرار على خدمة الآخرين وراحة المرؤوسين والبحث عن فرص التعليم المستمر وردود الفعل الملائمة نحو دعم عمليات التغيير وتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

2.3.3.1 القيم الداعمة المرتبطة بالموارد البشرية

باعتبار أن المورد البشري محور عملية أي تغيير في مؤسسات التعليم العالي، يكون من الضروري دعمه بشتى الطرق وجعل عملية تشجيعه وتثمين أدائه كجزء من منظومة القيم التنظيمية لهذه المؤسسات، وذلك من خلال التعليم والتدريب، المشاركة، التمكين، الاتصال والتحفيز كقيم داعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة:

- **التعليم والتدريب:** يشير Sabihaini *et al.* أن العامل الرئيسي الذي يميز المنظمة التي تنتهج إدارة الجودة الشاملة هو التركيز على التنمية الفردية، فهذه المنظمة تدرك أنه من أجل التفوق التنافسي فإنها تحتاج إلى تدريب القوى العاملة من خلال التعليم المستمر.[3]

ويرى البعض أن إدارة الجودة الشاملة تركز أكثر على التعليم وليس التدريب وهذا هو محك اختلافها عن الإدارة التقليدية، حيث يرى Kaoru Ishikawa أننا بحاجة إلى التعليم وليس مجرد التدريب، وذلك لأن التعليم يتصل – كما يقول William E. Deming – بأي شيء يحافظ على تنمية عقول الأفراد بصفة مستمرة، فالتعليم لا ينتهي أبدا، أما التدريب على المهارات فينتهى عندما يتم تعلم المهارة. وقد يكون التركيز بقوة على

[1] **See:** David M. Smith, **Leadership and Professional Competencies: Serving Higher Education in an Era of Change**, Doctoral Thesis of Education, University of Pennsylvania, United States, 2000, p. 41

[2] **See:** Kneeland C. Brown, **Leadership for the 21st Century: Effectiveness of Mentorship in the Development of Senior Leaders for U.S. Higher Education**, Doctoral Thesis of Education, Faculty of the USC Rossier School of Education, University of Southern California, United States, 2010, pp. 39-40

[3] Sabihaini *et al.*, Op. cit. p. 10

التعليم والتدريب، لأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب قوى عاملة ذات كفاءات متعددة، منها: ثقافة العمل مع الفريق، مهارات الاتصال، الأساليب الإحصائية، كفاءات المنصب... الخ.[1]

لذلك يمكن القول أن جعل عملية التعليم والتدريب كجزء من إدارة مؤسسات التعليم العالي والمحافظة عليها باستمرار، إنما يجعلها كقيمة داعمة لتكييف المورد البشري على مواجهة الظروف المتغيرة باستمرار، تحقيق النتائج المرجوة والأهداف المسطرة نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات.

- **المشاركة:** أو بالأحرى المشاركة الكاملة، لأن تحقيق أهداف العملية التعليمية وخدمة أصحاب المصلحة يتطلب توسيع دائرة مشاركة الأفراد إلى الطلبة، الأساتذة، الإداريين والعمال الفنيين والتقنيين،[2] وهي تختلف طبعا عن قيمة المسؤولية الجماعية التي تدل على جعل عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة مسؤولية جميع الأفراد والمستويات التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي، بل تتعلق قيمة المشاركة بثقافة إشراك الفئات المختلفة للموارد البشرية لهذه المؤسسات في تحديد الأهداف، حل المشكلات واتخاذ القرارات على مختلف المستويات التنظيمية، وجعل ذلك كجزء من منظومة القيم الجامعية بما يكفل تجنب مقاومة التغيير ويدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات.

وتجدر الإشارة إلى أنه من الصعب تحقيق ذلك على المستوى العملي، أين نجد العديد من الأهداف، المشاكل والقرارات المتداخلة والمتنوعة لمؤسسات التعليم العالي من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن كثافة وتنوع الموارد البشرية لهذه المؤسسات قد تحول دون ذلك.

- **التمكين:** تشير Adrianna J. Kezar *et al.* أن التمكين أضحى كحقل معرفي تركز على دراسته جميع الفرق التي تبحث في مجال الأنماط المختلفة في أدبيات القيادة، حيث يمثل التمكين ممارسة تقاسم السلطة وتمكين مختلف المكونات التنظيمية للعمل على القضايا ذات الأهمية البالغة بالنسبة للمنظمة.[3]

فإدارة الجودة الشاملة تختلف عن الإدارة التقليدية في ذلك، حيث تركز هذه الأخيرة على هيكلة المنظمات بناء على تعزيز التسلسل الهرمي، الرقابة الاجتماعية، وتركيز السلطة لدى القادة. بينما تركز الأولى على نشر ثقافة توزيع وتقسيم السلطة وجعلها كقيمة مشتركة، بهدف تحسين مشاعر المقدرة الذاتية للأفراد وزيادة ثقتهم بأنفسهم ليصبحوا على قدر كبير من الاحترام الذاتي والأداء الفعال والتقدم في أداء العمل وتحقيق مساعي مؤسسات التعليم العالي نحو التميز ودعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

---

[1] أشرف السعيد أحمد محمد، مرجع سابق، ص 126

[2] أحمد عبد الله الرشدي، مرجع سابق، ص 135 (بتصرف)

[3] Adrianna J. Kezar *et al.*, **Rethinking the "L" Word in Higher Education: The Revolution of Research on Leadership**, ASHE Higher Education Report, The Association for the Study of Higher Education, Vol. 31, Iss: 06, Las Vegas, 2006, p. 77

- **الاتصال:** تشير Magdalena Iordache-Platis وIoana Josan أن الحرص على الاتصال الفعال يعد كضرورة لجميع الأطراف نتيجة لتطور النظام التعليمي وتعقد عملياته، حيث يتم من خلاله تداول المعلومات، الأفكار والمشاعر (المواقف والآراء) من فرد إلى آخر، من فرد إلى مجموعة، والعكس بالعكس.[1]

فتفعيل عمليات الاتصال بين أفراد مؤسسات التعليم العالي وجعله كقيمة، إنما يساعد على توفير المعلومات لكل الأفراد، كل الأقسام، كل الكليات، كل المستويات التنظيمية، بما يمكن من تسريع عمليات اتخاذ مختلف القرارات والتعامل مع الظروف المتغيرة والمختلفة بسرعة، وهذا ما يحسن من مرونة مؤسسات التعليم العالي ويدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

- **التحفيز:** يقول John W. Atkinson أنه إذا أدرنا الأفراد باحترام وقدرناهم وعاملناهم بلباقة فعندئذ يمكنهم مساعدتنا على تحقيق المستحيل،[2] فتكامل عمليتي التحفيز المادي والمعنوي في مؤسسات التعليم العالي وممارسة ذلك باستمرار إنما يصعد من عملية تحقيق أهداف هذه المؤسسات، ويرجح كفة تحقيق الأهداف العامة على كفة تحقيق الأهداف الذاتية أو الشخصية.

وفي إطار تطبيق إدارة الجودة الشاملة لا يمكن أن نتجاهل أهمية ذلك، فهي لا تعبر عن مجرد الالتزام ببعض الأدوات أو الأساليب ولكن يعتبر انتهاجها كمشروع، هذا الأخير لا يمكن أن تتحقق أهدافه إلا من خلال موارد بشرية محفزة ومتطلعة لتحقيق ذلك، فالأولى إذن أن تتخذ عملية التحفيز كقيمة تلازم عملية تحقيق أي نتيجة، أي هدف، حل أي مشكلة، وأي تحسين للأداء، ولا يفرق الكثير عن القليل، بل يقدر التحفيز ويتم اختيار ما يناسب كل من ذلك.

وكملخص لما سبق يمكن القول أن ثقافة الجودة تعتبر كعنصر محوري لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، حيث تتشكل من القيم الجوهرية التي تمثل قيم متأصلة ومبادئ توجيهية وأساسية في تطبيقها وهي: (التركيز على الزبون، التزام الإدارة العليا، المسؤولية الجماعية، التحسين المستمر، الإدارة بالحقائق، المدخل العملياتي والعمل الجماعي)، والقيم الداعمة التي تساعد على اعتماد برامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيق أساليبها وأدواتها، والمتمثلة أساسا في: (التخطيط الاستراتيجي، القيادة، التعليم والتدريب، المشاركة، التمكين، الاتصال والتحفيز).

[1] **See**: Magdalena Iordache-Platis & Ioana Josan, **Communication Efficiency within Higher Education Institutions: The Case of Romania**, European Research Studies Journal, International Strategic Management Association, Vol. 12, Iss: 02, Greece, 2009, pp. 55-56

[2] أشرف السعيد أحمد محمد، مرجع سابق، ص 118

خلاصـــــــة

تعبر إدارة الجودة الشاملة عن نظام متكامل يشكل مجموعة من قيم، أساليب وأدوات التحسين المستمر للجودة، والتي تركز على الاستجابة لتطلعات ورغبات الأطراف المستفيدة انطلاقا من المشاركة الفعالة لجميع الأفراد والمستويات التنظيمية بما يكفل تحقيق ذلك. ومن خلال التطرق لهذا المفهوم في فصل عرضت فيه مختلف التوجهات النظرية والفكرية أمكن التوصل للجوانب التالية:

- مرت إدارة الجودة الشاملة بالعديد من المحطات التاريخية (التفتيش، الضبط الإحصائي للجودة، ضمان الجودة وإدارة الجودة الشاملة) إلى أن عرفت كنظام متكامل عناصره القيم، الأساليب والأدوات التي تهدف في مجملها إلى تحقيق رضا الزبون الداخلي والخارجي مع الاستغلال الأمثل للموارد؛
- في مجال التعليم العالي تعبر إدارة الجودة الشاملة عن نهج شمولي يهدف إلى إدماج وتحسين المراحل الثلاثة في النظام التعليمي: المدخلات، العمليات، والمخرجات، عكس ضمان الجودة الذي تركز آلياته على المرحلتين الأولى والثالثة فقط، من خلال المسؤولية التضامنية بين الطاقم الإداري، العمال، الأساتذة، والطلبة على التحسينات المستمرة لجودة مخرجات العملية التعليمية، حيث يعبر عن ذلك بمجموعة من المحاور، الأبعاد والمؤشرات التي تعكس فعالية تطبيق هذا الأسلوب الإداري؛
- تعتبر القيم العنصر المحوري لإدارة الجودة الشاملة وتشكيل ثقافتها، وتبقى الأساليب والأدوات كتقنيات يسهل تطبيقها إن تأصل الالتزام بهذه القيم طبعا، وهذا ما يفند فكرة اعتماد تعريف إدارة الجودة الشاملة بوصفها ثقافة مشتركة تبنى أساسا على مجموعة من القيم.
- تتشكل قيم إدارة الجودة الشاملة من القيم الجوهرية والقيم الداعمة، حيث تمثل الأولى مبادئ توجيهية وأساسية لا تتغير بتغير بيئة مؤسسات التعليم العالي بل تتأصل ضمن منظومة القيم الجامعية، أما الثانية فهي تمثل قيم تساعد على اعتماد مختلف برامج، أساليب وأدوات نظام إدارة الجودة وتختلف من مؤسسة لأخرى كل حسب ظروفها التنظيمية ومتغيرات بيئتها الداخلية والخارجية.

وبعد عرض المفاهيم والطروحات النظرية المختلفة والمتعلقة بالمتغير المستقل أو إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، يأتي في الفصل النظري الموالي لعرض مختلف التوجهات والرؤى المتعلقة بالمتغير التابع أو أداء هذه المؤسسات، بأبعاده ومؤشراته المختلفة.

الفصـــــــــل 2 .

••• أداء مؤسســـات التعليم العـــــــالي

- تمهيـــــــــــد

1.2. الأطر المفاهيمية للأداء وتحسين الأداء

2.2. الأسس الفكرية لأداء مؤسسات التعليم العالي وتقييمه

3.2. مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي

- خلاصـــــــة

« Je crois que le goût d'améliorer ses performances est dans la nature de l'homme »

« أعتقد أن الرغبة في تحسين الأداء هي من طبيعة البشر »

Riboud Antoine

الفصل 2. أداء مؤسســـات التعليم العـــــالي

تمهيـــــد

يعتقد Donald M. Norris *et al.* أن: « تحسين الأداء يتطلب قياس منظم، تدخل وعمل كل القوى العاملة في النظام التعليمي بأكمله، وهذا يتطلب حلول وتقنيات جديدة، بما في ذلك تقاسم إجراءات العمل لتحسين الأداء ».[1]

والسبب في ذلك هو ارتباط مفهوم الأداء في مؤسسات التعليم العالي بالعديد من المحاور والأبعاد من جهة، فلا يمكن أن نتكلم عن أداء العملية الأكاديمية دون أداء العملية الإدارية، ولا يمكننا كذلك أن نتجاهل أداء هذه المؤسسات من الناحية المجتمعية، ومن جهة أخرى فإن تعدد الأطر المرجعية لتحديد مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي ومؤشرات قياسه وطرق وأدوات تقييمه واستراتيجيات تحسينه قد زاد من حدة هذه الإشكالية.

لذلك يكون من الضروري البحث في مختلف التوجهات النظرية وطرح مختلف الرؤى الفكرية، بغية صياغة إطار نظري متكامل يوضح مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي بأبعاده ومؤشراته المختلفة، حيث خصص هذا الفصل لتحليل ومناقشة المفاهيم العلمية حول ذلك من خلال التطرق للعناصر التالية:

- **الأطر المفاهيمية للأداء وتحسين الأداء:** وقبل التكلم عن ذلك في قطاع التعليم العالي، خصص هذا المبحث لتحديد مفهوم الأداء، أساسيات إدارته، والتحديات الحديثة لتحسينه؛
- **الأسس الفكرية لأداء مؤسسات التعليم العالي وتقييمه:** وذلك من خلال التركيز على مفهوم الأداء، تقييمه، وإشكالية تحديد مؤشراته في هذه المؤسسات طبعا؛
- **مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي:** نحو صياغة مؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي بناء على أطر نظرية وتطبيقية مختلفة.

[1] Donald M. Norris *et al.*, Action Analytics: Measuring and Improving Performance That Matters in Higher Education, EDUCAUSE Review, Edu Domain, Vol. 43, Iss: 01, USA, 2008, p. 44 (بتصرف)

1.2. الأطر المفاهيمية للأداء وتحسين الأداء

يشير Jean-François Manzoni أن المنظمات الحديثة سواء الهادفة للربح أو غير الهادفة للربح في تحدي مستمر نحو تحسين الأداء،[1] وهذا ما جعله محل اهتمام العديد من الباحثين الأكاديميين والممارسين لتحديد أسسه النظرية والتطبيقية وكيفية التحكم فيه وتحسينه باعتباره مفهوما متعدد الأبعاد تتميز مكوناته بالديناميكية لتغير الظروف البيئية ومواقف هذه المنظمات. وقبل أن نتطرق لمفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي سنحاول أولا تحليل أهم المضامين النظرية لمفهوم الأداء وإدارته وكذا تحسينه.

1.1.2 الأسس النظرية لمفهوم الأداء

يعتبر الأداء كمفهوم مشترك للعديد من الأبعاد (الكفاءة، الفعالية، المردودية، الإنتاجية، الجودة... وغيرها) وهذا ما زاد من صعوبة تحديد تعريف واضح وشامل له، حيث كثرت المقاربات النظرية المتعلقة به، وكل باحث تكلم عنه من وجهة نظر فكرية مختلفة، فما مضمون كل من ذلك؟

1.1.1.2 إشكالية تعريف الأداء

تؤكد Margaret M. Heffernan وPatrick C. Flood أن مصطلح الأداء في العلوم الإدارية الحديثة لا يلقى إشكالية في تحديد التعريف فقط، بل في تحديد المفهوم من جانبين: إشكالية التعريف والقياس،[2] لذلك سنقتصر على عرض أهم وجهات النظر لتحديد مفهوم الأداء وأبعاده.

فمن جهته يعتبر Gérard Charreaux أن الأداء: « يسجل في إطار مرجعية المنافسة، حيث يتعلق بمعرفة ما إذا كانت المنظمة قادرة على خلق القيمة أو قادرة في أفق محدد على تقديم الأفضل مقارنة بالمنافسين »[3]، وفي ذات السياق يعرفه Peter F. Drucker أنه: « قدرة المنظمة على الاستمرارية والبقاء محققة التوازن بين رضا المساهمين والأفراد »[4]. وعلى ضوء هذين التعريفين يمكن اعتبار الأداء كمعيار مرجعي لمعرفة مدى تفوق المنظمة عن منافسيها، من خلال البحث المستمر عن تقديم الأفضل للسوق ومرونة التفاعل مع تغييرات بيئتها، بما يكفل تحقيق التوازن بين مصالح المساهمين وطموحات الأفراد، ويضمن لها البقاء والاستمرارية في النشاط.

ومن جهة أخرى تعتبر Annick Bourguignon أن الأداء: « يمثل تحقيق الأهداف التنظيمية، مهما كانت طبيعتها وشكلها، [...] فالأداء متعدد الأبعاد نسبة للغايات التنظيمية، فهو ذاتي ومتعلق بالمرجعية المختارة

---

[1] Antonio Davila *et al.*, **Performance Measurement and Management Control: Global Issues "Studies in Managerial and Financial Accounting"**, Emerald Group Publishing Limited, Vol. 25, United Kingdom, 2012, p. 42

[2] Ismael Younis Abu-Jarad *et al.*, **A Review Paper on Organizational Culture and Organizational Performance**, International Journal of Business and Social Science, Centre for Promoting Ideas, Vol. 01, Iss: 03, USA, 2010, p. 28

[3] Atangana O. Henri & Yogo Thierry, **Capital Social et Performances des Entreprises au Cameroun**, Rapport de Recherche du FR-CIEA N°: 24/12, Centre d'Etudes et de Recherche en Economie et Gestion, Dakar, 2012, p. 07

[4] Peter F. Drucker, **l'Avenir du Management selon Drucker**, Edit. village mondial, Sans Edit., Paris, 1999, p. 73

(غايات، أهداف) »[1]، أي أنه يرتبط بالفعالية أو مدى تحقيق المنظمة لأهدافها ونتائجها. أما Javier Martinez فيعتبر أن الأداء يشمل ثلاثــة أبعاد: (الاقتصاد والكفاءة والفعالية) لبعض البرامج أو الأنشطة »[2]، فهو لا يعتبر كمفهوم أحادي بل يرتبط بالعديد من المفاهيم، وهذا ما يؤكده Pierre Voyer إذ يعرف الأداء بأنه: « من جهة، يمثل: قيمة مضافة على الحالة الأولية (تحسين الجودة، زيادة طلبيات الزبائن)، تحقيق نتيجة دنيا أو مقبولة أو تدنية غير المرغوب فيها (تخفيض الوقت الضائع والأخطاء)، ومن جهة أخرى، يمكن أن يمثل الأداء الربط بين الكفاءة والفعالية في المنظمة »[3]، ومن هنا بدأ الاتجاه نحو تعريف الأداء كمفهوم شمولي يضم العديد من الأبعاد، وبذلك ظهر الأداء أو بالأحرى الأداء الكلي كمفهوم مرتبط بالمسؤولية الاجتماعية للمنظمة في ظل الاستجابة لتحديات التنمية المستدامة*.

ويعرف Angèle Dahou وNicolas Berland الأداء الكلي بأنه: « تجميع للنتائج الاقتصادية، الاجتماعية، والبيئية »[4]، يضم الأداء الاقتصادي: الأداء المالي، الأداء العملياتي، والفعالية التنظيمية ويقاس بالاستعانة بالقوائم المالية، أما الأداء البيئي فيرتكز على المساهمة الفاعلة للمنظمة في تنمية بيئتها من خلال: التخفيف من التلوث البيئي، التخلص من النفايات، والاقتصاد في الموارد والطاقة، ويرتكز الأداء الاجتماعي على جعل الموارد البشرية أطراف فاعلة في المنظمة من خلال تحقيق الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية، العدالة الاجتماعية، وتحسين مستوى معيشة العمال. وتجدر الإشارة أنه بالنسبة للأداء البيئي والاجتماعي يمكن قياسهما بالاستعانة بالمؤشرات المرجعية.

ونظرا لتعلق مفهوم الأداء بالمرجعية الفكرية للعديد من الباحثين والمختصين، لا يقصد بشموليته تعدد المفاهيم المرتبطة به فقط (الاستجابة التنافسية، الكفاءة، الفعالية...)، بل تعدد أبعاده كذلك من ناحية تقسيمه لثلاثة أبعاد أساسية (البعد الاقتصادي، البعد البيئي والبعد الاجتماعي) في إطار ما يعرف بمفهوم الأداء الكلي، وهكذا تشكلت المقاربات المختلفة للأداء في أدبيات الإدارة الحديثة، وفيما يلي توضيح كل منها.

2.1.1.2 المقاربات النظرية للأداء

تفرق Estelle M. Morin *et al.* بين أربع مقاربات جزئية ونظرية للأداء: المقاربة الاقتصادية، المقاربة الاجتماعية، المقاربة النظمية، والمقاربة السياسية، وذلك كما يلي:

---

[1] Philippe Vernazobres, **La Contribution du Coaching à la Performance en Entreprise**, Article du Colloque « Coaching, sport et Management » - EM Lyon & International Coach Federation, Lyon, Septembre 2006, p. 03

[2] Ismael Younis Abu-Jarad *et al.*, Op. cit. p. 28

[3] Ndao Assane, **La Perception de la Performance dans les Cabinets d'Expertise Comptable**, Article du 3ème Journée d'Etude en Contrôle de Gestion de Nantes, IEMN-IAE, Université de Nantes, France, 4 Février 2011, p. 03

* **التنمية المستدامة:** عرفتها لجنة Brundtland على أنها التنمية التي تأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع الراهنة بدون المساس بحقوق الأجيال القادمة في الوفاء باحتياجاتهم. **راجع:** John Drexhage & Deborah Murphy, **Sustainable Development: From Brundtland to Rio 2012**, Background Paper, United Nations Headquarters, New York, September 2010, p. 06

[4] Angèle Dahou & Nicolas Berland, **Mesure de la Performance Globale des Entreprises**, Article du 28ème Congrès de l'Association Française de Comptabilité « Comptabilité et Environnement », Poitiers, 23-25 mai 2007, p. 03

- **المقاربة الاقتصادية:** تعود جذور هذه المقاربة لإسهامات النظريات الكلاسيكية والبيروقراطية في الإدارة، وهي تتعلق بمدى تحقيق الأهداف، التي تعكس تطلعات المالكين والمدراء وغالبا ما تعرض بصفة مالية واقتصادية، وفيما بعد حدد Jérôme Caby *et al.* الامتدادات الاستراتيجية لهذه المقاربة، معتبرين أن خلق القيمة المتوقعة يعتمد إما على نمو النشاط وإما على تحقيق أرباح أسهم معتبرة نسبة للاستثمارات المستقبلية أو تفضيل التمويل الخارجي.[1] وبذلك ارتبط الأداء حسب هذه المقاربة بمفهوم وظيفية وعقلانية المنظمة، أو مدى تحقيق هذه الأخيرة للأهداف المسطرة والنتائج المتوقعة.
- **المقاربة الاجتماعية:** نتجت هذه المقاربة عن إسهامات مدرسة العلاقات الإنسانية، حيث ترتكز على النشاطات المختلفة لتوفير مناخ أو محيط عمل مناسب وسليم داخل المنظمة، وتلبية الحاجات المختلفة للعاملين، من خلال: الاستقرار، الاتفاق، التحفيز، المشاركة، الاتصال، النمط القيادي المناسب...وغيرها من القيم التنظيمية، حيث تفترض هذه المقاربة أن تحقيق الأداء يحصل عندما تكون المنظمة قادرة على توفير هذه القيم كأساس لصيانتها، إضافة إلى تحقيق الأهداف والنتائج.
- **المقاربة النظمية:** مدخل النظم يعتبر المنظمة كنظام غايته البقاء والاستمرارية، حيث قدمت هذه المقاربة كنموذج عكسي للمقاربتين السابقتين، إذ تعتبر جد خاصة لأنها تتعلق بقدرات المنظمة، وتفترض أن الأداء يحصل عندما تحقق المنظمة أهدافها دون استخدام جميع الموارد والوسائل ودون ممارسة الضغط على مواردها البشرية، فهي تتعلق بتحقيق الكفاءة التنظيمية أو الفعالية التنظيمية، من خلال تلاؤم واستمرارية الأنظمة الفرعية مع بيئة نظام المنظمة، ويعتبر تحقيق ذلك أساسي وضروري.
- **المقاربة السياسية:** المقاربة الرابعة للأداء هي النموذج الاستراتيجي أو نموذج الجماهير الاستراتيجية، حيث تفترض أن الأداء يتحقق عندما تتمكن المنظمة من الاستجابة للرهانات الداخلية والخارجية، من خلال وضع رؤيا استراتيجية أو سياسية تعتبر المنظمات كمحيط سياسي يتم فيه التفاعل بين مختلف الأطراف لتحقيق مصالحهم الاستراتيجية الخاصة، حيث يتم التركيز على التفاوض والاتفاق.[2]

تعتبر المقاربة الاقتصادية كمقاربة كلاسيكية للأداء يكثر استعمالها من قبل الباحثين والممارسين، باعتبارها أساس المقاربات الثلاثة الأخرى، والتي تقوم على إدماج أسسها إضافة إلى تحقيق الأهداف والنتائج الاقتصادية من خلال الاستعمال العقلاني للموارد.

ومن جهة أخرى يميز R.H. Hall بين مقاربتين فقط لمعرفة الأداء: **المقاربة بالأهداف** (نموذج تحقيق الأهداف)، و**المقاربة بالموارد** (نموذج تخصيص الموارد)، حيث تشير الأولى للفعالية التنظيمية، والثانية للكفاءة التنظيمية.

---

[1] Claire Gauzente, **Mesurer la Performance des Entreprises en l'Absence d'Indicateurs Objectifs: Quelle Validité? Analyse de la Pertinence de Certains Indicateurs**, Revue Finance Contrôle Stratégie, EconPapers, Vol. 03, N°: 02, Suède, 2000, p. 147

[2] François Champagne *et al.*, **Un Cadre d'Evaluation Globale de la Performance des Systèmes de Services de Santé: Le Modèle EGIPSS**, Rapport de Recherche, Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Santé, Université de Montréal, Canada, 2005, p. 31

إضافة إلى ذلك نجد مقاربات أخرى لتقييم ومعرفة الأداء، أولها **مقاربة الأداء العملياتي** التي تفترض الاعتماد على معايير تشغيلية مثل: الإنتاجية، مردودية الأفراد، الحصة السوقية، الميزة التنافسية، رضا الزبون... وغيرها، والتي تعتبر كحلقة وسطى لأداء المنظمات، وثانيها **مقاربة أصحاب المصالح** التي تفترض أن الأداء يتحقق في حالة رضا المجموعات الذين لديهم مصلحة مع المنظمة، من خلال مراعاة جميع الأبعاد (البعد الاقتصادي، البعد البيئي، البعد الاجتماعي) كأساس لتدعيم الأداء الكلي للمنظمة.

وعليه يمكن القول أن كل المقاربات السابقة هي مقاربات نظرية يصعب إسقاطها على الواقع العملي، وجزئية كل منها يتعلق بجانب واحد من أداء المنظمة، ولجعل هذه المقاربات عملية ينبغي تحديد أبعاد الأداء التي تفترضها كل مقاربة، والاعتماد عليها جميعا لتحديد نظام شامل لتقييم الأداء.

3.1.1.2 تحديد أبعاد الأداء

في إطار سعي المنظمة المستمر لتحسين أدائها، والوصول إلى الاستغلال الجيد للموارد وتحقيق الأهداف المسطرة، عليها أن تبحث عن عقلانية ووظيفية الأنظمة الفرعية لها (المدخلات، العمليات، والمخرجات) من خلال جملة من الأبعاد والتي يمكن أن تعكس مستوى الأداء بها، ويمثل الجدول الموالي تطور هذه الأبعاد في المنظمات:

الجدول رقم (1/2): تطور أبعاد الأداء في المنظمات

حتى الخمسينيات	الستينيات	السبعينيات	الثمانينيات	التسعينيات	السنوات الأخيرة
الفعالية	الفعالية الكفاءة	الفعالية الكفاءة الإنتاجية	الفعالية الكفاءة الإنتاجية المرونة	الفعالية الكفاءة الإنتاجية المرونة الإبداع	الفعالية الكفاءة الإنتاجية المرونة الإبداع الاستمرارية

المصدر: Stefan Tangen, **Evaluation and Revision of Performance Measurement Systems**, Doctoral Thesis, Department of Production Engineering, Royal Institute of Technology, Stockholm, Sweden, 2004, p. 45

وعليه فإن أبعاد الأداء تطورت من مجرد التركيز على النتائج وتحقيق الأهداف إلى النظرة الشمولية التي تضم عدة أبعاد تتمثل في:

- **ارتباط الأداء بالفعالية والكفاءة:** يقول Peter F. Drucker أنه: « لا تتحقق كفاءة دون فعالية، لأن أداء ما هو مفترض أهم من أداء شيء آخر»[1]، ذلك أن الفعالية تمثل قدرة المنظمة على تحقيق الأهداف الحالية والنتائج المرغوبة وهي نسبة النتائج المحققة إلى النتائج المتوقعة، أما الكفاءة فتمثل التحويل الأمثل للمدخلات إلى مخرجات وهي نسبة النتائج أو الأهداف المحققة إلى الموارد المستخدمة، ولو أن

[1] Diana M. Mihaiu *et al.*, **Efficiency, Effectiveness and Performance of the Public Sector**, Romanian Journal of Economic Forecasting, Institute for Economic Forecasting, Vol. 13, Iss: 04, Romania, 2010, p.136

هناك من يرى عكس ذلك، وكلاهما وجهان متلازمان للتحكم في الأداء من خلال معرفة النتائج المحققة والموارد المستخدمة لذلك، بغية تخطيط الأداء وتقدير الميزانيات.

- **ارتباط الأداء بالإنتاجية:** تعتبر من الأبعاد الكلاسيكية لتقييم الأداء بالخصوص الأداء التشغيلي أو العملياتي، حيث عرفتها Sylvie Saint-Onge وVictor Haines بأنها: « كمية ونوعية المنتجات والخدمات المنتجة نسبة إلى كمية الموارد المستعملة في إنتاجها خلال فترة زمنية محددة »[1]، وفي الغالب يتم ربطها بعنصر العمل، وهي تعكس كفاءة وفعالية المنظمة في استغلال الموارد والامكانات المتاحة لها، من خلال تقليل الفاقد في الإنتاج لتحقيق ما هو مطلوب.
- **ارتباط الأداء بالمرونة:** تطرق لها بصفة خاصة الباحثون في الإدارة الاستراتيجية، حيث يعرفها Andrés Hatum بأنها: « مجموعة القدرات التنظيمية والإدارية والتي تسمح للمنظمة بالاستجابة السريعة لتحديات التغيير التنظيمي »[2]، أي أنها متعلقة ببعدين: مهمة تصميم التنظيم، والمهمة الإدارية، حيث يتطلب ذلك التوافق مع خصائص البيئة، ويعكس التفاعل بين هذه القوى الثلاث مستوى الأداء، الذي يتحقق من خلال استجابة المنظمة السريعة للتغييرات الحاصلة في البيئة.
- **ارتباط الأداء بالإبداع:** يعتبر من المفاهيم الحديثة في أدبيات الإدارة، حيث يعرفه Jan D. Leede وJan K. Looise بأنه: « خلق أشكال تنظيمية وممارسات إدارية جديدة »[3]، ويشكل أحد المعايير غير المالية لتقييم أداء المنظمة من خلال معرفة قدرتها وقابليتها على الإبداع.
- **ارتباط الأداء بالاستمرارية:** تعتبر من الأبعاد غير المالية لتقييم الأداء، وتشير إلى قدرة المنظمة على البقاء والاستمرارية في النشاط في ظل اشتداد المنافسة، من خلال الاستجابة الفعالة للتغييرات الحاصلة في المحيط، وتحسين الأداء والاستمرارية في تحسينه للوصول إلى قمة الأداء، بما يكفل التفوق على المنافسين والاستجابة لهذه التغييرات.

وما يلاحظ وجود تداخل بين هذه الأبعاد، فمثلا حتى تحقق المنظمة البقاء والاستمرارية عليها أن تكون كفؤة، فعالة، منتجة، مرنة ومبدعة. وعموما نجد أن هذه الأبعاد يمكن أن تكون مالية (الربحية، القيمة المضافة، العائد على الاستثمار...) أو غير مالية (رضا الزبون، جودة المنتج، مردودية العمال، المرونة، الإبداع...)، لذلك ينبغي على إدارة المنظمة أن تعهد إلى تحديد أبعاد ومؤشرات مالية وغير مالية، كمية وكيفية يمكن أن تعكس المستوى الحقيقي للأداء بصفة شمولية، حتى تتمكن من رسم استراتيجيتها بناء على المستويات المحققة والكفيلة بتحقيق التحسين المستمر للأداء، وهذا ما يعرف بإدارة الأداء.

---

[1] Sylvie S. Onge & Victor Haines, **Gestion des Performances au Travail**, Edit. De Boeck, 1ère Edit., Bruxelles, 2007, p. 19

[2] Andrés Hatum, **Adaptation or Expiration in Family Firms: Organizational Flexibility in Emerging Economies**, Edward Elgar Publishing Limited, Without Edit., United Kingdom, 2007, p. 16

[3] Jan D. Leede &Jan K. Looise, **Innovation and HRM: Towards An Integrated Framework**, Creativity And Innovation Management, Blackwell Publishing Ltd, Vol. 14, Iss: 02, United Kingdom, 2005, p. 108

2.1.2 الأسس الفكرية لإدارة الأداء

لكي تتمكن إدارة المنظمة من وضع معايير ومؤشرات تبني عليها استراتيجية التحسين المستمر للأداء، عليها أن تعهد إلى اتباع منهجية إدارية علمية وعملية تمكنها من ذلك، حيث تفرض عليها تتبع خطوات معينة واحدة تلو الأخرى تعرف بعملية إدارة الأداء، فما هي أسسها الفكرية؟

1.2.1.2 مدخل تعريفي لإدارة الأداء

لقد تطور مفهوم إدارة الأداء ولا زال يتطور، حيث تعلق بداية بمفهوم تصنيف الأهلية، ثم ارتبط بطرق الإدارة الحديثة كالإدارة بالأهداف وتقييم الأداء.[1] وظهر في أواخر الثمانينيات مفهوم إدارة الأداء كعملية إدارية مستمرة، وأصبح يشكل أحد المواضيع المهمة في أدبيات الإدارة الحديثة.

بالنسبة لمفهوم تصنيف الأهلية يرجع لإسهامات الأمريكي Walter D. Scott الذي أدخل فكرة تصنيف مهارات العاملين في الصناعة قبل الحرب العالمية الأولى، وهو عملية تقييم شخص معين وتصنيفه نسبة إلى: سمات الشخصية مثل: الرأي أو الاستقامة، والصفات مثل: القيادة أو التعاونية. أما مفهوم الإدارة بالأهداف فتكلم عنه Peter F. Drucker لأول مرة سنة 1955م، وهو يعني تجزئة الفرص والأهداف وتحديد مستوى المسؤولية لكل وحدة أو قسم في شكل نتائج منتظر تحقيقها. وبالنسبة لمفهوم تقييم الأداء ظهر في السبعينيات بمعنى مقارنة الأهداف المسطرة بالنتائج المحققة لتحديد انحرافات الأداء. أما مفهوم إدارة الأداء فهو يضم: فهم وتحديد الأهداف والتوقعات، تقييم الأداء، والاستفادة من التغذية العكسية باستمرار،[2] ونظرا لتعدد محتوياته واختلاف أهدافه، تعددت تعاريفه.

من جهته عرف Herman Aguinis إدارة الأداء بأنها: « عملية مستمرة لتحديد، قياس، وتطوير أداء الفرق والأفراد وتقويم الأداء مع الأهداف الاستراتيجية للمنظمة »[3]، هذا التعريف يحتوي على جانبين أساسيين: إدارة الأداء **عملية مستمرة**، لأنه يتم في كل مرحلة زمنية مقابلة الموارد المستخدمة والأهداف المسطرة والنتائج المحققة لتحديد الانحرافات والاستفادة منها كتغذية عكسية لتحسين الأداء، والجانب الثاني **تقويم الأداء مع الأهداف الاستراتيجية**، فالمدراء تقع عليهم مسؤولية ضمان أن المخرجات والنتائج المحققة متوافقة مع الأهداف الاستراتيجية وتضمن تحقيق ميزة تنافسية للمنظمة. وخص الباحث الموارد البشرية أو إدارة أداء الأفراد دون أداء الموارد الأخرى.

أما Hanine Salem فتفرق بين إدارة أداء الأفراد وإدارة أداء المنظمة وتعتبرها جزء من هذا الأخير، حيث تعرف إدارة الأداء بأنها: « منهج نظامي، متكامل لتحسين أداء المنظمة نحو تحقيق الأهداف الاستراتيجية

---

[1] Javier Martinez, **Assessing Quality, Outcome and Performance Management**, Workshop on Global Health Strategy, Annecy, French, 09-12 December 2000, p. 03 (بتصرف)

[2] Andrew E. Schwartz, **Performance Management**, Barron's Educational Series, Without Edit., New York, 1999, p. 02

[3] Herman Aguinis, **Performance Management**, Pearson Prentice Hall, Without Edit., New Jersey, 2007, p. 02

وتكريس رسالة المنظمة وقيمها »[1]، ويعرفها Michael J. Mucha من وجهة نظر مماثلة بأنها: « منهج نظامي، متطور لتحسين النتائج من خلال اتخاذ قرارات أساسية واضحة، التعلم التنظيمي المستمر، والتركيز على قياس الأداء »[2].

وكونها منهج نظامي ومتكامل نجدها من جهة تشمل العديد من المفاهيم (تحديد الأهداف والتوقعات أو تخطيط الأداء، تطوير التغذية العكسية، تقييم الأداء، ... وغيرها)، ومن جهة أخرى فهي تتعلق بجميع الوظائف، العمليات، الموارد، والمستويات الإدارية في المنظمة.

أما Mike Ferguson فيشير أن إدارة الأداء حاليا يمكن تأخذ عدة أشكال:[3]

- **إدارة أداء المنظمة:** تتعلق بالأنظمة المتكاملة مثل: بطاقة الأداء المتوازن، الموازنات التقديرية والتخطيط، التقارير... الخ؛
- **إدارة أداء خطوط الأعمال:** تتعلق بالأنظمة العملياتية على المستوى التكتيكي مثل: إدارة أداء الزبون، إدارة أداء سلسلة الامداد، إدارة أداء العمليات، وإدارة أداء الموارد... الخ؛
- **إدارة الأداء التشغيلي:** تتعلق بتقارير نشاط الأعمال على المستوى التشغيلي، مثل: تقارير إنتاجية الفرق، تقارير مبيعات رجال البيع... الخ.

وهذا ما يعرف بنموذج إدارة الأداء المتكامل الذي يأخذ بعين الاعتبار جميع المستويات التنظيمية (الاستراتيجي، العملياتي، والتشغيلي)، ويضم العديد من الأدوات والأساليب التي تستخدمها المنظمة لتحسين أدائها وتحقيق أهدافها.

2.2.1.2 الحاجة إلى إدارة الأداء

تفرض بيئة الأعمال والتغييرات الحاصلة فيها بصورة مستمرة على المنظمة اتخاذ التدابير اللازمة والأساليب الإدارية الكفيلة بمواجهتها، ومن بين هذه الأساليب إدارة الأداء التي تساعد المنظمة على زيادة قدرتها على التعلم والتحسين المستمر للنتائج، في ظل تحقيقها لجملة من الأهداف متمثلة في:

- **الأهداف الاستراتيجية:** تمكن إدارة الأداء من تحقيق التوافق بين أهداف المنظمة وأهداف الوحدات والأقسام نحو تحقيق رؤيا مشتركة واتباع استراتيجية موحدة لتحقيق النتائج المطلوبة؛
- **أهداف إدارية:** تساعد إدارة الأداء على جمع المعلومات المتعلقة بمختلف الموارد، طبيعة سير العمل، ودرجة تحقيق الأهداف، بصورة دقيقة وصحيحة تمكن المنظمة من اتخاذ قرارات فعالة؛

---

[1] Hanine Salem, **Organizational Performance Management and Measurement**, Meeting in Public Administration, Economic and Social Commission for Western Asia, Beirut, 2003, p. 02

[2] Michael J. Mucha, **A Performance Management Framework**, Government Finance Review, Government Finance Officers Association, Vol. 25, Iss: 05, Chicago, 2009, p. 51

[3] Mike Ferguson, **A Business Process and Performance Management Framework from the Intelligent Business**, Articles of Operational Business Intelligence, Intelligent Business Strategy, England, 2008, p. 02 (بتصرف)

- **أهداف الاتصال:** تسمح إدارة الأداء بالربط بين مختلف الوحدات والأقسام والمستويات التنظيمية، من خلال مناقشة الأهداف المسطرة والمحققة، الموارد المخصصة والمستعملة، الفرص المتاحة وسبل تطويرها؛
- **أهداف تطويرية:** متعلقة بالتغذية العكسية التي يستعملها القادة لتحسين وتطوير الأداء؛
- **أهداف الصيانة التنظيمية:** متعلقة بتقييم الكفاءات التي تمتلكها المنظمة والعمل على تنميتها باستمرار، حتى تتمكن المنظمة من مواجهة المشاكل بنفسها وتصبح منظمة متعلمة؛
- **أهداف التوثيق:** تسمح إدارة الأداء بتوثيق كل المعلومات المتعلقة بنشاط المنظمة.

والأهم من ذلك تطوير ثقافة الأداء في المنظمة، من خلال محاسبة الوحدات والأقسام في حالة وجود انحرافات سلبية، ومكافأتها في حالة وجود انحرافات إيجابية، وهذا ما يسمح بتكوين ثقافة التنافس لتطوير الأداء وتقديم أفضل الحلول والفوائد للمنظمة.

الجدول رقم (2/2): حلول وفوائد إدارة الأداء

الرقم	الحلول	الفوائد
01	تسطير استراتيجية المنظمة أفقيا وعموديا في كل الوحدات والأقسام	عمل الوحدات والأقسام على أساس تحقيق الأهداف التنظيمية والمصلحة العامة للمنظمة، وليس على أساس التصرفات المستقلة لتحقيق المصلحة الخاصة
02	دعم سلوك موجه وفعال	تخصيص الموارد الموجهة للأعمال بصفة متناسقة مع الأهداف التنظيمية، وهذا ما يساعد على ترتيب وتخطيط هذه الموارد
03	توفير الوقت المناسب، الرؤيا المناسبة، وتحديد الأدوار الأساسية	توحيد الرؤيا لنتائج الحالة السائدة في المنظمة، وحالة النشاط العملياتي وحالة تكنولوجيا المعلومات، وهذا ما يمكن المنظمة من إلغاء المشاكل التي قد تواجهها
04	تحسين الإنتاجية والفعالية	تحسين العمليات وتخصيص الموارد، التوفيق بين جميع العمليات لتحسين أداء المنظمة

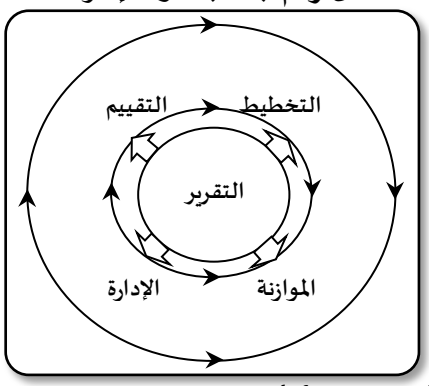
المصدر: Chuck Ballard *et al.*, **Business Performance Management . . . Meets Business Intelligence**, International Business Machines Corporation, 1st Edit., USA, 2005, pp. 16-17 (**بتصرف**)

وعليه فإن المنظمة في حاجة مستمرة لإدارة الأداء، ذلك أن هذه الأخيرة تمكنها من تخطي المشاكل التي قد تواجهها، والانتقال من حالة لحالة أخرى أحسن منها للوصول إلى قمة الأداء، من خلال توزيع الأدوار وتقسيم الأهداف بين الوحدات والأقسام وتوجيهها برؤيا موحدة نحو تحقيق أفضل النتائج، وهذا ما يجعل إدارة الأداء كعملية مستمرة لا تحتاج إليها المنظمة لفترة دون الأخرى.

3.2.1.2 عملية إدارة الأداء

مثل أي عملية إدارية تتطلب إدارة الأداء تتبع أربعة مراحل أو عناصر، وتكرارها باستمرار للوقوف على المستوى الحقيقي لأداء المنظمة وتطويره، وهذا ما يعرف بدورة إدارة الأداء.

الشكل رقم (1/2): دورة إدارة الأداء

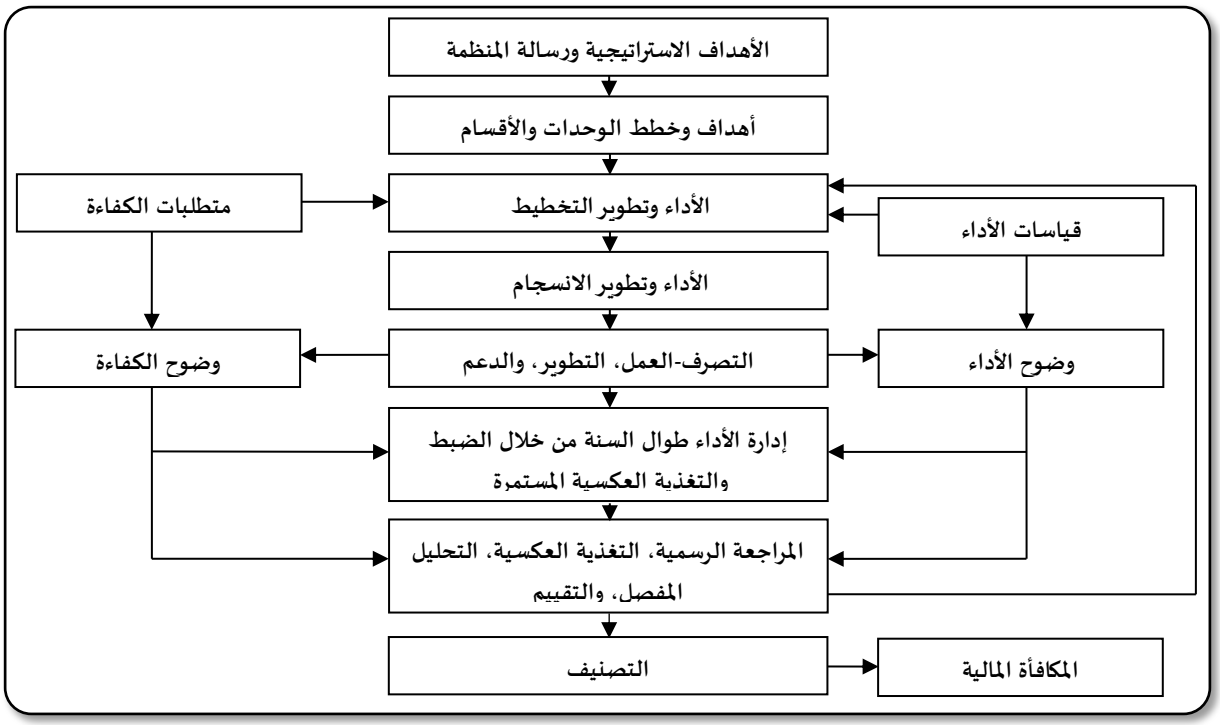


المصدر: Jacqueline M. Nytes *et al.*, **A Performance Management Framework for State and Local Government**, National Performance Management Advisory Commission, Chicago, 2010, p. 21

تنطلق عملية إدارة الأداء من التخطيط الذي يشمل تحديد الأهداف والمسؤوليات، تشكيل الخطط، وتحديد معايير الأداء، ثم الموازنة وتحديد الامكانات وتخصيص الموارد، وبعدها الإدارة التي تتضمن مراجعة الأداء، التدريب الرسمي، والتوجيه والقيادة، وأخيرا تقييم الأداء ومقارنة النتائج المحققة مع المعايير والأهداف المسطرة، لتحديد الانحرافات والاستفادة منها كتغذية عكسية لمرحلة التخطيط، وكل عنصر يخضع طبعا إلى القياس والتقرير الزمني.

وتجدر الإشارة أن غاية هذه العملية تطوير الأداء وتحسينه، انطلاقا من الاستجابة الفعالة لتطلعات أصحاب المصالح في ضوء اتباع استراتيجية موحدة ورؤيا مشتركة، وصولا إلى قمة الأداء، من خلال التتبع الاستراتيجي والمرن لسلسلة إدارة الأداء، كما هو موضح في الشكل أدناه:

الشكل رقم (2/2): سلسلة إدارة الأداء



المصدر: Michael Armstrong, **Armstrong's Handbook of Performance Management: An Evidence-Based Guide to Delivering High Performance**, KoganPage, 4th Edit., London, 2009, p. 63

يوضح الشكل السابق أن سلسلة إدارة الأداء تهدف لتصنيف الأفضل بين الوحدات أو الأقسام لمكافأته ماليا، إذ تنطلق من عملية التخطيط المتضمنة تحديد الأهداف الاستراتيجية ورسالة المنظمة، توزيع هذه الأهداف بين الوحدات والأقسام، وتطوير خطط واضحة للأداء من خلال قياسات الأداء وتحديد متطلبات الكفاءة التي تنعكس بعد على وضوحها، ثم عملية تنفيذ الخطط من خلال تطوير الانسجام في المنظمة والبدء في العمل والتطوير،إذ تساهم هذه العملية في وضوح الأداء والكفاءة لاستعمالها في العملية اللاحقة التي تمثل إدارة الأداء، والعملية الأخيرة التي تمثل تقييم الأداء، وهذه الأخيرة تعطي تغذية عكسية للأداء وتطوير التخطيط. ومما ينبغي الإشارة إليه ضرورة التنويع بين المكافآت المادية والمعنوية لتحفيز الوحدات والأقسام على تقديم الأفضل والاستجابة لتحديات تحسين الأداء بصورة مستمرة.

3.1.2 تحديات تحسين الأداء

إن عملية تحسين الأداء عرفتها المنظمات منذ فترة طويلة، باعتبارها أساس تحقيق أفضل النتائج والتميز بين المنافسين لمواجهة متطلبات البقاء والاستمرارية وضرورة تحقيق التغييرات باستمرار في بيئة العمل، هذه المعطيات اختلفت من فترة لأخرى حتى فرضت تحديات مختلفة لتحسين الأداء، فما مضمونها؟

1.3.1.2 ضرورة تحسين الأداء

يمكن أن يأخذ مفهوم تحسين الأداء اتجاهين، يشير الأول إلى الاجراءات 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 الاجراءات لا يمكن أن تنفصل على النتائج، ولا يمكن أن نصل إلى هذه الأخيرة دون اتخاذ إجراءات التحسين.

وعليه يمكن تعريف تحسين الأداء بأنه: « عملية الانتقال من حالة إلى حالة أفضل »[1]، والتي قد تنتج عن عاملين رئيسيين هما: [2]

- إما وجود عدم التوازن بين الأداء المخطط والأداء المنجز حيث أن هذا الأخير أقل من المخطط، وهو المفهوم الشائع لدى الكثير من الباحثين حول تحسين الأداء؛
- أو وجود توازن بين الأداء المخطط مع الفعلي، لكن تطورات وتغييرات المحيط السريعة تستوجب على المنظمة التكيف معها وفق ما يسمى بالتحسين المستمر للأداء لبلوغ الأداء الأفضل والمتميز.

ففي الحالة الأولى تحدد المنظمة فجوة الأداء وهي الفرق بين الأداء المخطط والأداء المنجز، وتبحث عن أسبابها وسبل علاجها، أما الحالة الثانية فتقوم المنظمة بتتبع متطلبات وتحديات بيئتها، وتقوم بعملية

[1] Sofiane Ahmed Sahraoui, **Un Système d'Aide à la Décision pour une Amélioration Optimisée de la Performance Industrielle**, Thèse de Doctorat en Génie Industriel, Université de Savoie, France, 2009, p. 33

[2] إلهام بحياوي، **دور الجودة في تحسين أداء المؤسسات الصناعية**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس - سطيف -، الجزائر، 2006/2005، ص 30

التعديل باستمرار في ظل واقعها الحالي للوصول إلى الأداء المتميز. ومن جهة أخرى يمكن أن تنشأ عملية التحسين من حاجة أو قد يخطط لها، حيث تظهر الحاجة في عدة حالات منها: عدم إدراك الأداء المخطط، عدم كفاية الإمكانيات المتاحة لبلوغ مستويات الأداء المطلوبة والاستجابة السريعة لتغييرات البيئة، أو تحديات بيئية تتطلب تحسين الأداء لتقليل المخاطر أو زيادة فرص المنظمة، أما تخطيط عملية تحسين الأداء فيندرج ضمن استراتيجية التحسين المستمر.

وعليه فإن تحسين الأداء يعتبر كهدف جوهري وضروري لجميع المنظمات مهما كان نوعها أو حجمها، حيث يشير Joanna Daaboul *et al.* أن تحقيقه يتطلب: « تحديد هيكل مناسب، تكوين نظام معلومات فعال، التحكم في العمليات المتعلقة بسلسلة القيمة*، ودورة حياة المنتج »[1]، ويسمح توافر العناصر الأربعة بجعل المنظمة أكثر قدرة ومرونة على إجراء التعديلات أو التغييرات الضرورية لتحسين الأداء بصورة مستمرة أو جذرية.

2.3.1.2 مناهج تحسين الأداء

بعد قيام إدارة المنظمة بتحديد الأهداف المرجوة من تحسين الأداء، تقوم برسم المسار الذي تتبعه للقيام بإجراءات التحسين وبلوغ هذه الأهداف، وفي هذا الصدد يحدد الباحثون منهجين أساسيين: التحسين المستمر، والتحسين الجذري.

بالنسبة لنهج التحسين المستمر يعرفه John Bessant *et al.* بأنه: « عملية على مستوى المنظمة للابتكار التدريجي المستمر والمركز »[2]، فلا تخص قسم دون الآخر أو وحدة دون الأخرى، كمجموعة من التغييرات الجزئية، المتكررة، والتدريجية، وعادة ما نجد أن هذه العملية ترتبط بالمبادرات الجزئية خاصة إدارة الجودة الشاملة والكايزن التي تستهدف تحسين الجودة. أما نهج التحسين الجذري فهو يرتبط بالتغييرات العميقة التي تحدثها المنظمة، قصد التخلي عن الحالة القائمة والانتقال لحالة أخرى لأجل طويل عموما. ونجد إعادة الهندسة والهوشين** أهم أسلوبين لإحداث التحسين الجذري. حيث ظهر أسلوب إعادة الهندسة سنة 1990م على يد الخبيرين Michael Hammer وJames Champy، إذ يرتبط بإعادة التفكير الجذري لتصميم العمليات بهدف تحقيق تحسينات جوهرية وتحقيق نتائج كفيلة بتقديم قيمة إضافية للزبون. وفيما يخص أسلوب الهوشين والذي يعرف كذلك بمصطلح الإدارة بالاختراق، فهو يقوم على فكرة توجيه جميع الأفراد

---

* **سلسلة القيمة:** تكلم عنها Michael Porter في كتابه الميزة التنافسية، حيث قدم نموذج يرتكز على تحليل وتجزئة أنشطة المنظمة بهدف التركيز على الأنشطة الاستراتيجية التي تحقق ميزة تنافسية، من خلال تحديد الأنشطة الأولية والأنشطة الداعمة. **راجع:** Michael E. Porter, Op. cit. pp. 59-60

[1] Joanna Daaboul *et al.*, **Amélioration de la Performance Industrielle par l'Ingénierie Numérique**, Articles du 11ème Colloque National AIP PRIMECA La Plagne, France, 22-24 avril 2009, p. 01

[2] Nadia Bhuiyan & Amit Baghel, **An Overview of Continuous Improvement: From the Past to the Present**, Management Decision, Emerald Group Publishing Limited, Vol. 43, Iss: 05, United Kingdom, 2005, p. 761

** **الهوشين (Hoshin Kanri):** يمكن ترجمتهما بعدة معاني، أما المعنى المشترك لهما بالإنجليزية فيدل على نشر الاستراتيجية، وفي مجال الأعمال يعبر الهوشين عن أداة ونظام لنشر استراتيجية التغيير الجذري (الإدارة بالاختراق)، كمفاهيم الإدارة التي تم استخدامها في المنظمات اليابانية منذ الستينيات والمنظمات الغربية منذ الثمانينيات من القرن الماضي. **راجع:** Randy K. Kesterson, **The Basics of Hoshin Kanri**, Taylor & Francis Group, Without Edit., Florida, 2014, p. 24

نحو هدف مشترك في المنظمة (التحسين)، الذي ينبغي أن يمس جميع المستويات التنظيمية (استراتيجية، تكتيكية، تشغيلية). وتجدر الإشارة أن خصوصية هذه الأساليب والمناهج تختلف، فالأسلوب أو النهج الذي يحقق أهداف منظمة ما قد لا يحقق أهداف منظمة أخرى، وهذا لاختلاف طبيعة وظروف هذه المنظمات، وخصوصية كل أسلوب، والجدول أدناه يوضح هذه الخصوصيات.

الجدول رقم (3/2): توصيف نهجي التحسين المستمر والتحسين الجذري

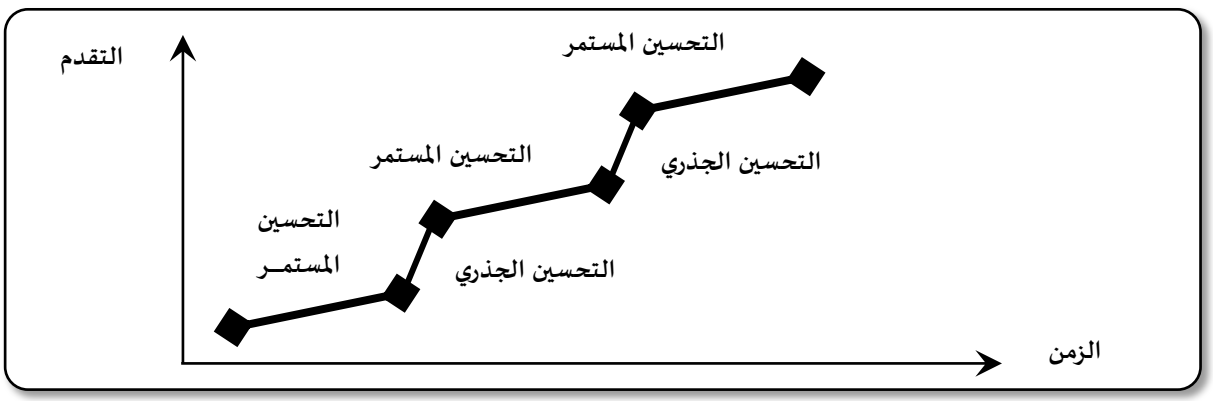
	التحسين المستمر		التحسين الجذري	
	Kaizen	TQM	Reengineering	Hoshin Kanri
مخاطر الفشل	*	*	***	**
مكاسب الأداء	*	*	***	**
الصعوبات التقنية	*	**	***	***
الموارد المخصصة	*	**	***	**
مشاركة المنظمة	**	***	*	**

*** مرتفع، ** متوسط، * ضعيف

المصدر: Vincent Baronet, **Amélioration de la Performance Industrielle à Partir d'un Processus Référent Déploiement Inter-Entreprises de Bonnes Pratiques**, Thèse de Doctorat en Génie Industriel, Université de Savoie, France, 2006, p. 23

مما يلاحظ من الجدول أن أسلوبي التحسين المستمر ترتفع فيهما مشاركة المنظمة، وتضعف فيهما باقي الخصوصيات خاصة مخاطر الفشل ومكاسب الأداء، باعتبارهما تغييرات تدريجية تقل فيهما مقاومة التغيير، وعلى العكس نجد أسلوبي التحسين الجذري ترتفع فيهما جميع الخصوصيات، إلا مشاركة المنظمة التي تنخفض، وعادة ما يواجه هذين الأسلوبين بمقاومة تغيير عنيفة باعتبارهما تغييرات جذرية هيكلية. ومن المهم الإشارة إلى أنه لا يوجد نهج أو أسلوب مثالي، لذلك ينبغي على إدارة المنظمة أن تكون حذرة في اختيار النهج الذي تتبعه لإحداث تحسينات الأداء، والذي يعكس حقيقة المنظمة ويحقق أهدافها، وهناك من الباحثين والممارسين من يؤكد على ضرورة الجمع بين المنهجين المستمر والتدريجي حسب الامكانات المتاحة، حالة المنظمة، والأهداف المنشودة من التحسين، وذلك حسب ما يؤكده Vincent Baronet في الشكل الموالي.

الشكل رقم (3/2): الجمع بين التحسين المستمر والتحسين التدريجي



المصدر: Vincent Baronet, Op. cit. p. 24

وبناء على الشكل السابق فإن الجمع بين نهجي التحسين يمكن المنظمة من الانتقال بسرعة إلى قمة الأداء، ذلك أن إجراءات التحسين الجذري تعتبر كقفزات نوعية معتبرة، تمكن المنظمة من الانتقال من حالة قائمة إلى حالة أخرى أفضل منها، وتجعل إجراءات التحسين المستمر تتم في مستويات أداء أعلى لبلوغ الأداء المتميز، والذي ينبغي التنبه منه هو انقطاع التحسين المستمر عند حدوث التحسين الجذري، ذلك أن هذا الأخير محاط بمقاومة عنيفة ومخاطر فشل عالية، فلو حدث أن فشلنا في تحقيقه، تراجع أداء المنظمة إلى الوراء، ولو استمر تحسين الأداء بصورة تدريجية فأداء المنظمة لن يتراجع إلى الوراء، بل يرجع لنقطة أداء أعلى من نقطة انقطاع التحسين المستمر.

3.3.1.2 الاتجاه نحو تحسين الأداء

تشير Linda Holbeche أن: « المنظمات عالية الأداء بحاجة إلى التحرك بسرعة بأساليب جديدة أكثر ملاءمة لبيئة الأعمال حاليا »[1]، لأن تحديات هذه البيئة تغيرت والأساليب التي حققت المنظمات من خلالها النجاح سابقا لا تكفي لتحقيق النجاح حاليا، فقبل منتصف السبعينيات كان الطلب أكبر من العرض، وكان اهتمام جل المنظمات موجه نحو البحث عن أساليب تحسين وزيادة الإنتاجية، وبعد تلك الفترة أصبح العرض أكبر من الطلب وتوجه الاهتمام نحو البحث عن الأساليب الكفيلة بتحسين الجودة وتخفيض التكاليف وتخفيض فترات التسليم، وحاليا احتدمت مشكلة المنافسة الشديدة، تسارعت وتيرة التغيرات، وتعددت تطلعات الزبائن...، وغيرها من التحديات التي غيرت من اهتمامات المنظمات وجعلت إشكالية تحسين الأداء تتغير إلى: البحث عن الأداء الكلي، الأداء المستدام، التحسين المناسب، والتحسين المسرع.

- **نحو الأداء الكلي:** لقد خرج مفهوم الأداء من المقاربات القديمة التي كان يعرف بها إلى مقاربة أكثر شمولية وهي تلك المتعلقة بتحقيق النجاح في تحمل المسؤولية تجاه المجتمع،[2] وتغيرت غاية تحسين الأداء من مجرد التركيز على النتائج الاقتصادية، إلى تحقيق نتائج شمولية تعكس بأبعاد المسؤولية الاجتماعية الهادفة للاستجابة الفعالة لمختلف التطلعات المتضاربة لأصحاب المصلحة، ولتحقيق ذلك ينبغي أن تكون هناك سياسة واضحة في المنظمة تجاه تحسين الأداء الاقتصادي، الأداء البيئي، والأداء الاجتماعي.
- **نحو الأداء المستدام:** يشير Robert M. Solow أن مفهوم الاستدامة أكثر من مجرد شعار أو تعبير انفعالي لكنه يتعلق بحفاظ المنظمة على قدراتها في المستقبل البعيد،[3] في ظل التزامها بأبعاد المسؤولية الاجتماعية طبعا، ولا يعني مفهوم الاستدامة البقاء على نفس مستوى الأداء أو الديمومة، ولكن يعني الحفاظ على الأداء الذي يضمن تحقيق الربح، الاستجابة لتطلعات المجتمع، تنمية وتطوير البيئة، فهو

[1] Linda Holbeche, **The High Performance Organization: Creating Dynamic Stability and Sustainable Success**, Elsevier Butterworth-Heinemann, 1st Edit., Oxford, 2005, p. 14

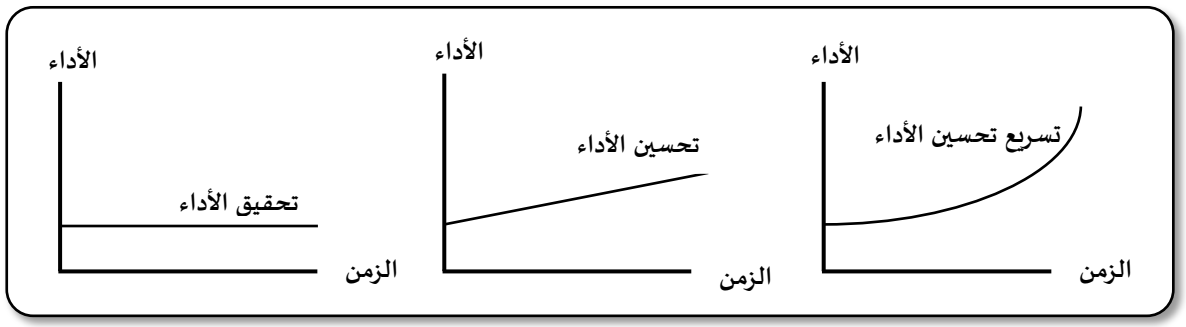
[2] عبد الرحمان العايب، **التحكم في الأداء الشامل للمؤسسة الاقتصادية في الجزائر في ظل تحديات التنمية المستدامة**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس - سطيف -، الجزائر، 2011/2010، ص 158

[3] Tom Kuhlman & John Farrington, **What is Sustainability**, Sustainability - Open Access Journal, Sustainability Editorial Office, Vol. 02, Iss: 11, Switzerland, 2010, p. 3439

يتعلق بمفهوم التنمية المستدامة، وعليه فإن الأداء المستدام يتعلق بجانبين: مدى تحقيق المنظمة لنتائج مستدامة وتصرفها بمسؤولية تجاه جميع الأطراف ذات المصلحة، والجانب الثاني يخص قدرة المنظمة لاستدامة الأداء، ويترجم ذلك بالقدرة على التكيف، الإبداع، إدارة المخاطر، والهوية المناسبة.

- **نحو التحسين المناسب:** تختلف أساليب تحسين الأداء باختلاف الأهداف المنشودة منه، لكن الأهم في ذلك هو اختيار الأسلوب المناسب لتحقيق هذه الأهداف، ومن الجيد أن نتكلم عن وجود إجراءات تحسين الأداء في المنظمة سواء بصفة تدريجية أو جذرية، لكن من المهم جدا أن تتوافق هذه الاجراءات مع الاستراتيجية العامة للمنظمة بما يكفل تحقيق رضا أصحاب المصالح والاستجابة الفعالة لمعطيات البيئة الداخلية والخارجية.
- **نحو التحسين المسرع:** يقدم John Mills *et al.* شكلا يفرق فيه بين تحقيق الأداء، تحسين الأداء، وتسريع تحسين الأداء:

الشكل رقم (4/2): تحقيق، تحسين وتسريع الأداء



المصدر: John Mills *et al.*, **Strategy and Performance: Competing Through Competences,** Cambridge University Press, 1st Edit., United Kingdom, 2002, p. 131

يوضح شكل تحقيق الأداء الحالة العادية التي تحافظ فيها المنظمة على نفس مستويات الأداء، وفيما يخص شكل تحسين الأداء يمثل الحالة الأفضل نظرا لأن الأداء يتحقق ويتحسن إلى مستويات أعلى بهدف البقاء في المنافسة، وبالنسبة لتسريع تحسين الأداء فيمثل الحالة المثالية للمنظمة التي تتسارع فيها إجراءات وإنجازات التحسين إلى مستويات أداء متميزة، حيث تتحقق هذه الحالة عند تحسين الموارد التي تحقق ذلك وبالخصوص الكفاءات البشرية. وعادة ما تفرض بيئة الأعمال تسريع تحسين الأداء عند دخول معطيات أو متغيرات تتطلب ذلك، ولكن في الواقع عدد قليل فقط من المنظمات من يحقق ذلك، لأنها تقوم بإجراءات التسريع لتلك الفترة فقط ثم تعود لحالتها العادية.

وبناء على ما سبق يمكن استخلاص أن الأداء لم يعد ذلك المفهوم الضيق المتعلق بالإنتاجية فقط، بل أصبح مفهوما متعدد الأبعاد يضم العديد من المكونات المذكورة آنفا، وهذا ما يزيد من صعوبة إدارته وتحسينه، فإدارته تتطلب اتباع منهجية علمية وعملية في تخطيطه، موازنته، إدارته، تقييمه، والاستفادة من التغذية العكسية لتحسينه، وهذا الأخير يتطلب تحديد أهداف ومجالات التحسين، ثم اختيار النهج المناسب لإحداث تحسينات تدريجية أو جذرية كفيلة بالاستجابة لتحديات البيئة الحالية.

2.2. الأسس الفكرية لأداء مؤسسات التعليم العالي وتقييمه

يشير Alan W. Lindsay أن: « نظام التعليم العالي يتميز بعدم التأكد من الأهداف وتنوعها، نشر صنع القرار، وتكنولوجيا إنتاج غير واضحة »[1]، نظرا لتعدد الأطراف ذات المصلحة المرتبطة به وتضارب واختلاف أهدافها، وهذا ما يزيد من صعوبة التحكم في أداء مؤسسات التعليم العالي وكيفية تقييمه وتحسينه. من خلال هذا المبحث سنقدم عرض مفاهيمي للأداء وتقييمه وإشكالية تحديد مؤشراته في هذه المؤسسات.

1.2.2 مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي

كثيرا ما يرتبط مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي ارتباطا وثيقا بمفهوم الجودة، ولا يتكلم الكثير من الباحثين عن مفهوم الأداء إلا وأوردوا مفهوم الجودة، لكن السؤال المطروح، هل الأداء في مؤسسات التعليم العالي يعني الجودة فقط أم هو مرتبط بمفاهيم أخرى؟

1.1.2.2 تعريف أداء مؤسسات التعليم العالي

من الصعب تحديد تعريف واضح وشامل لمصطلح أداء مؤسسات التعليم العالي، نظرا لارتباطه بالعديد من المتغيرات خاصة الجودة، إذ يعتبر العديد من الباحثين أن الأداء هو نفسه تحقيق الجودة، من بينهم نجد Sulaiman Ainin *et al.* الذي اعتبر أن أداء مؤسسات التعليم العالي: « يمكن النظر إليه من حيث رضا المستهلكين (أي من وجهة نظر الطلاب)، حيث يتضمن ذلك أربع بنيات أساسية (جودة النظام، جودة المعلومة، جودة الخدمة، والفائدة المدركة) »[2]. لكن الأداء يرتبط بمتغيرات أخرى غير الجودة (الفعالية، الكفاءة، الإنتاجية، المرونة، الإبداع، الاستمرارية... وغيرها) ولا يمكن النظر إليه من زاوية واحدة أو من بعد واحد فقط، ويختلف تعريفه من باحث لآخر حسب تفاوت وجهات نظرهم.

من جهته تكلم Alan W. Lindsay عن الأداء في التعليم العالي عموما ولم يفصل في أداء العمليات الفرعية له، واصطلح لذلك مفهوم الأداء المؤسسي الذي يمكن تقييمه من خلال متغيرين أساسيين هما: الفعالية والكفاءة،[3] وأهمل المتغيرات الأخرى (الإنتاجية، المرونة، الإبداع، والاستمرارية) على الرغم من أهميتها.

أما Xiaocheng Wang فقد وضح أن أداء مؤسسات التعليم العالي يضم بنيتين أساسيتين: الأداء الأكاديمي والأداء الإداري، حيث يتعلق الأداء الأكاديمي بالبحث والتعليم، وهو يعبر عن تحقيق الطلبة، الأساتذة، وهياكل مؤسسات التعليم العالي (الكليات، المعاهد، مخابر البحث...) لأهدافها البحثية والتعليمية،

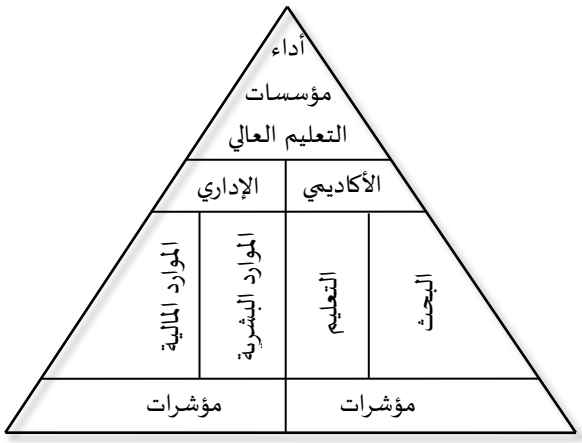
[1] Alan W. Lindsay, **Assessing Institutional Performance in Higher Education: A Managerial Perspective**, Higher Education, Elsevier Scientific Publishing Company, Vol. 10, Iss: 06, Amsterdam, 1981, p. 688

[2] Sulaiman Ainin *et al.*, **Evaluating Portal Performance: A Study of the National Higher Education Fund Corporation portal**, Telematics and Informatics, Elsevier Scientific Publishing Company, Vol.29, Iss: 03, Amsterdam, 2012, p. 314

[3] **See:** Alan W. Lindsay, **Institutional Performance in Higher Education: The Efficiency Dimension**, Review of Educational Research, American Educational Research Association, Vol. 52, Iss: 02, Washington, 1982, p. 175

أما الأداء الإداري فهو يتعلق بموردين أساسيين يعكسان القدرات التنظيمية لهذه المؤسسات (الموارد البشرية والموارد المالية)، وهو يعبر عن حصول هذه المؤسسات على الموارد التي تسد حاجاتها وتحقق أهدافها بتكلفة أقل من جهة، ومن جهة أخرى الاستخدام الأمثل لهذه الموارد، ويقاس أداء مؤسسات التعليم العالي سواء الأكاديمي أو الإداري بمجموعة من المؤشرات. وهو ما نجده موضحا في الشكل الموالي:

الشكل رقم (5/2): إطار أداء مؤسسات التعليم العالي

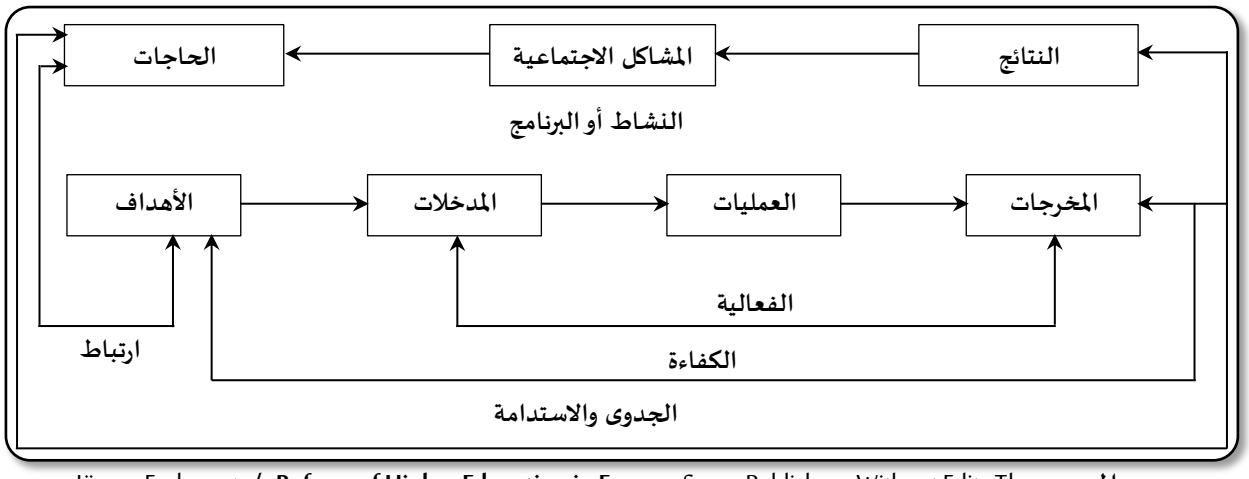


المصدر: Xiaocheng Wang, **Performance Measurement in Universities: Managerial Perspective**, Doctoral Thesis, Faculty of Management and Governance, University of Twente, The Netherlands, January 2010, p. 21

وبناء على ذلك فإن أداء مؤسسات التعليم العالي هو تجميع لنتائج العملية التعليمية أي الأداء البحثي والتعليمي، ونتائج العملية الإدارية أي الأداء المالي والبشري.

ومن جهة أخرى يعرف أداء مؤسسات التعليم العالي كنظام يربط ما بين مكونات هذه المؤسسات وبيئتها، وهو يمس جميع المكونات المختلفة،[1] وذلك مثل ما أشار إليه Jürgen Enders *et al.* في الشكل الموالي:

الشكل رقم (6/2): مكونات ومفاهيم أداء مؤسسات التعليم العالي



المصدر: Jürgen Enders *et al.*, **Reform of Higher Education in Europe**, Sense Publishers, Without Edit., The Netherlands, 2011, p. 175

[1] رائد حسين الحجار، **تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة**، مجلة الاقصى، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي -جامعة الأقصى-، المجلد: 08، العدد: 02، غزة، جوان 2004، ص 207 (**بتصرف**)

يتوضح من الشكل السابق جيدا تعريف أداء مؤسسات التعليم العالي، ذلك أنه يجمع بين تعريف أبعاد الأداء ومكوناته الأساسية والمفاهيم المرتبطة به، بناء على عدة جوانب أساسية متمثلة في:

- يمثل أداء مؤسسات التعليم العالي عملية (أطلق عليها Jürgen Enders *et al.* مصطلح نشاط أو برنامج) 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، الإبداع والاستمرارية...، وغيرها)؛
- يشكل البعد المجتمعي محورا أساسيا 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، تحسين 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.

ولذلك يظهر التعريف الاجرائي لأداء مؤسسات التعليم العالي بأداء النظام التعليمي ككل (مدخلات، عمليات ومخرجات) وليس بمدى تحقيق النتائج فقط، حيث يعكس بعدة متغيرات تتمثل أساسا في: الفعالية، الكفاءة، الجدوى والاستدامة، والتي توضح حقيقة قيام هذه المؤسسات بدورها الأكاديمي والإداري والمجتمعي، هذه الأخيرة تشكل المحاور أو الأبعاد الأساسية للأداء ويعبر على كل منها بجملة من المؤشرات.

2.1.2.2 تصور مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال المؤشرات

إن التكلم عن موضوع أداء مؤسسات التعليم العالي يقودنا بالضرورة إلى التكلم عن الأبعاد، المعايير، والمؤشرات الكيفية والنوعية، التي يمكن استخدامها لقياس مستوى الأداء بهذه المؤسسات والعمل على تحسينه إلى مستويات أفضل. وفي هذا الصدد نجد العديد من المصطلحات التي تظهر وترتبط بهذا الموضوع والتي استخدمت كذلك في مجال ضمان الجودة، حيث نفرق بين:[1]

- **المرجع Le référentiel:** هو وثيقة توضح تعريف الأداء، من خلال طرح جميع التفاصيل، والتي عادة ما يتم تقسيمها إلى عدة مجالات وتستخدم للتقييم الداخلي والتقييم الخارجي لمؤسسات التعليم العالي.

[1] Youcef Berkane & Baghdad Benstaali, **Evaluation de la Qualité des Enseignements dans les Etablissements Universitaires**, Sur le site: http://www.umc.edu.dz/vf/images/module%204%20berkane-benstaali%20evaluation%20de%20la%20qualite%20dans%20les.pdf, Vu le: 24/05/2014, A: 19.00, pp. 01-06 (بتصرف)

توجد في مواقع جميع وكالات ضمان الجودة، ولكن بمصطلحات متباينة بين اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية؛

- **المعايير Les standards:** يوضح المعيار مبدأ (أو مقدار)، ينبغي أن نتطابق أو يجب التطابق معه، وبناء عليه نحكم على أداء مؤسسة التعليم العالي. ويمكن أن يأخذ معاني أخرى على غرار: درجة التميز اللازمة لتحقيق هدف معين، ويتم استخدامه في بعض الأحيان كمرادف للحد الأدنى أو الأداء المتوسط؛
- **المقاييس Les critères:** هي المواصفات أو العناصر التي يتشكل الحكم بناء عليها، فهي تدل على العناصر أو الخصائص بينما تحدد المعايير المستوى المطلوب.
- **الإحصائيات Les statistiques:** يطلق على البيانات الأولية والثانوية المتعلقة بالأداء المؤسسي أو أداء الأقسام بالإحصائيات، وعندما يتم تحليل هذه البيانات ويتم استعمالها للدلالة على شيء معين تصبح مؤشرات، بالتالي فالإحصائيات غير كافية لإصدار حكم معين، بل يجب تحليليها في نطاق خاص أو بالنسبة لمعايير محددة، وهكذا تتحول إلى مؤشرات؛
- **مؤشرات الأداء Les indicateurs de performance:** هي إحصائيات تم تحليلها تستخدم لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي أو جزء منها، ويمكن أن تكون كمية (تلك المرتبطة بقياس الكمية أو المقدار ويعبر عنها بقيم عددية) أو كيفية (تلك المرتبطة بملاحظة الصفات بدلا من القياس العددي الدقيق أو القيمة)؛
- **المعالم Les Benchmarks:** يمثل المعلم نقطة مرجعية لإجراء المقارنات بين مؤسسات التعليم العالي، أو بينها وبين الأداء المرجعي.

وبناء على المصطلحات المذكورة أعلاه يمكن تصور مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي من زاوية أخرى، حيث يمثل مجموعة من المواصفات أو العناصر التي تعكس التزام هذه المؤسسات بجملة من المعايير المحددة في وثيقة يطلق عليها بالمرجع، ولمعرفة ذلك لا بد من جمع الإحصائيات المتعلقة بالأنشطة الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية وتحليلها لتصبح مؤشرات ذات دلالة حقيقية عن مستوى الأداء. وانطلاقا من هذا التعريف يمكن أن نستنتج أهمية المؤشرات كمفهوم جوهري في تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي.

2.2.2 تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي

لا شك أن عملية تقييم الأداء تعتبر كجزء لا يتجزأ من عملية تحسينه في مؤسسات التعليم العالي، ذلك أن معرفة وتحديد نتائج ومستويات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي يمكن هذه المؤسسات من صياغة استراتيجيات التحسين المستمر نحو تحقيق الرصانة العلمية وبناء مجتمع المعرفة، فما هي مختلف مضامينها؟

1.2.2.2 الحاجة إلى تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي

تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي ليس بالقضية الجديدة، بل عرف مجراه في الجامعات الأمريكية منذ 100 عام تقريبا، وفي الدول الأوروبية كانت فرنسا أول دولة بادرت بالتقييم المؤسسي الشامل سنة 1984م، وحاليا أصبح أحد المحاور الأساسية ضمن استراتيجيات ضمان جودة التعليم العالي في معظم الدول.

وتطور تقييم الأداء من مجرد عملية بسيطة تتعلق بتقييم أداء الطالب من خلال الفحص والمتابعة، وتقييم الأداء التعليمي، إلى عملية مركبة تتعلق بتقييم أداء جميع محتويات نظام التعليم العالي (تقييم أداء العملية التعليمية والعملية الإدارية والعملية المجتمعية) من خلال القياس والتحليل المعمق للنتائج، لمعرفة مدى تحمل الجامعات لمسؤولياتها وتحقيقها لأهدافها.

وتتنوع مجالات تقييم مؤسسات التعليم العالي فتشمل: تقييم البرامج الأكاديمية، التقييم المؤسسي، التعامل وفقا للمعايير الأكاديمية التي ترد من اللجان القطاعية العلمية، التعامل وفقا لاستراتيجية الجامعة فيما يختص بضمان الجودة، ترتيب البرامج والمؤسسات على مستوى الجامعة، تجهيز البرامج الأكاديمية للاعتماد المهني (التخصصي) والتجهيز للاعتماد المؤسسي.[1]

وهذا التقييم وسيلة لصياغة استراتيجيات تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي على المستوى الكلي، والكليات والأقسام الأكاديمية والوحدات التشغيلية على المستوى الجزئي، ذلك أن معرفة المستوى الحقيقي للأداء ونشر نتائجه يعطي تغذية عكسية لتخطيط استراتيجيات تحسين وتطوير الأداء من قبل هذه المؤسسات نفسها بهدف زيادة قدرتها التنافسية، ومن قبل الطلاب عند اختيار جامعة الدراسة، ومن قبل الدولة عند تخصيص الموارد.

ولتقييم الأداء أهمية كبيرة في هذه المؤسسات، باعتبارها وحدات تنظيمية تشكل جزءا كبيرا من النظام الاقتصادي والاجتماعي وتؤثر فيه وتتأثر به، حتى أن البيئة التي تنشط فيها قد تغيرت، بالخصوص اشتداد المنافسة خاصة بعد دخول الكثير من المؤسسات التعليمية الخاصة في هذا المجال، وهذا ما فرض عليها البحث عن المستوى الحقيقي للأداء، من أجل العمل على تحسينه بما يكفل تقديم خدمات تعليمية متميزة. من جهته يعتبر Loukas N. Anninos أن برامج تقييم الأداء ضرورية جدا، ولا يجب أن يخلو أي نظام تعليمي أو إداري تابع لقطاع التعليم العالي منها، وذلك للاعتبارات التالية:[2]

- مساءلة مؤسسات التعليم العالي تجاه الدولة ومختلف أصحاب المصلحة (الذين شاركوا في تحديد الأهداف المؤسسية)؛

---

[1] **راجع:** نادية راضي عبد الحليم، **منهج مقترح لتقييم أداء الجامعات وتحسين جودة التعليم الجامعي**، مكتبة الجودة، شؤون التخطيط والجودة، جامعة الأزهر، على الموقع: http://www.alazhar.edu.ps/arabic/planning/images/lib-arb/36.pdf، مطلع عليه يوم: 2014/05/30، على الساعة: 20:00، ص 08

[2] **See:** 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, p. 01

- العولمة التي تشجع تنقل الموظفين الأكاديميين والطلاب، وبالتالي ضرورة المقارنة لنظم التعليم العالي، البرامج الدراسية، والدرجات العلمية على الصعيد الدولي؛
- المنافسة العالمية لمؤسسات التعليم العالي من أجل خلق جاذبية التعليم في بيئة متعددة الثقافات والاتجاه نحو التعاون الجامعي؛
- فرصة للتحسين والقضاء على نقاط الضعف المؤسسية.

لذلك ينبغي على مؤسسات التعليم العالي أن تشكل نظام مناسب لتقييم الأداء، يستند إلى عمليات وآليات قياس موضوعية غير متحيزة، هدفها تحديد نقاط الضعف للوقوف عليها وتحسينها ونقاط القوة بغية الاستفادة منها في الوصول إلى مستويات أداء متميزة، وذلك من خلال تحديد مدخلات ومخرجات كل الأنشطة والعمليات الخاضعة للتقييم، وتحديد مدى تحقيقها للنتائج المرجوة والأهداف المسطرة في ضوء رسالة الجامعة واستراتيجياتها العامة للتطور، وهذا ما يفرض مناهج مختلفة للتقييم.

2.2.2.2 مناهج تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي

لقد ساهمت تحديات تقييم الأداء وصعوبات تحديد تعاريف دقيقة وموحدة لعناصر نظام التعليم العالي، في تطوير العديد من التعاريف، العمليات، الأنظمة، ومناهج التقييم المعتمدة في هذا المجال.

وعلى سبيل المثال لا الحصر ذكر Alan W. Lindsay عدة مناهج لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي، واقتصر على ثلاثة منها فقط: « التقييم الذاتي، المقارنات المؤسسية، منهج المدخلات والمخرجات »[1]، بالنسبة للتقييم الذاتي يعبر عن مجموع الاجراءات المخططة والمنظمة من قبل أفراد مؤسسة التعليم العالي في حد ذاتها لدراسة فعالية وكفاءة مختلف العمليات المؤسسية، أما المقارنات المؤسسية فتمثل مقارنة نتائج وإنجازات مؤسسة التعليم العالي بنتائج مؤسسات أخرى تكون عادة أفضل منها لمعرفة مجالات الضعف وتحسينها ومجالات القوة والاستفادة منها، وبالنسبة لمنهج المدخلات والمخرجات فيتم من قبل هيئة داخلية أو خارجية تقوم بمقارنة مدخلات كل نظام فرعي مع مخرجاته لمعرفة فعاليته وكفاءته. وتخص المناهج التي ذكرها الباحث تقييم الأداء المؤسسي فقط، وهي موجهة لتقييم فعالية وكفاءة نظام التعليم العالي.

وممن تكلم عن مناهج تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي بكل أبعاده الأكاديمية والإدارية والمجتمعية، Loukas N. Anninos الذي ذكر ستة مناهج متمثلة في: [2]

- **التقييم النموذجي:** مع التركيز على: جودة موضوع الدراسة في جميع البرامج التي تدرس هذا الموضوع (موضوع إدارة الجودة الشاملة في برنامج إدارة الأعمال)، جودة برنامج الدراسة، جودة مؤسسة التعليم العالي من كل جوانب مختلف العمليات (التعليمية أو الإدارية أو المجتمعية)، جودة البرامج الإضافية للطلاب التي تقدم داخل الجامعة (برنامج التدريب الصيفي الموجه للطلاب)؛

[1] Alan W. Lindsay, **Assessing Institutional Performance in Higher Education: A Managerial Perspective**, Op. cit. pp. 694-702

[2] Loukas N. Anninos, Op. cit. pp. 02-03

- **الاعتماد:** ويعنى الإجراء الذي يقوم من خلاله القطاع الخاص أو الدولة أو أي منظمة مستقلة بتقييم أداء مؤسسة التعليم العالي أو برنامج الدراسة، بهدف إثبات أنها أو أنه يحقق معايير معينة ومحددة سلفا، ويمكن أن يشمل دراسة ذاتية أولية أو تقييم خارجي من قبل الخبراء، هدفه الحفاظ على الأداء وتحسينه في مؤسسات التعليم العالي وما تحويه من برامج دراسية.
- **المراجعة:** تعني آليات وإجراءات الفحص التي تضمن الأداء داخل وحدة التقييم والتأكد من عملها بشكل صحيح وفعال، ومتابعة تحقيق المؤسسة للأهداف المعلنة، وتشمل مراجعة نوعية لتقييم الأداء لضمان الجودة ونظم وإجراءات مراقبة الجودة، وتسهيل عملية اتخاذ القرار.
- **المقارنة المرجعية:** بوضع معايير وفقا لطريقة منهجية لجمع وتقديم المعلومات المتعلقة بأداء الوحدات التنظيمية، وتسمح بإجراء مقارنات بهدف تحديد أفضل الممارسات، وتحديد نقاط الضعف ونقاط القوة في الأداء، بمعنى أن مقارنة الأداء المرجعية تساعد على التشخيص والتقييم الذاتي وهي في ذات الوقت أداة تعليمية.
- **نظم التصنيف:** وهي تقنية تستخدم لتحديد ترتيب مؤسسة التعليم العالي مقارنة بالمؤسسات الأخرى من حيث الأداء، وهي تقدم معلومات خاصة بالأداء لإدارة الجامعة والطلاب وأصحاب المصلحة.
- **التحليل التطويقي للبيانات:** وهي تقنية تستخدم البرمجة الخطية لتحديد المزيج الأمثل لمجموعة مدخلات ومخرجات لا توجد علاقة وظيفية واضحة بينها، وهي أداة لتقييم الكفاءة النسبية، وهناك نوعين من التحليل التطويقي عند استخدامه لتقييم الأداء، الأول يركز على كفاءة التكلفة والثاني يركز على البحوث الإنتاجية والأداء الكلي.

وتجدر الإشارة أن المناهج السابقة لا تمثل استراتيجيات بديلة يستبعد بعضها بعضا، فهي ببساطة تركز على مختلف جوانب عملية التقييم المعقدة، لذلك فجميعها يحتاج لفهم العلاقات الوظيفية بين مختلف الوحدات التنظيمية، والاحاطة بالعمليات (التعليمية والإدارية، الرئيسية والفرعية) وكيفية سيرورتها، وكذا تحديد مدخلات ومخرجات الأنظمة الفرعية ونظام التعليم العالي ككل، بما فيها: خدمات رأس المال البشري، خدمات رأس المال المادي، خدمات العمل، المواد الاستهلاكية، الخصائص المؤسسية، والعوامل البيئية بالنسبة للمدخلات، مخرجات نشاط التعليم، مخرجات نشاط البحث، مخرجات الاستشارة، المخرجات الثقافية والاجتماعية.

3.2.2.2 صعوبة تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي

يواجه القائمين على برامج تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي عدة تحديات وصعوبات، باعتبار أن عملية التقييم لا تتعلق بالقياس فقط بل تمتد من عملية وضع مقاييس الأداء وتحديد منهج التقييم إلى عملية تحليل النتائج لاتخاذ القرارات ورسم استراتيجيات تحسين الأداء، لذا فإن التحدي الأول يكمن في

صعوبة اختيار مقاييس الأداء (الأبعاد، المعايير، المؤشرات)، من وجهة اعتماد مقاييس مرجعية معتمدة على المستوى الدولي أو الوطني، ومن وجهة اعتماد مقاييس طوعية خاصة بهذه المؤسسات وخصوصيات بيئتها.

حتى أن المقاييس المختارة في حد ذاتها يجب أن تجيب على مجموعتين من الأسئلة المتشابكة كما أشار Mark Friedman، في الشكل أدناه:

الشكل رقم (7/2): رباعية مقاييس الأداء

المصدر: Charles Secolsky & Brian D. Denison, **Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education**, Routledge Taylor & Francis Group, Without Edit., United Kingdom, 2011, p. 24

تتعلق المجموعة الأولى من مصفوفة الأسئلة بالأسئلة بالكمية (كم أدينا؟) والجودة (كيف أدينا ذلك؟)، والمجموعة الثانية من الأسئلة تتعلق بالجهد (مدى صعوبة المحاولة؟) والأثر (هل هناك من هو أفضل إطلاقا؟)، وعلى إثر ذلك يكون هناك صعوبة في تحديد المقاييس عموما من جهة كمها وكيفها، وصعوبة في اعتماد المقياس الواحد في حد ذاته.

ومن جهة أخرى يجب أن تتوافق برامج تقييم الأداء مع رسالة مؤسسات التعليم العالي واستراتيجيتها العامة، بما يحقق لها التحسين المستمر والتطور إلى مستويات التميز في الأداء والاستجابة لمتطلبات المنافسة، وبما يخدم تطلعات أصحاب المصالح، وهذا ما يجعل القائمين على عمليات التقييم في دوامة للبحث عن مقاييس أداء تستجيب لمختلف هذه التطلعات.

إضافة إلى صعوبة التوفيق بين المقاييس الكمية والكيفية، على سبيل المثال إذا كنا بصدد تقييم الأداء الأكاديمي بعد التعليم، هل نعتمد على مؤشرات كمية فقط (عدد الطلبة الناجحين إلى الراسبين مثلا)، أم نعتمد كذلك على مؤشرات كيفية (جودة الطلبة الناجحين مثلا)، وما هي عدد المؤشرات الكمية والكيفية التي يمكن أن تعطينا تقييم دقيق لهذا البعد في مؤسسة ببيئة خاصة.

وهناك صعوبة أو تحدي آخر يكمن في إشكالية التوفيق بين المؤشرات المالية وغير المالية، خاصة أن وظيفة مؤسسات التعليم العالي تكمن في إنتاج المعرفة بالدرجة الأولى، إضافة إلى إشكالية التوفيق بين مؤشرات قياس الأداء السابق ومؤشرات قياس الأداء المستقبلي في ظل التغييرات المتسارعة التي تشهدها هذه المؤسسات، وكذا إشكالية التوفيق بين الأداء الكلي والأداء الجزئي، فمن غير اللائق أن تصل كلية جامعة معينة إلى قمة التميز وتبقى كلياتها الأخرى في الحضيض.

حتى أن تعدد أبعاد التقييم في مؤسسات التعليم العالي وتعقد العمليات بها يفرض تحدي آخر، فنجد الأبعاد الأكاديمية، الإدارية، والمجتمعية كل منها يتطلب مؤشرات كمية وكيفية خاصة، وهذا ما يفرض إشكالية في تحديد مؤشرات الأداء.

3.2.2 إشكالية تحديد مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي

يعتبر تحديد مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي من المراحل الصعبة في عملية تقييمه، ذلك أنها مرتبطة بأبعاد متعددة، ويجب أن تتوافق مع رؤية، رسالة، واستراتيجية هذه المؤسسات، بما يخدم تطلعات مختلف أصحاب المصلحة، وهو ما طرح إشكالية في ضبطها ومن ثم استخدامها، فما مضمون كل من ذلك؟

1.3.2.2 طبيعة مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي

هناك العديد من التعاريف التي أوردها الباحثون والمختصون حول مؤشرات الأداء ومفهومها الحقيقي في مؤسسات التعليم العالي، فهل هي مجرد مقاييس؟ أم هي مجرد مجموعة من البيانات الإحصائية؟ أم هي متعلقة بالتحليل والتفسير كذلك؟

من جهته يصف Filip Dochy *et al.* مؤشرات الأداء: « كمقاييس للأداء المؤسسي، تميل لتكون كمية أكثر، بهدف جعل المفاهيم أكثر دقة مثل الجودة وتوضيح كيفية تحديدها كميا »[1]، هذه المقاييس تعبر عن عناصر أو مواصفات قد تعكس بنسب مئوية أو رموز أو إشارات أو معدلات، تنتهي بتحديد نتائج عادة ما تكون كمية تترجم بسهولة لتعكس مستوى أداء بعد معين من أبعاد العملية التعليمية، الإدارية والمجتمعية. ويتضح جليا من هذا التعريف تغافل الباحث وزملاؤه عن المؤشرات الكيفية التي يمكن أن تستخدم لقياس أداء مؤسسات التعليم العالي بأبعاده المختلفة.

أما Ken Rowe فيعرف مؤشرات الأداء بأنها: « دليل البيانات الخاصة بمعلومات يمكن من خلالها قياس وتقييم الأداء داخليا وخارجيا... ولها غايات متعددة أكثرها أهمية: التقدير، تحديد السياسات، تحديد الأهداف، التقييم والإصلاح »[2]، هذه البيانات لا تنتهي إلى القياس فقط بل تمتد لتحقق مجموعة من الغايات

[1] Bob Barnetson & Marc Cutright, **Performance Indicators as Conceptual Technologies**, Higher Education, Kluwer Academic Publishers, Vol. 40, Iss: 03, The Netherlands, 2000, p. 278

[2] Ken Rowe, **Analyzing and Reporting Performance Indicator Data: 'Caress' the Data and User Beware!**, Background Paper for The Public Sector Performance & Reporting Conference, Under the Auspices of the International Institute for Research (IIR), Australian Council for Educational Research, Australia, 2004, p. 01 (بتصرف)

بعد عملية القياس، لذلك يجب أن تحول إلى بيانات معالجة بصورة كمية وكيفية تستخدم مباشرة في سبيل تحقيق هذه الغايات.

وهذا ما تؤكده Michaela Martin وClaude Sauvageot بأنها **لا تمثل بيانات خامة**، أي أنها لا تتعلق بالبيانات الإحصائية المتوفرة في التقارير السنوية والتي توضح عدد الطلبة، عدد الأساتذة ... وغيرها، بل تتعلق بالبيانات المعالجة (عدد الطلبة لكل أستاذ مثلا)، كما أنها **توليفة من البيانات يمكن تحليلها**، حيث يتم التوصل إليها من خلال ربط البيانات الخامة ببعضها لتحديد نتائج لها دلالة يمكن تحليلها وتفسيرها لاتخاذ جملة من التدابير.[1] من أجل تحقيق أهداف معينة خصوصا في تحسين الأداء وتطويره.

وبناء على ذلك يمكن القول أن مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي هي مجموعة من البيانات الكمية والكيفية (نسب مئوية، معدلات، إشارات... الخ) تمت معالجتها وتحليلها لتقييم أداء العملية التعليمية والإدارية والمجتمعية لفترة زمنية معينة، وذلك لتحقيق أهداف هذه المؤسسات والمتمثلة أساسا في: (صياغة استراتيجيات تحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي، تحسين جودة المخرجات التعليمية، إصلاح أنظمة، برامج، ومناهج التعليم... الخ).

وتجدر الإشارة أنه ينبغي التوجه أيضا نحو استخدام مؤشرات الأداء، أكثر من استخدام المؤشرات البسيطة أو العامة في نظام تقييم الأداء ككل، كما أشار لها Martin Cave *et al.* في تفصيله لهذه الأقسام، حيث يعتبر أن: [2]

- **المؤشرات البسيطة:** كأوصاف محايدة؛ (مثلا: مجموع التسجيل المؤسسي هو مؤشر بسيط لأنه يقدم وصف محايد)؛
- **المؤشرات العامة:** هي معطيات غير مرتبطة بأهداف محددة؛ (مثلا: تصورات الطلبة لكيفية الالتحاق وتأثيره على توجه المجتمع هو مؤشر عام لأن تقييمه ليس له علاقة بأهداف المؤسسة التعليمية)؛
- **مؤشرات الأداء:** لها نقطة مرجعية أو هدف يقارن به الأداء، (مثلا: إذا كانت المؤسسة التعليمية تهدف لزيادة أعداد الطلبة بنسبة 4% في السنة فإن التغير في هذه النسبة هو مؤشر للأداء).

أي التوجه نحو الاعتماد على المعايير أو المعالم التي تحدد مستوى الأداء الذي يجب تحقيقه أو التطابق معه، ومن جهة أخرى ينبغي إحداث نوع من التكامل بين المؤشرات الكمية (المرتبطة بقياس الكم أو المقدار والمعبر عنها بقيمة رقمية لها دلالة إحصائية مثل: نسبة تطور حجم الطاقة الاستيعابية للمؤسسة التعليمية من الطلبة)، والمؤشرات الكيفية (المرتبطة بالعمليات المعقدة والنتائج من حيث جودتها وأثرها، والمعروضة بشكل أوصاف وشروح مثل: درجة مواءمة برامج جامعة معينة لسوق العمل).

---

[1] Michaela Martin & Claude Sauvageot, **Constructing an Indicator System or Scorecard for Higher Education: A Practical Guide**, IIEP/UNESCO, Paris, 2011, p. 28 **(بتصرف)**

[2] Bob Barnetson & Marc Cutright, Op. cit. p 278

وتعتبر مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي ضرورية لكل من: هذه المؤسسات في حد ذاتها (باعتبارها جوهر تقييم درجة تحقيق الأهداف التنظيمية وأساس صياغة مختلف الاستراتيجيات)، الجهات التابعة لها (الجهات الحكومية في حالة التعليم العالي العمومي والملاك في حالة التعليم العالي الخاص، حيث توفر إطارا مرجعيا لمعرفة مدى التزام هذه المؤسسات بالسياسة العامة ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة من التعليم)، الطلبة والمجتمع الخارجي (حيث تقدم هذه المؤشرات صورة عن مؤسسة التعليم العالي ومدى التزامها بخدمة الطلبة والمجتمع، وذلك ما يوجه قرار الالتحاق من عدمه)، وعموما تكمن المبررات الأساسية لاستخدام مؤشرات الأداء في هذه المؤسسات فيما يلي:[1]

- توفير الأساس القوي للتخطيط والتطوير؛
- توفير البيئة اللازمة لضمان جودة مخرجات النظام؛
- توفير أسس قوية وقواعد بيانية جيدة للتنمية الشاملة؛
- أن كفاءة المؤشرات كآليات للتقويم الذاتي بكل مؤسسة تعليمية، يحقق الاطمئنان على مسيرتها الأكاديمية؛
- توفير المعايير الجيدة لاستصدار القوانين الداعمة لاتجاهات الاعتراف الأكاديمي، بما توفره من دلالات كمية لنوعية ومستوى الخدمة المقدمة للزبائن.

إضافة إلى ذلك يشير John Sizer *et al.* أن مؤشرات الأداء يمكن أن تفيد مؤسسات التعليم العالي في كل من:[2]

- **الرصد:** تعزيز التقييم المستمر للبرنامج، المؤسسة التعليمية، أو النظام؛
- **التقييم:** التحقق من بلوغ الأهداف والغايات؛
- **الحوار:** توفير أساس راسخ للتواصل مع الآخرين حول السياسة المثالية للمفاهيم والأهداف؛
- **الترشيد:** تثمين عمليات عقلانية ومتماسكة لصنع السياسات؛
- **تخصيص الموارد:** توفير أساس منطقي لتخصيص الموارد.

هذا وتنتج عملية إنشاء نظام لمؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي من الرغبة في المساءلة، خاصة وأن هذه الأخيرة أصبحت جد ضرورية في محيط كثر فيه الفساد الإداري والتهرب عن الالتزام بالمواثيق الأخلاقية، المهنية، والتعاقدية، حيث تعتبر كوسيلة لضبط الجودة وتحسين الأداء، وتتم عملية المساءلة من خلال تحديد غايات وأهداف التعليم العالي في إطار السياسة العامة له وقياس التقدم نسبة لهذه الغايات والأهداف واستنادا لنظام المؤشرات المعمول به. ومن جهة أخرى نجد أن إنشاء نظام متكامل لمؤشرات الأداء

[1] خديجة عبد الماجد حسان، **مؤشرات مقترحة لأداء مؤسسات التعليم العالي الأهلي**، أبحاث ندوة التعليم العالي الأهلي بالمملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 12-14 فيفري 2001، بدون صفحة.

[2] John Sizer *et al.*, **The Role of Performance Indicators in Higher Education**, Higher Education, Kluwer Academic Publishers, Vol. 24, Iss: 02, The Netherlands, 1992, p. 137 **(بتصرف)**

الكمية والكيفية متعلق بجميع أبعاد العملية التعليمية والإدارية والمجتمعية، بما يسهم في تحقيق مساءلة موضوعية وتقييم عقلاني للنتائج المحققة، قد يصعب بلوغه خاصة في ظل وجود الكثير من المؤشرات والأطر التي يمكن أن نرجع إليها في ذلك.

2.3.2.2 حدود مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي

لا يمكننا الجزم بأن هناك إطارا موحدا ومجموعة مؤشرات متماسكة تحقق الأهداف المطلوبة من عملية تقييم الأداء في كل مؤسسات التعليم العالي مهما اختلفت بيئتها، فما هو كفيل بتقديم صورة حقيقية عن أداء جامعة معينة قد لا يعطينا أدنى فكرة عن أداء جامعة أخرى مثلا، وعليه فإن تحديد واختيار واستخدام مؤشرات الأداء يواجه بالعديد من التحديات والقيود، خاصة في ظل تطلع مسؤولي التعليم العالي لتحقيق جميع الأهداف (الاستجابة لتطلعات أصحاب المصلحة والزبائن، الالتزام بالسياسة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي، نيل شهادات الاعتماد الأكاديمي، نيل جوائز الجودة...، وغيرها). وهذا ما أكده Daniel T. Layzell إذ حدد ستة حدود وقيود لأنظمة مؤشرات الأداء متمثلة في: [1]

- **محدودية توافر البيانات:** أحد أهم الاعتبارات في تحديد مؤشرات الأداء هو مدى توافر البيانات، لذلك ينبغي تحيينها وتجديدها بما يضمن تطوير مؤشرات تعكس المستوى الحقيقي لأداء مؤسسات التعليم العالي. وهذا ليس من السهل مناله، ففي مرات عدة لا يمكننا الحصول على القدر المطلوب منها، وفي مرات أخرى نحصل على بيانات ماضية؛
- **أكثر ليس بالضروري أفضل:** عادة ما يقع صناع السياسات فريسة للرغبة في استخدام مؤشرات أداء كثيرة تقدم صورة مكتملة عن الأداء المؤسسي، وهذا ينتج عنه: خلط بين المؤشرات المهمة والأقل أهمية، وتقلب المؤسسة التعليمية في حلقة مفرغة تتضارب فيها الأهداف، المؤشرات، والنتائج؛
- **غياب الإطار السياسي لمؤشرات الأداء:** الخطر الحرج الذي يجب تجنبه كذلك هو إغراء السرعة في تطوير مؤشرات أداء دون وجود إطار سياسي واضح لتوجيهها، فقد نجد أحيانا أن كل صانع للسياسات له أو لها مؤشرات مفضلة خاصة قد تنسجم أو لا مع أهداف الاستراتيجية الأوسع نطاقا، وفي أحيان أخرى نجدهم يجتهدون في وضع مجموعة مؤشرات متماسكة تتعلق مباشرة بأهداف هذه الاستراتيجية ولكنها قد لا ترضي جماهير خارجية مهمة مثل: المشرع أو الحاكم، وذلك يمكن تقليصه إلى حد كبير بإشراك هذه الدوائر الخارجية في وقت مبكر من عملية وضع المؤشرات؛
- **المؤشرات الكمية مقابل الكيفية:** في مرحلة تطوير كل نظام لمؤشرات الأداء هناك ثابت (لا يمكن تجنبه)، هو التوتر بين الرغبة في إبقاء المفاهيم كمية قابلة للقياس والرغبة في معالجة المفاهيم الأقل ملموسية والمهمة كذلك في مؤسسات التعليم العالي، فمن جهة نجد المؤشرات الكمية أكثر ألفة

[1] **See:** Daniel T. Layzell, **Linking Performance to Funding Outcomes at the State Level for Public Institutions of Higher Education**, Research in Higher Education, Human Sciences Press, Vol. 40, Iss: 02, New York, 1999, pp. 237-240

واستخداما ولكن قد توفر طريقة عرض أحادي لأبعاد العملية التعليمية والإدارية والمجتمعية، ومن جهة أخرى فإن تطوير مؤشرات كيفية صالحة للأداء يتطلب الصرامة والانضباط وهذا يصعب تحقيقه، وهناك نظام متوازن لمؤشرات الأداء يشمل كلاهما (المؤشرات الكمية والكيفية)؛

- **الخلط بين المدخلات، العمليات، والنتائج:** واحدة من المخاطر المشتركة لنظم مؤشرات الأداء هو عدم وضوح المدخلات، العمليات، والنتائج، وتداخل المؤشرات بينها مثلا: ساعات عمل الأساتذة مرتبطة بالمدخلات والعمليات، وهذا نتيجة لتعقد أنظمة التعليم العالي؛
- **نقص الالتزام الواسع من البداية للنهاية:** مفتاح السرعة في وضع مؤشرات الأداء وتطويرها عدم إشراك ما يكفي من أصحاب المصلحة داخليا وخارجيا، في حين أن العملية الاستشارية تتطلب المزيد من الوقت، الانضباط، والصبر، ومن المرجح أيضا أن تكون أكثر نجاحا واستدامة على المدى الطويل.

إضافة إلى ذلك يجد القائمون على عملية تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي أنفسهم أمام الكثير من الأطر والمؤشرات، فمن ناحية أولى؛ نجد مؤشرات هيئات التصنيف الدولي للجامعات والتي عادة ما توصف بالتحيز. ومن ناحية ثانية؛ نجد مؤشرات الأداء التي اقترحها الباحثون والمختصون، اعتمادا على معارفهم النظرية والتطبيقية وخبراتهم المهنية والأكاديمية، والتي شكلت نماذج مقترحة يمكن الاعتماد عليها في تقييم الأداء. ومن ناحية ثالثة؛ نجد أنظمة مؤشرات الأداء المستخدمة كنماذج للتقييم الذاتي في الجامعـات الرائدة. ومن ناحية رابعة؛ نجد مؤشرات الأداء التي تقترحها الهيئـات الوطنية لغرض معرفة مدى التزام مؤسسـات التعليم العـالي بالسياسة العامـة ودرجـة تحقيقهـا للأهداف المسطرة. ومن ناحيـة خامسة؛ نجد مؤشرات الأداء التي تقترحهـا الهيئات الدولية أو العربية (مثل: الجمعية الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي*، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم**... الخ) والتي تطبق بغرض نيل شهادات الاعتماد. وأخيرا؛ نجد مؤشرات الأداء المرتبطة بجوائز الجودة (مثل: نموذج الإيزو 9000...).

3.3.2.2 حدود مؤشرات هيئات التصنيف الدولي للجامعات

هناك العديد من الهيئات الدولية التي تصدر تصنيفا عالميا للجامعات بناء على مؤشرات مختلفة، حيث يصفها بعض الباحثين بالتحيز بينما ينظر إليها آخرون أنها ذات وزن عالمي وينبغي الاحاطة بها، ولعل أهمها:

- **تصنيف جامعة جياو جونغ شنغهاي*** Shanghai Jiao Tong University Ranking:** ويعرف كذلك بالترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية (ARWU)، يصدره مركز بحث الجامعات العالمية التابع لمعهد بحوث

* **(ENQA):** تأسست في عام 2000 باسم الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي ببروكسل ببلجيكا لتعزيز التعاون الأوروبي في مجال ضمان الجودة، وحولت في نوفمبر 2004 إلى الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي. **راجع:** http://www.enqa.eu، مطلع عليه بتاريخ: 2014/07/28، على الساعة: 22.01

** **(AROQA):** الشبكة العربية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم سابقا، هي جمعية دولية غير ربحية تأسست في بلجيكا في جويلية 2007 وغايتها الأساسية النهوض بمستوى جودة التعليم العالي بشكل عام مع التركيز على العالم العربي بشكل خاص. **راجع:** http://www.arqaane.org، مطلع عليه بتاريخ: 2014/07/28، على الساعة: 22.17

*** **جامعة جياو جونغ شنغهاي:** هي أحد الجامعات الصينية التي تأسست عام 1949م في مدينة شنغهاي، في ديسمبر 2013 أصبحت الجامعة تدير: (28 مدرسة/كلية، 26 مؤسسة، 12 مستشفى)، وذلك بـ: 16099 طالب مسجل في طور التدرج و27921 طالب في طور ما بعد التدرج و2851 أستاذ دائم. **راجع:** http://en.sjtu.edu.cn/about-sjtu/overview، مطلع عليه بتاريخ: 2014/07/28، على الساعة: 23.41

التربية والتعليم العالي بجامعة جياو جونغ بشنغهاي، أول تصنيف صدر عن ذات المعهد بشهر جوان 2003 وتجدد بعدها كل سنة،[1] حيث يتم استنادا لستة مؤشرات موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (4/2): مؤشرات الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية (**ARWU**)

المؤشر المستخدم	وصف المؤشر	الرمز	الوزن النسبي
جودة التعليم	خريجو الجامعة الحاصلين على جوائز نوبل أو جوائز أخرى في مجالات اختصاصهم	Alumni	%10
جودة أعضاء هيئة التدريس	أساتذة الجامعة الحاصلين على جوائز نوبل أو جوائز أخرى في مجالات اختصاصهم	Award	%20
	مدى رجوع الآخرين لأبحاثهم في أكثر من 21 موضوعا محددا	HiCi	%20
الإنتاج البحثي	المقالات العلمية والأبحاث المنشورة في أفضل مجلات العلوم والطبيعة	N&S	%20
	مدى رجوع الآخرين إلى المقالات والأبحاث المنشورة حسب معايير محددة	PUB	%20
الأداء الأكاديمي	الانجاز الأكاديمي مقارنة بحجم الجامعة	PCP	%10
	المجموع		**%100**

المصدر: Mu-Hsuan Huang, **A Comparison of Three Major Academic Rankings for World Universities: From a Research Evaluation Perspective**, Journal of Library and Information Studies, Department of Library & Information Science of the National Taiwan University, Vol. 09, Iss: 01, Taiwan, 2011, p. 08

يوضح الجدول أعلاه المؤشرات الستة التي يعتمد عليها تصنيف شنغهاي في ترتيب أداء الجامعات العالمية، حيث يتعلق المؤشر الأول بجودة التعليم أو مدى تحصل خريجي الجامعة على جوائز، ميداليات أو أوسمة عالمية مشهورة في مجال اختصاصهم (جائزة نوبل مثلا) بوزن نسبي مقدر بـ: 10%، ويتعلق المؤشرين الثاني والثالث بجودة أعضاء هيئة التدريس من ناحية تحصلهم على جوائز، ميداليات أو أوسمة عالمية، وكذا اعتماد الآخرين على أبحاثهم بوزن نسبي مقدر بـ: 40%، في حين يتعلق المؤشرين الرابع والخامس بالإنتاج البحثي من ناحية عدد المقالات العلمية والأبحاث المنشورة في أفضل مجلات العلوم والطبيعة ومدى رجوع الآخرين لهذه المقالات والأبحاث بوزن نسبي مقدر بـ: 40%، بينما يتعلق المؤشر السادس بالأداء الأكاديمي ويقاس بالدرجات التي تحصل عليها الجامعة بالمؤشرات السابقة نسبة إلى عدد الكوادر الأكاديمية فيها بوزن نسبي مقدر بـ: 10%.

وعلى الرغم من كون تصنيف شنغهاي يحظى بمكانة كبيرة في الأوساط العلمية، خاصة وأنه يصدر من جامعة عالمية معترف بها أكاديميا، وهدفه ليس تجاريا بل معرفة مكانة الجامعات الصينية مقارنة بنظيراتها العالمية، إلا أنه تعرض للعديد من الانتقادات من أهمها:

- التركيز على الجانب الأكاديمي والبحثي وإهمال جوانب لا تقل أهمية هي الأخرى بالنسبة لأداء مؤسسات التعليم العالي مثل: الأداء الإداري والمجتمعي؛
- الاعتماد بدرجة كبيرة على المخرجات، يجعل التصنيف يعتمد بالنسبة لبعض مؤشراته على النتائج الماضية (نتائج قدماء الطلبة) لقياس أداء الفترة الحالية؛

[1] **راجع:** تعريف الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية على الموقع: http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/03، على الساعة: 21.29

- تعتمد مؤشرات التصنيف بدرجة كبيرة على الانجازات الفردية دون الجماعية؛
- اعتماد اللغة الانجليزية كلغة للتأليف يقصي العديد من الجامعات التي يغلب فيها البحث بلغات أخرى؛

كل هذه الانتقادات تجعل تصنيف شنغهاي في نظر العديد من الأكاديميين والممارسين متحيزا، ولكن أحقية تحصل 500 جامعة على المراتب الأولى (مثلا جامعة هارفارد الأمريكية، جامعة كامبردج الانجليزية، المعهد الفيديرالي للتكنولوجيا السويسري، جامعة طوكيو اليابانية... الخ) إنما يجعل نظرة البعض الآخر منعكسة تماما.

- **تصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي* Times Higher Education World University Rankings:** في سنة 2010، قررت مجلة التايمز البريطانية إنتاج تصنيف عالمي للجامعات بالتعاون مع الشركة البريطانية Quacquarelli Symonds، المختصة في مجال التعليم والدراسة في الخارج والناشطة على المستوى الدولي منذ 1990، حيث اعتمدت المجلة بالأساس على قاعدة بيانات **Thomson Reuters بالاستناد إلى ثلاثة عشر مؤشر مجمعة في خمسة مجالات،[1] وذلك كما يلي:

الجدول رقم (5/2): مؤشرات تصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي

المجالات	المؤشرات	الوزن النسبي
التعليم (30%)	دراسات السمعة الأكاديمية	%15
	نسبة الطلبة إلى كل أستاذ	%4.5
	نسبة درجة الدكتوراه إلى درجة الليسانس المقدمة من طرف المؤسسة	%2.25
	نسبة الحاصلين على شهادة الدكتوراه إلى أعضاء الهيئة الأكاديمية للمؤسسة	%6
	المداخيل إلى أعضاء الهيئة الأكاديمية للمؤسسة	%2.25
البحث (30%)	دراسات السمعة الأكاديمية	%18
	مداخيل البحوث	%6
	المخرجات البحثية	%6
الاستشهاد المرجعي (30%)	عدد الاحالات التي تستقبلها الجامعة استنادا إلى قاعدة Thomson Reuters	%30
المداخيل الصناعية (2.5%)	مداخيل الجامعة من الصناعة بسبب تقديمها لبحوث كمؤشر للإبداع والقدرة على تحويل المعرفة	%2.5
الأفاق الدولية (7.5%)	نسبة الطلبة الدوليين إلى المحليين	%2.5
	نسبة الأساتذة الدوليين إلى المحليين	%2.5
	معدل البحوث التي تحتوي على مؤلف ثاني دولي من كل بحوث المؤسسة	%2.5
	المجموع	**%100**

المصدر: راجع: منهجية تصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي على الموقع: http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/world-ranking/methodology، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/12، على الساعة: 22.49

***مجلة التايمز للتعليم العالي:** هي مجلة أسبوعية مقرها في لندن ببريطانيا، تختص بكل ما هو جديد وخاصة ما يتعلق بالتعليم العالي، بدأت إصدارها الأول سنة 1971 ولا تزال تنشط لحد الآن. **راجع:** http://www.timeshighereducation.co.uk، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/12، على الساعة: 21.24

** **قاعدة بيانات Thomson Reuters**: هو مصدر عالمي رائد للمعلومات الذكية للشركات والمهنيين في العديد من المجالات، تأسس من اندماج شركتي Thomson وReuters في شهر أفريل 2008م، اندمجت في بورصة تورنتو ونيويورك تحت رمز TRI. **راجع:** http://thomsonreuters.com/about-us، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/12، على الساعة: 22.03

[1] Neeta Baporikar, **Handbook of Research on Higher Education in the MENA Region: Policy and Practice**, IGI Global, Without Edit., USA, 2014, p. 38 (**بتصرف**)

على الرغم من أهمية مؤشرات ترتيب أداء الجامعات لتصنيف مجلة التايمز، يظهر لنا جليا تحيزها من عدة جوانب متمثلة في:

- تركيزها على الأداء الأكاديمي (التعليمي والبحثي) بنسبة 90% موزعة على التعليم، البحث والاستشهاد المرجعي بالتساوي، في حين تبقى نسبة 10% للمداخيل الصناعية والآفاق الدولية وهذا كانتقاد أول؛
- التركيز على قاعدة معطيات واحدة (Thomson Reuters) في جمع بيانات كل من: المخرجات البحثية، الاستشهاد المرجعي ومعدل البحوث التي تحتوي على مؤلف ثاني دولي، وهذا ما يزيد من تحيزها؛
- إعداد دراسات السمعة الأكاديمية التي تمثل نسبة 33% بناء على حكم وآراء أكاديميين في مجالات اهتمام مختلفة، وهذا ما يضفي صفة النسبية ويعطي قياسا مطردا.

ونفس الملاحظة لتقال على هذا التصنيف فعلى الرغم من الانتقادات الموجهة له، إلا أن احتلال الجامعات الأمريكية لقائمة الصدارة في ذات التصنيف على رغم صدوره من المملكة المتحدة أو بريطانيا يجعل العديد من الباحثين من يعتبره غير متحيز في مؤشراته.

- **تصنيف ويب ماتريكس للجامعات العالمية Webometrics Ranking of World Universities:** من أحدث التصنيفات العالمية للجامعات وأشهرها، يطلقه مركز أبحاث تابع لوزارة التربية والتعليم بمدريد (المجلس العالي للبحث العلمي) كتقييم نصف سنوي يصدر في شهري جانفي وجويلية منذ 2004، ويغطي حاليا أكثر من 12000 جامعة حول العالم. حيث يعتمد بشكل أساسي على المواقع الإلكترونية في قياس أداء الجامعات، بهدف تحسين تواجدها على الانترنيت وتشجيع نشر المقالات العلمية المحكمة بطريقة الولوج المفتوح (**Open access**)،[1] وذلك من خلال مجموعة من المؤشرات موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (6/2): مؤشرات تصنيف ويب ماتريكس للجامعات العالمية

المجالات	المؤشرات	الوزن النسبي
الحجم	**حجم الموقع Size:** أي حجم صفحات موقع الجامعة الإلكتروني وفق ما يصدر من تقارير دورية لمحركات البحث الأربعة: (Google، Yahoo، Live search وExalead)	%20
مخرجات البحث	**الملفات الغنية Rich files:** أي عدد الملفات بأنواعها المختلفة والتي تكون في محرك البحث وتنتمي لموقع الجامعة	%15
	البحث Scholar: أي عدد الأبحاث، التقارير والملفات الأكاديمية المنشورة الكترونيا تحت نطاق موقع الجامعة، اعتمادا على قاعدة معطيات Google Scholar	%15
الأثر	**الرؤية للرابط Visibility:** أي عدد الروابط الخارجية والبحوث العلمية التي لها رابط على موقع الجامعة استنادا لمحركات البحث الأربعة أعلاه	%50
المجموع		**%100**

المصدر: Priscilla Toka Mmantsetsa Marope *et al.*, **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**, UNESCO, Paris, 2013, pp. 153-154 (**بتصرف**)

[1] Christopher Findlay & William G. Tierney, **Globalisation and Tertiary Education in the Asia-Pacific: The Changing Nature of Dynamic Market**, Without Edit., World Scientific Publishing Ltd., London, 2010, p. 58 (**بتصرف**)

ولعلنا نجد أن أهم انتقاد موجه لمؤشرات تصنيف ويب ماتريكس أنها تعتمد أساسا على تواجد الجامعة على شبكة الانترنيت فقط، ولا يمكن أن يعتبر ذلك كمعيار لقياس أداء تتعدد أبعاده في مؤسسات التعليم العالي. إلا أن شهرته في الأوساط الأكاديمية والمهنية مؤخرا جعلته محل اهتمام أغلب الجامعات العالمية.

- **تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي (URAP):** أنشئ هذا التصنيف العالمي من قبل مخبر أبحاث تابع لمعهد المعلوماتية بجامعة الشرق الأوسط التقنية في عام 2009، بهدف تطوير نظام لتصنيف الجامعات العالمية على أساس الأداء الأكاديمي الذي يتحدد بجودة وكمية النشر العلمي.[1] بناء على ستة مؤشرات موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (7/2): مؤشرات تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي

المجالات	المؤشرات	الوزن النسبي
المقالات	هو مقياس للإنتاجية العلمية الحالية، والذي يضم عدد المقالات التي نشرت سنة 2013 وتمت فهرستها ضمن شبكة العلوم أو قاعدة Thomson Reuters	%21
الاستشهاد المرجعي	هو مقياس لأثر البحوث، يحسب بناء على عدد الاستشهادات المرجعية المسجلة في الفترة 2011-2013 لمقال نشر في ذات الفترة وتمت فهرسته ضمن شبكة العلوم	%21
إجمالي المؤلفات	هو مقياس للاستدامة والاستمرارية في الإنتاجية العلمية، يحسب بناء على عدد المؤلفات (المقالات، المؤتمرات، الرسائل...) التي نشرت في الفترة 2011-2013	%10
التأثير الاجمالي للمقالات	هو مقياس للإنتاجية العلمية المصححة، والذي يضم عدد المقالات التي نشرت في الفترة 2011-2013 وتم ضربها في معامل التصحيح (الاستشهاد العلمي لمقال معين/ الاستشهاد العلمي لنفس المقال - معيار الاستشهاد العلمي العالمي)	%18
التأثير الاجمالي للاستشهاد المرجعي	هو مقياس لأثر البحوث المصحح، والذي يضم عدد الاستشهادات المرجعية المسجلة في الفترة 2011-2013 لمقال معين وتم ضربها في معامل التصحيح	%15
القبول العالمي	هو مقياس للصورة العالمية للجامعات، حيث يحسب بناء على عدد إجمالي المؤلفات التي تصدر بالتعاون مع الجامعات الأجنبية في الفترة 2011-2013	%15
المجموع		**%100**

المصدر: راجع: مؤشرات تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي على الموقع: http://www.urapcenter.org/2014، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/15، على الساعة: 20.10

وللإشارة فإن المؤشرات المقدمة في الجدول أعلاه والمتعلقة بالفترة 2011-2013، ستقدم تصنيفا عالميا للجامعات للسنة الموالية أو 2014، وهي تظهر جليا تحيزها من ناحية تقديم مؤشرات لقياس الأداء الأكاديمي بناء على مخرجات البحث العلمي واستخلاص بيانات قياسها اعتمادا على قاعدة Thomson Reuters فقط.

وكإضافة فهناك العديد من التصنيفات الدولية التي تختلف مؤشراتها حسب مجالات اهتمامها وأهداف إطلاقها، ورغم تباين وجهات نظر الكتاب والباحثين حول تشكيك تحيز مؤشراتها، إلا أن الثابت في هذه التصنيفات أنها لا تعطينا تقييم شمولي لأداء مؤسسات التعليم العالي حسب تعريفه الاجرائي المعتمد وبأبعاده الثلاثة (الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي)، وهذا ما يزيد من ضرورة البحث في الأطر المختلفة لصياغة مؤشرات مختلفة تعطينا تقييما موضوعيا وشاملا لأبعاد الأداء وهذا ما سيتم لاحقا.

[1] **راجع:** تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي على الموقع: http://www.urapcenter.org/2014، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/15، على الساعة: 19.50

3.2. مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي

يعتبر Kadarsah Suryadi أن: « تحسين الأداء وإدارة التغيير يتعلقان بشكل كبير باختيار واستخدام مؤشرات أو مقاييس الأداء »[1]، ذلك أن نجاح عمليات تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي مرتبط بالدرجة الأولى بالتقييم الجيد لمستواه، وفقا لمؤشرات أو مقاييس مختارة بدقة، بطريقة علمية وعملية، ومستخدمة بطريقة فعالة. وبعد عرض مختلف الصعوبات المتعلقة بضبط هذه المؤشرات وتحيز أهم التصنيفات الدولية لأبعاد ومؤشرات معينة، سنحاول تحديد مؤشرات الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي كنظرة شمولية على اعتبار استنادها لأطر مختلفة (دولية، وطنية وأخرى خاصة بالباحثين المختصين) في تحديد المؤشرات الكيفية والكمية.

1.3.2 صياغة مؤشرات الأداء الأكاديمي

يعكس الأداء الأكاديمي حقيقة الوظيفية الأساسية التي وجدت مؤسسة التعليم العالي من أجلها، وتتعلق أبعاده بمنظومة العملية التعليمية ككل من طلاب، أساتذة، مناهج وبرامج، وأنشطة بحثية (تأليف، نشر، مشاركة في المحافل العلمية... الخ)، لذلك سنورد فيما يلي مؤشراته الكيفية والكمية والمتعلقة بالأداء البحثي والأداء التعليمي، فما مدى تباينها؟

1.1.3.2 صياغة مؤشرات الأداء البحثي

يشير Geoffrey T. Harris أنه من المهم: « التمييز بين أربعة مفاهيم مرتبطة ولكنها مختلفة تستخدم في تقييم البحث العلمي: الكمية، الأثر، الجودة، والأهمية »[2]. لذلك يكون من الضروري الاعتماد على مؤشرات كيفية وكمية في تقييم الأداء البحثي بأبعاده الأربعة.

بالنسبة للمؤشرات الكيفية تتعلق أولا **بخطة البحث العلمي**، من ناحية اتباع خطة واضحة ومتوافقة مع فلسفة الدولة، والأهداف الاستراتيجية للجامعة، وفي إطار ما تمتلكه من إمكانات وموارد، وثانيا **بمتطلبات البحث العلمي** من ناحية وجود بيئة مناسبة لذلك وتوفير قواعد بيانات وتدعيم الإدارة العليا لذلك وغيرها، وثالثا **بتشجيع** الأساتذة، الطلاب، وحدات البحث، والاقسام الأكاديمية على البحث العلمي، ورابعا **بالشراكة البحثية** والعقود العلمية والثقافية التي تبرمها الجامعة مع الجامعات أو مؤسسات أخرى وخاصة ذات الشهرة العالمية، وخامسا **بمشاركة الطلبة** في المؤتمرات والمشاريع البحثية على مستوى الجامعة وخارجها، وسادسا **بارتباط البحوث بالميدان** ومعالجة مشكلات المجتمع وخدمة أغراض وأهداف التنمية

[1] Kadarsah Suryadi, **Key Performance Indicators Measurement Model Based on Analytic Hierarchy Process and Trend-Comparative Dimension in Higher Education Institution**, ISAHP, Viña Del Mar, Chile, 2007, Without Page.

[2] Lynn V. Meek & Jeannet J. Van Der Lee, **Performance Indicators for Assessing and Benchmarking Research Capacities in Universities**, Background Paper prepared for the Global University Network for Innovation – Asia and the Pacific, Centre for Higher Education Management and Policy, University of New England, Australia, 2005, p. 11

المحلية والوطنية، وسابعا **بالمنح البحثية** وحصول الجامعة عليها واعتماد معايير معلنة في توزيعها على الأساتذة والطلبة، وثامنا **بتمويل البحث العلمي** من ناحية تخصيص ميزانية مالية خاصة وكافية لدعم البحث والقيام بتقييم عوائد المخصصات المالية المنفقة على البحوث وجودة إنفاق مراكز البحث، وتاسعا **بالتغذية العكسية** ومدى الاستفادة من مخرجات البحث العلمي في تطوير المقررات الدراسية وخدمة المجتمع.[1]

أما John Sizer *et al.* فيشير أن المؤشرات الكيفية للبحث العلمي تتعلق أولا **بالأساتذة**، من ناحية توفر الإرشاد البحثي، ووجود سياسة واضحة للتوظيف والمحافظة على الهيئة التدريسية، وثانيا **بتنظيم وتسطير** أهداف برامج البحوث المختلفة، مجالها، والقيمة العلمية لها، وثالثا **بالسياسة** من ناحية تقدير البحث والتشجيع عليه، التوافق بين أهدافه ومخططات السياسة الحالية للدولة والمجتمع، وتعدد مجالاته، ورابعا **بالشراكة والتعاون** من ناحية التعاون بين الجامعة ووحدات البحث، ووجود اتفاقيات مع جامعات أخرى أو في مشاريع بحثية مناسبة (وطنية أو دولية)، وخامسا **بالمنشورات** من ناحية جودتها واتقانها وسمعتها، وأخيرا **بالاستحقاقات المحتملة** من ناحية فائدة نتائج البحث العلمي بالنسبة للتجارة والصناعة والتعليم في المجتمع، توليد نتائج بحثية ذات مفاهيم جديدة، وتساعد على حل مشاكل أساسية، واحترام الجامعة على المستوى الوطني والدولي.[2]

ويوضح الجدول الموالي أهم المؤشرات الكمية المستخدمة من طرف لجنة نواب رؤساء الجامعات الاسترالية (AVCC)* ومجلس ضمان الجودة والاعتماد لاتحاد الجامعات العربية** كهيئات دولية معترف بها، ومن طرف بعض الباحثين والمختصين العرب والأجانب أمثال: (Beverley R. Lord *et al.*، سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات، Xiaocheng Wang وRoger Brown)، مقسمة إلى تسعة مجالات أساسية: الأساتذة والباحثين، مشاركة الطلبة، المنح البحثية، الاتفاقات العلمية، المؤتمرات والندوات، المنشورات والكتب والمجلات، الأبحاث، الجوائز وبراءات الاختراع، وأخيرا تمويل البحث. حيث تم اعتماد اشارات مختلفة لمعرفة مدى ظهور المؤشر من عدمه وفقا للآتي:

---

[1] فيصل عبد الله الحاج وآخرون، **المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**، إشراف: صالح هاشم، اتحاد الجامعات العربية، عمان، 2009، ص ص 117-120 **(بتصرف)**

[2] John Sizer *et al.*, Op. cit. pp. 154-155 **(بتصرف)**

* **لجنة نواب رؤساء الجامعات الاسترالية (AVCC):** هي هيئة وطنية مستقلة أنشأت لتمثيل قطاع التعليم العالي بأستراليا، بعد عقد مؤتمر سيدني سنة 1920 بعضوية ستة جامعات، أما حاليا فيتواجد مقرها بكانبيرا بعضوية 39 جامعة، أنشأت هذه الهيئة بهدف تحسين مستوى التعليم العالي الاسترالي باعتباره القلب النابض للاقتصاد. **راجع:** http://www.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0014/230711/Library_8_The_Australian_Vice-Chancellors_Committee.pdf، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/18، على الساعة: 19.47

** **مجلس ضمان الجودة والاعتماد لاتحاد الجامعات العربية:** كمشروع أعدته الأمانة العامة للاتحاد وأقره مجلس اتحاد الجامعات العربية في دورته الثانية والثلاثون المنعقدة في جامعة عمان الاهلية في مارس 1999، وحظي بموافقة الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي في مؤتمرهم السابع المنعقد في الرياض شهر ماي 1999، وقد قامت الأمانة العامة للاتحاد بمعاونة مختصين بوضع دراسة لإنشاء هيئة علمية لتقويم واعتماد الجامعات وبرامجها، بإعداد دليل التقويم الذاتي والخارجي لضمان جودة الجامعات العربية والذي عمم على الدول الأعضاء عام 2003. **راجع:** http://www.aaru.edu.jo/Pages/qoqc.aspx، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/18، على الساعة: 20.30

الجدول رقم (8/2): أهم المؤشرات الكمية للأداء البحثي

أبعاد الأداء	المؤشرات	Beverley R. Lord *et al.* 1998	AVCC 2005	سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات 2008	اتحاد الجامعات العربية 2009	Xiaocheng Wang 2010	Roger Brown 2012
الباحثون والاساتذة	الرقم الحالي للباحثين الدائمين	-	-	-	-	√	-
	الباحثون المشاركون في المشروعات البحثية الممولة	-	-	-	-	√	√ عامة
	الأساتذة الزائرون من الجامعات الأخرى	-	-	√	-	-	-
	الأساتذة الموفدون إلى الجامعات الأخرى	-	-	√	-	-	-
مشاركة الطلبة	أبحاث الطلبة للمشاركة في المؤتمرات الوطنية، العربية والدولية	-	√ عامة	√	-	-	-
	المشاريع البحثية التي يشارك فيها الطلبة	-	√ عامة	-	√	-	-
المنح البحثية	عدد طلبات المنح البحثية الناجحة	-	√ عامة	√ عامة	√	√	√ عامة
	عدد الأساتذة الذين تحصلوا على منح بحثية	-	√ عامة	√ عامة	√	-	-
الاتفاقات العلمية	عدد الشراكات البحثية الاستراتيجية	-	-	-	-	√	√ عامة
	العقود البحثية مع مؤسسات الدولة	-	-	√	√	-	√ عامة
	الاتفاقات العلمية والثقافية المبرمة مع الجامعات أو المؤسسات الاخرى	-	-	√	√	-	-
	عدد الشراكات أو المشاريع البحثية الناجحة	-	-	-	-	√	-
المؤتمرات والندوات	المؤتمرات والندوات العلمية المنظمة في الجامعة	-	-	√	-	-	-
	عدد الأوراق البحثية في المؤتمرات	√	√	-	-	-	√
	عدد الاساتذة المشاركين في المؤتمرات والندوات	-	-	√	-	-	-
المنشورات الكتب، والمجلات	عدد المنشورات لكل أستاذ ولكل وحدة بحث	√ عامة	√ عامة	-	-	-	√ عامة
	الإستشهادات المرجعية	√ عامة	√	-	-	√	√
	المجلات العلمية الصادرة عن الجامعة	√ عامة	-	√	√	-	-
	الدوريات العلمية الصادرة عن الجامعة	-	-	-	√	-	-
	الكتب العلمية المؤلفة	√ عامة	√	√	√	-	-
	الكتب العلمية المترجمة	√ عامة	√	√	√	-	-
الابحاث	البحوث العلمية المنجزة لمؤسسات الدولة	-	-	√	-	-	-
	البحوث العلمية والمختبرية أو الحقيلة المنجزة	-	-	√	√	-	-
	البحوث العلمية المنشورة في المجلات العلمية المحكمة الصادرة عن المؤسسة وخارجها	-	√	√	√	-	-
الجوائز وبراءات الاختراع	عدد الجوائز العلمية	-	-	√	√	-	-
	براءات الاختراع	-	√ عامة	√	-	-	√
	عضوية مجلس البحوث أو تحرير المجلات	-	-	-	-	√	√
تمويل البحث	الميزانية المخصصة لتمويل البحث	-	√ عامة	-	√	-	√ عامة
	المشروعات البحثية الممولة ومقدار التمويل	-	√ عامة	-	√	-	-
	مداخيل البحث	-	√	-	-	-	√

- : غياب المؤشر

√: ظهور المؤشر

√ **عامة:** الإشارة إلى مؤشر الأداء دون التفصيل فيه

المصدر: جمع وترتيب الباحث

يلاحظ من الجدول أعلاه الاختلاف الواضح للأطر التي تم اعتمادها لصياغة مؤشرات الأداء البحثي الكمية، فمن بين ثلاثين مؤشر يظهر الاتفاق غير التام بالنسبة لمؤشر واحد فقط - أي ظهور مؤشر عدد

طلبات المنح البحثية الناجحة لخمسة مرات - في حين تظهر ثلاثة مؤشرات بأربع مرات وتظهر ثمانية منها بثلاثة مرات وتظهر عشرة أخرى بمرتين وتبقى ثمانية لتظهر مرة واحدة، وهذا ما يؤكد فكرة صعوبة اختيار البعض منها لأن الاختلاف في الاتفاق سببه الاختلاف في وجهات النظر. وبالمقابل يسهل الحصول على البيانات المتعلقة بها ووضوحها مقارنة بالمؤشرات الكيفية، فإذا أخذنا نتائج البحث مثلا بالخصوص الأبحاث العلمية، يكون من السهل الحصول على عددها، ويصعب في المقابل تقييم الاستفادة منها في تطوير التعليم وخدمة أغراض التنمية في المجتمع، وهذا ما يجعل الكثير من الباحثين بل والكثير من الهيئات يميلون لاستخدام المؤشرات الكمية، وبالتالي يقعون في إشكالية تحيز تقييم الأداء البحثي. هذا الأخير لا ينفصل عن عملية التعليم التي سنذكر مؤشراتها فيما يأتي.

2.1.3.2 صياغة مؤشرات الأداء التعليمي

ترتبط مؤشرات الأداء التعليمي بوظيفة التدريس والتعليم وكل ما يعد جزءا من ذلك، فهي بذلك تشمل عدة محاور تتمثل أساسا في: الطلاب، الأساتذة، والبرامج الدراسية.

بالنسبة للمؤشرات الكيفية المتعلقة بالأداء الطلابي تتمثل في: وجود معايير معلنة عالية الجودة لقبول الطلبة واستقطابهم، اعتماد معايير معلنة وسياسات وإجراءات واضحة للتقييم والتقدم الطلابي، وجود سياسة للشكاوى الطلابية تفرض توضيح حقوق الطالب والاهتمام بحاجاته، التزام الجامعة بتوفير التسهيلات اللازمة التي تساعد الطلبة على التعلم، وجود التمثيل الطلابي في الجمعيات واللجان وهياكل الجامعات وأنشطة التقويم، توفر الثقافة المؤيدة للعلاقات بين الجامعة والطلبة،[1] إضافة إلى وجود سياسة واضحة للإرشاد الأكاديمي، الاهتمام بالمشاركة والتفاعل الصفي، والزام الطلبة بالحضور، الاهتمام بجودة المعارف التي يحصلها الطالب، تقييم مستوى التحصيل العلمي، واستطلاع رأي جهات التوظيف في مستوى الخريجين وقيام الجامعة بتعريف كفاءات خريجيها لسوق العمل، سرعة انتقال الخريجين إلى الدراسات العليا أو تحولهم للجانب المهني.

أما المؤشرات الكيفية المتعلقة بأداء الأستاذ فيختصرها John Sizer *et al.* في: المؤهلات التعليمية للأستاذ، تحفيز الأساتذة على التدريس، وسياسة توظيف الأساتذة.[2] وبالتفصيل تتمثل في: وجود سياسات واضحة لتوظيف الأساتذة بما يستجيب لرسالة الجامعة وغاياتها، ويمكنها من أداء الخدمات التعليمية بكل جودة، نوعية المواضيع والنتائج التي توصل إليها الأستاذ لنيل شهاداته الجامعية، سيطرته على منهجية البحث العلمي، تحكمه في مناهج ومهارات التدريس والاتصال مع الطلبة، مدى استخدامه للأساليب الحديثة في التدريس، وجود سياسة واضحة لتنمية وتطوير معارف الأساتذة، مدى وجود الوسائل والتسهيلات المحفزة

[1] علي ناصر شتوي زاهر، **مؤشرات جودة الأداء الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي "دراسة تطبيقية بالكليات التربوية بمنطقة عسير"**، المجلة السعودية للتعليم العالي، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، المجلد الثاني، العدد الرابع، الرياض، 2006، ص ص 119-120 **(بتصرف)**

[2] John Sizer *et al.,* Op. cit. p. 153

على التدريس والبحث، مدى وجود نظام واضح لتقييم أداء الأستاذ، اطلاعه على الجديد في مجال تخصصه، فعاليته في الاشراف على الطلبة، قدرته على طرح أبحاث بمفاهيم وأفكار جديدة، فعاليته في المشاركة في المؤتمرات والندوات، جودة مؤلفاته ومنشوراته، مدى مشاركته في مشاريع البحث واللجان العلمية داخل الجامعة وخارجها.

وبالنسبة للمؤشرات الكيفية للبرامج الدراسية فترتبط أولا بسياسة تحديد البرامج من ناحية وضوحها في تطوير ومراجعة البرامج الحالية أو الجديدة بالاعتماد على المختصين، وضوحها في وصف أهداف كل برنامج ومكوناته، امتلاك حقيبة متكاملة لكل برنامج، واعتماد معايير دقيقة لاختيار البرامج، وثانيا بسياسة تقديم البرامج من ناحية اتفاقها مع المنهج التدريسي وتخصص الأساتذة، استغلالها للوقت اللازم والضروري، وجود التسهيلات اللازمة لتقديم البرامج، ارتباطها بالواقع العملي ومدى وجود مقررات دراسية تضمن للطالب تطوير معارفة التطبيقية، وثالثا بملائمتها مع: الفلسفة العامة للدولة، رسالة الجامعة وغاياتها، حاجات الطلبة والمجتمع، متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، المعايير المحلية والعالمية في التعليم العالي، ومتطلبات سوق العمل، وأخيرا بجودتها التي تعكس رضا أصحاب المصلحة والجهات الخارجية بما في ذلك الطلبة وجهات التوظيف عن البرامج المقدمة.

وفيما يتعلق بالمؤشرات الكمية المتعلقة بالأداء التعليمي فقد تم تغيير الأطر المستخدمة في صياغة مؤشرات الأداء البحثي بشكل جزئي، حيث تم الحفاظ على ثلاثة منها: سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات وXiaocheng Wang كباحثين مختصين، ومجلس ضمان الجودة والاعتماد لاتحاد الجامعات العربية كهيئة دولية، وتم الاعتماد على ثلاثة أطر جديدة أخرى: John Sizer *et al.* وCoates H. كباحثين مختصين، ومركز الدراسات لسياسة التعليم العالي (CHEPS)* كهيئة دولية. ويبين الجدول الموالي التفصيل الدقيق لهذه المؤشرات باعتماد نفس مجالات المؤشرات الكيفية للأداء التعليمي أو الطلبة، الأساتذة والبرامج وكل ما يتعلق بذلك:

* **مركز الدراسات لسياسة التعليم العالي (CHEPS):** هو معهد بحوث متعدد التخصصات تابع لكلية الإدارة والحوكمة بجامعة تفينتي بهولندا، تم انشاؤه منذ 1984م، نشط هذا المعهد بقدر كبير ونشر العديد من البحوث حول التعليم العالي وخصوصا ما يتعلق بالنظام والمستويات المؤسسية داخل الجامعات، وذلك بهدف تعميق الفهم حول القضايا المؤسسية والوطنية والدولية المتعلقة بالتعليم العالي. **راجع:** http://www.utwente.nl/bms/cheps، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/23، على الساعة: 21.00

الجدول رقم (9/2): أهم المؤشرات الكمية للأداء التعليمي

أبعاد الأداء	المؤشرات	John Sizer *et al.* 1992	Coates H. 2007	سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات 2008	اتحاد الجامعات العربية 2009	Xiaochen -g Wang 2010	CHEPS 2010
الطلبة	عدد طلبة دراسات التدرج	-	-	√	√	√	√
	عدد طلبة الدراسات العليا	-	-	√	√	√	√
	عدد الطلبة الأجانب	-	-	√	√	-	√
	الطلبة المحولون من وإلى الجامعة	-	-	-	√	-	-
	نسبة الاحتفاظ (الانتقال)	-	√	-	-	√	-
	نسبة التخلي عن الدراسة (التأجيل، الرسوب)	√	-	√	√	√	-
	معدل الوقت المستغرق لإكمال الدراسة	√	-	-	√	√	-
	نسب الغياب المحددة	-	-	-	√	-	-
	توزيع المنح الدراسية وأعداد الطلبة الحاصلين عليها	-	-	-	√	-	-
	عدد / نسبة الخرجين والشهادات الممنوحة	-	√	-	√	√	√
	توزيع مستويات تقديرات الخريجين	-	-	√	√	-	-
	الطلبة المتخرجين من الدراسات العليا بما في ذلك الدكتوراه	√	√	√	-	-	√
	توزيع الطلبة الحاصلين على الجوائز الوطنية والدولية	-	-	-	√	-	-
	عدد الطلبة الذين انتقلوا لإكمال دراستهم في الخارج		√	-	-	-	√
	نسبة توظيف الخرجين	√	√	-	-	√	-
	معدل الأجر الأولي	-	-	-	-	√	-
	متوسط العدد السنوي للمؤسسات الجديدة المنشأة من قبل خريجي الجامعة في الثلاث سنوات الأخيرة	-	-	-	-	-	√
الاساتذة	الرقم الحالي للأساتذة	-	-	-	√	√	√
	الشهادة العلمية (حملة الماجستير، حملة الدكتوراه)	-	-	√	√	-	-
	توزيع الأساتذة حسب الرتبة الأكاديمية	-	-	√	√	-	-
	توزيع الأساتذة حسب سنوات الخبرة	√	√	-	√	-	-
	معدل عدد الطلبة (دراسات التدرج، دراسات عليا) / الأساتذة	-	-	√	√	√	-
	معدل ساعات التدريس للأساتذة (العادية، الاضافية)	-	-	√	√	-	-
	عدد رسائل الاشراف (دراسات التدرج، دراسات عليا)	-	-	-	√	-	-
	تنقل الأساتذة (خرجات البحث، المهمات البحثية)	√	-	-	√	-	-
	الترقيات العلمية	-	-	√	√	-	-
	عدد الأساتذة الذين أكملوا أطروحاتهم	√	-	-	-	-	-
	عدد المنشورات (الرسائل، الكتب، الأبحاث ...)	√	-	-	√	-	√
	المؤتمرات والندوات العلمية	-	-	-	√	-	-
	نسبة المشاركة في اللجان العلمية	-	-	-	√	-	-
	عدد براءات الاختراع / عدد الأساتذة	-	-	-	-	-	√
البرامج	عدد البرامج والتخصصات المدرسة (دراسات التدرج، أو عليا)	-	√	√	√	√	-
	التخصصات المضافة والملغاة (دراسات التدرج، دراسات عليا)	-	-	√	√	-	-
	عدد الطلبة المسجلين في كل تخصص ونسبة الزيادة	-	-	-	√	-	-
	عدد الساعات المعتمدة في كل برنامج	-	-	-	√	-	-
	نسبة النجاح في كل تخصص	-	-	-	√	-	-
	مجموع الشهادات الممنوحة في كل تخصص	-	-	-	√	-	√

-: غياب المؤشر

√: ظهور المؤشر

المصدر: جمع وترتيب الباحث

نلاحظ من الجدول السابق ذكر مجلس ضمان الجودة والاعتماد لاتحاد الجامعات العربية لأغلب المؤشرات مقارنة بالأطر الأخرى، حيث تطرق لتسعة وعشرين مؤشر من بين سبعة وثلاثين مؤشر وارد، وهذا إنما يفسر بمحاولة المجلس لصياغة مؤشرات أداء متكاملة تشمل جميع الأبعاد من خلال التطرق لجميع المؤشرات التي يمكن استخدامها في قياس أداء مؤسسات التعليم العالي، وبالمقابل تبقى ملاحظة اختلاف الأطر في صياغة المؤشرات الكمية للأداء التعليمي واردة مثل المؤشرات الكمية للأداء البحثي، حيث نجد اتفاق شبه تام (أربع مرات) للمؤشرات التالية فقط: عدد طلبة الدراسات الأولية والعليا، نسبة التخلي عن الدراسة، نسبة الخرجين والشهادات الممنوحة، الطلبة المتخرجين من الدراسات العليا، وأخيرا عدد البرامج والتخصصات المدرسة. فهل يبقى الاختلاف وارد بالنسبة لمؤشرات الأداء الإداري؟

2.3.2 صياغة مؤشرات الأداء الإداري

بعد التطرق لمؤشرات الأداء الأكاديمي سنورد المؤشرات الكيفية والكمية للأداء الإداري، باعتباره جزء لا يتجزأ من أنظمة التعليم العالي، وسيتم التركيز على أداء أهم الموارد في ذلك أو أداء الموارد المالية وأداء الموارد البشرية، فما هي مختلف مؤشرات قياس أداء هذين الموردين؟

1.2.3.2 صياغة مؤشرات الأداء المالي

بالنسبة للمؤشرات الكيفية للأداء المالي يختصرها Beverley R. Lord *et al.* في: مدى الالتزام بأهداف الميزانية، مدى تحصيل الإيرادات المتوقعة، النجاح النسبي في الحصول على التمويل بالمقارنة مع الجامعات الأخرى، وزيادة مداخيل الجامعة.[1] وتتعلق هذه المؤشرات بثلاثة محاور أساسية متمثلة في:[2]

- **التخطيط المالي:** يضم المؤشرات المتعلقة بـ: مدى التزام الجامعة بإعداد موازنة سنوية مناسبة ومفصلة وكشف بالمداخيل والمصاريف المتوقعة التي تمثلها السنة المالية، مدى توظيف الجامعة لمواردها وإمكاناتها المالية لتحقيق أهدافها، مدى تأثر الجامعة في اتخاذ قراراتها وإجراءاتها بالموارد المالية الممنوحة لها، ومدى خضوع إجراءات تحديد الموارد المالية واستخداماتها للتقييم الدوري المنتظم.
- **كفاية الموارد المالية:** تضم المؤشرات المتعلقة بـ: مدى ضمان الجامعة لاستقرارها المالي من أجل نجاح أنشطتها المختلفة، كفاية الموارد المالية المتاحة سنويا لتحقيق الرسالة والغاية والأهداف الاستراتيجية.
- **الإدارة المالية:** تضم المؤشرات المتعلقة بـ: مدى وجود أنظمة ولوائح مالية تحكم أداء الإدارة المالية للجامعة، مدى وجود نظام للرقابة على الموازنة والشؤون المالية بالجامعة بما يؤمن تطبيق خطط الجامعة الخاصة بالموازنة، مدى تبني الجامعة لنظام محاسبي يعتمد المبادئ المحاسبية المتعارف عليها، مدى التزام الجامعة بتقديم تقارير الإيرادات والمصاريف إما بصورة مفصلة في تقرير التدقيق المحاسبي أو

[1] **Voir:** Beverley R. Lord *et al.*, **Les Indicateurs de Performance: l'Expérience des Etablissements Néo-Zélandais d'Enseignement Supérieur**, Revue du Programme sur la Gestion des Etablissements d'Enseignement Supérieur, OCDE, Vol. 10, N°: 02, Paris, 1998, pp.49-59

[2] إياد علي الدجني، مرجع سابق، ص ص 319-320

بإرفاقها كملاحق في التقرير، مدى خضوع عملية تدقيق الحسابات المالية السنوية لمحاسبين قانونيين معتمدين، مدى استقلالية مدققي الحسابات عن الجامعة مع مراعاة ألا يكون لمدققي الحسابات صلة مباشرة بها سواء بصفة شخصية أو مهنية. أما المؤشرات الكمية فيمكن اختصارها في الجدول الموالي:

الجدول رقم (10/2): أهم المؤشرات الكمية للأداء المالي

أبعاد الأداء	المؤشرات	Robert Ball & Rob Wilkinson 1994	Beverley R. Lord *et al.* 1998	سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات 2008	اتحاد الجامعات العربية 2009	Xiaoc-heng Wang 2010	CHEPS 2010
الموارد المالية	مقدار الموازنة المالية ونموها	-	√ عامة	√	√	-	-
	نسبة تمويل الأطراف الخارجية، نسبة التمويل الحكومي من الدخل الاجمالي للجامعة	-	√ عامة	√ عامة	-	√	-
	مقدار الدخل الاجمالي للجامعة	-	√ عامة	√ عامة	-	√	√
	مداخيل الرسوم الدراسية وغيرها من الخدمات	-	√ عامة	√ عامة	-	√	-
	إجمالي الدخل من المصادر الاقليمية والمحلية	-	√ عامة	-	-	-	√
	الدخل من المصادر الدولية (الإعانات، عقود التدريس، والبحث)	-	√ عامة	-	-	-	√
	الدخل السنوي من اتفاقيات الترخيص	-	√ عامة	-	-	-	√
	عوائد الاستثمارات المالية للجامعة	-	√ عامة	√ عامة	√	-	-
	عائد التكاليف غير المباشرة للبحث العلمي	-	√ عامة	√ عامة	-	√	-
	عائد تكاليف التشغيل (تكاليف التشغيل/الايرادات)	-	√ عامة	-	-	√	-
المركز المالي	الفائض / العجز كنسبة مئوية من الدخل	-	-	-	-	√	-
	نسبة السيولة	-	-	-	-	√	-
	نسبة الديون	-	-	-	-	√	-
	إجمالي نفقات الجامعة	-	-	-	-	√	√
	المبلغ الإجمالي للموارد المالية المنفقة على أنشطة التدريس والأساتذة	√	-	-	-	-	√
	تكلفة كل طالب	√	-	-	√	√	-
	المبالغ المخصصة للبحث العلمي		-	√	√	-	√
	نفقات الإدارة المركزية	√	-	-	-	-	-
	نفقات المكتبة	√	-	-	-	-	-
	المبالغ المخصصة لشراء الكتب والدوريات والمراجع	√	-	√	√	-	-
	المبالغ المخصصة لـ: المؤتمرات والندوات، تغطية مشاركة الأساتذة في المؤتمرات والندوات	-	-	√	√	-	-
	المبالغ المخصصة لأغراض التدريب والخدمات الطلابية	-	-	√	-	-	-
	حجم الاستثمار السنوي في البنى التحتية والأجهزة والمعدات	√	-	√	√	√	-
	المبالغ المخصصة للأغراض والنفقات الأخرى (التدفئة، المياه، الكهرباء، التنظيف، الصيانة ...)	√	-	√	-	-	-
	المبالغ المخصصة لصندوق التكافل الاجتماعي	-	-	-	√	-	-

- : غياب المؤشر

√: ظهور المؤشر

√ **عامة:** الإشارة إلى مؤشر الأداء دون التفصيل فيه

المصدر: جمع وترتيب الباحث

تبقى نفس الأطر المستعملة في صياغة المؤشرات الكمية للأداء الأكاديمي (البحثي والتعليمي)، لتستخدم في صياغة مؤشرات الجدول السابق مع تغيير واحد فقط والمتعلق باعتماد مؤشرات Robert Ball & Rob Wilkinson كباحثين مختصين، وبالنسبة للمحاور فقد تم تقسيمها إلى محورين أساسيين: الموارد المالية والمركز المالي والتي تضمن كل منها عدة مؤشرات، هذه الأخيرة تختلف الأطر المستخدمة في صياغتها اختلافا جليا وظاهرا، حيث نجد الاتفاق وارد بأربع مرات بالنسبة لمؤشرين فقط (مقدار الدخل الاجمالي للجامعة، حجم الاستثمار السنوي في البنى التحتية والأجهزة والمعدات) ويتباين الاختلاف بالنسبة للمؤشرات الأخرى (ثلاثة مرات بالنسبة لثمانية مؤشرات، مرتين لثمانية مؤشرات كذلك، ومرة واحدة لسبعة مؤشرات).

ويبقى الأداء المالي التي تبحث عنه الكثير من الحكومات خاصة التي تعتمد أنظمة التعليم العالي العمومي، متعلق بجودة إنفاق أرصدة الجامعة بحد ذاتها، أو تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية دون زيادة حجم النفقات المسطرة وذلك ما أشار إليه Richard R. Hopper. [1] حيث تتعلق جودة الانفاق بـ: تشييد مباني جامعية وفضاءات علمية ذات جودة، شراء تجهيزات ذات جودة، شراء كتب وعقد مؤتمرات ذات جودة...، وغيرها.

2.2.3.2 صياغة مؤشرات الأداء البشري

فيما يتعلق بالمؤشرات الكيفيـــة لأداء الموارد البشرية يمكن أن نختصرها في أربعة محاور أساسية متمثلة في: [2]

- **سياسة الاستقطاب والتعيين:** وتتعلق بـ: مدى قيام الجامعة بتحديد معايير، مؤهلات، وإجراءات معلنة وواضحة لاختيار مواردها البشرية (الطاقم الفني، الطاقم الإداري، الطاقم الأكاديمي) بما يتوافق مع رسالتها وأهدافها، مدى مراعاة شروط محددة في التوظيف تستند إلى المعرفة في مجال الاختصاص المطلوب، مدى التزام الجامعة بالتعليمات والاجراءات الموثقة في تعيين أي شخص، خضوع أي مرشح إلى المقابلة قبل التعيين، المفاضلة بين المتقدمين للتوظيف تتم على أسس موضوعية تستند إلى الكفاءة في مجال الاختصاص، مدى توفير سياسات موثقة تحقق العدالة في كافة إجراءات التوظيف، تقديم سجلات التوظيف باستمرار والتحقق من مدى توفر العدالة والتنوع فيها.
- **كفاية وكفاءة الموارد البشرية:** والمتعلقة بـ: مدى الالتزام بتحديد المهام والواجبات المنوطة بكل موظف حسب تخصصه ومؤهلاته العلمية ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب، مدى القيام بتقويم فاعلية الموارد البشرية عن طريق تقويم الأداء بصورة دورية ومنتظمة، توفير العدد الكافي من العاملين الفنيين والمهنيين في الادارات المساندة والخدمية ومن ذوي الخبرة والكفاءة، مدى الالتزام بتهيئة الإحصائيات المطلوبة عن أعداد الموظفين، مؤهلاتهم، خبراتهم، سيرهم الذاتية ...، وغيرها.

---

[1] Stéphan Vincent-Lancrin *et al.*, **L'Enseignement Supérieur Transnational: Un Levier pour le Développement**, OECD & la Banque Mondiale, Paris, 2007, pp. 129-130 (**بتصرف**)

[2] فيصل عبد الله الحاج وآخرون، مرجع سابق، ص ص 47-48 (**بتصرف**)

- **تنمية قدرات ومهارات الموارد البشرية:** والمتعلقة بـ: مدى التزام الجامعة بتوفير فرص التنمية المهنية المستمرة وورش العمل والانشطة التدريبية لجميع الموظفين وفق احتياجاتهم بما ينسجم مع رسالتها، مدى الالتزام ببرامج التنمية المهنية واستخدام التقويم لأغراض التحسين.

إضافة إلى **مستوى الرضا الوظيفي** الذي يشمل: مدى القيام بتقييم الرضا الوظيفي للموارد البشرية وطبيعة الوسائل المستخدمة في ذلك، مدى الاستفادة من قياس مستوى الرضا الوظيفي، توافق مستوى ظروف العمل مع متطلبات الوظيفة من حيث ملاءمة أماكن العمل والتجهيزات والمناخ الصحي ووسائل الاتصال المتاحة وما شابه ذلك، نوعية القرارات الناتجة عن قياس مستوى الرضا الوظيفي.[1]

أما المؤشرات الكمية المتعلقة بأداء الموارد البشرية من ناحية الرأسمال البشري وفعالية سياسات وممارسات الموارد البشرية على الأداء الوظيفي فيمكن أن يوضحها الجدول الموالي:

الجدول رقم (11/2): أهم المؤشرات الكمية لأداء الموارد البشرية

أبعاد الأداء	المؤشرات	Kenneth R. McKinnon *et al.* 2000	David R. Charles & Paul Benneworth 2002	Coates H. 2007	سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات 2008	اتحاد الجامعات العربية 2009	Xiaoc-heng Wang 2010
الرأسمال البشري	نسب النجاح في التوظيف	-	-	-	-	-	√
	مهارات وتنوع الموارد البشرية (عدد الموظفين الذين يتكلمون اللغة الانجليزية، عدد الموظفين الحاملين لشهادة الليسانس وشهادات عليا....)	√	-	-	√	-	√
	مجموع الموظفين الإداريين في الجامعة وفق المؤهل العلمي	√ عامة	-	-	-	√	√ عامة
	مجموع الموظفين الفنيين في الجامعة وفق المسمى الوظيفي	√ عامة	-	-	-	√	√ عامة
	عدد عمال الخدمة (عمال النظافة، السائقين)	√ عامة	-	-	√	√	√ عامة
	نسبة الهيئة الأكاديمية إلى الهيئة غير الأكاديمية	√ عامة	-	-	-	-	√
	عدد الموظفين الإداريين بعقود	√ عامة	-	-	√		√ عامة
	التوزيع العمري للموارد البشرية (نسبة الرأسمال البشري الشاب من إجمالي الموارد البشرية)	√ عامة	-	-	-	-	√
فعالية سياسات وممارسات الموارد البشرية على الأداء الوظيفي	الانفاق السنوي على أنشطة التدريب والتطوير	-	-	√ عامة	-	-	√
	نسبة الموظفين المشاركين في الدورات التدريبية	-	-	√ عامة	√		
	تحفيز أو رضا الموارد البشرية (نسبة الموظفين الراضين عن خدمات الرعاية والمعاشات التعاقدية، دوران الموارد البشرية والإجازات المرضية ...)	-	-	-	√	-	√
	مشاركة الموظفين في تطوير البرامج التعليمية	-	√	-	-	-	-
	فعالية الموظفين (تحقيق الأهداف المطلوبة)	√	-	-	-	-	-

- : غياب المؤشر

√: ظهور المؤشر

√ **عامة:** الإشارة إلى مؤشر الأداء دون التفصيل فيه

المصدر: جمع وترتيب الباحث

[1] إياد علي الدجني، مرجع سابق، ص 314

إضافة إلى الأطر التي تم استخدامها سابقا في صياغة المؤشرات الكمية تم الاعتماد على مؤشرات باحثين جدد (Kenneth R. McKinnon *et al.* وDavid R. Charles & Paul Benneworth) باعتبارهم من المختصين في المجال. وتبقى ملاحظة الاختلاف في ذكر المؤشرات واردة دائما، حيث نجد الاتفاق لأربعة مرات بالنسبة لمؤشر واحد فقط من بين ثلاثة عشر مؤشرا (عدد عمال الخدمة)، وتتباين رؤى الباحثين ومجلس ضمان الجودة والاعتماد لاتحاد الجامعات العربية حول المؤشرات الأخرى. فهل تبقى هذه الملاحظة واردة بالنسبة لمؤشرات الأداء المجتمعي؟

3.3.2 صياغة مؤشرات الأداء المجتمعي

تزايد في الآونة الأخيرة اهتمام المجتمعات بقطاع التعليم العالي باعتباره المنتج للمعرفة التي تعتبر محور تحقيق التنمية، وتغير بذلك دوره من التقليدي المتعلق بالتدريس فقط إلى الدور الشمولي المتعلق بخدمة المجتمع كذلك، وهذا ما يفرض ضرورة البحث عن مدى التزام مؤسساته المختلفة بذلك، فما هي مختلف المؤشرات التي يمكن استخدامها لقياس الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي؟

1.3.3.2 صياغة المؤشرات الكيفية للأداء المجتمعي

تشير Androulla Vassiliou أن: « البعد المجتمعي أضحى في السنوات الأخيرة محور اهتمام العديد من الوثائق السياسية القيمة على المستوى الدولي وتأكد ذلك في مشروع بولونيا* خاصة، الذي يصفه رغم تأكيد الأغلبية بتعلقه بتكافؤ فرص التعليم العالي لجميع الأفراد بغض النظر عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية، بأنه مجال كبير من الأنشطة التي يمكن للحكومات أن تسن فيها سياسات عديدة ».[1] وهذا ما يجعله يتعلق بالعديد من المؤشرات التي يصعب حصرها.

فالنسبة لمجلس ضمان الجودة والاعتماد لاتحاد الجامعات العربية تتعلق مؤشراته الكيفية للأداء المجتمعي بـ: مدى وجود وحدة علمية في الجامعة لإدارة وتعزيز العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي والاقليمي وسوق العمل، مدى توفر مراكز متخصصة في الجامعة لخدمة المجتمع، مدى توفر خطة معتمدة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة المحيطة، سعي الجامعة لترسيخ علاقة طيبة مع المؤسسات قبل الخروج إلى سوق العمل، إقامة الجامعة للمعارض والندوات العلمية والثقافية والتنموية والتدريبية، مدى اهتمام الجامعة بإصدار المجلات الثقافية وتطوير التقنيات والبرامج الحاسوبية، تقديم الجامعة للاستشارات الميدانية لمؤسسات المجتمع العام والخاص، استحداث الجامعة للتخصصات الجديدة لمواكبة المستجدات العلمية وتلبية حاجات المجتمع، مساهمة الجامعة مع مؤسسات المجتمع في تنفيذ المشاريع التنموية الاقتصادية

---

* **مشروع بولونيا:** أطلق في 19 جوان 1999 عقب المصادقة على تصريح بولونيا من قبل الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي لـ 29 دولة أوروبية، وهو عملية طوعية للتعاون بين الحكومات لإحداث إصلاحات عميقة في مجال التعليم العالي، بهدف خلق فضاء أوروبي تتشابه وتتوافق فيه أنظمة التعليم العالي لـ 47 دولة مشاركة. **راجع:** Sarah Croché, **Le Pilotage du Processus de Bologne**, Bruylant – Academia, Sans Edit., Belgique, 2010, pp. 09-10

[1] **See:** Androulla Vassiliou, **Modernization of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension**, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels, 2011, p. 07

والاجتماعية، احتفاظ الجامعة بعلاقات عمل وروابط قوية مع مؤسسات المجتمع المحلي والعربي والعالمي، ومع المنظمات والاتحادات والروابط العلمية المختلفة، إبرام الجامعة لاتفاقيات علمية وبحثية مع المؤسسات النظيرة وتبادل الزيارات معها، اهتمام الجامعة بالإعلام الجامعي لتحسين صورتها محليا واقليميا ودوليا، حرصها على مشاركة أساتذتها في المؤتمرات والندوات والحلقات النقاشية، عمل الجامعة على تشخيص رغبات المجتمع بما يحقق رضاه، طرح الجامعة للبرامج التعليمية التي تلبي متطلبات سوق العمل، تعاون الجامعة مع متخصصين من المؤسسات التي يعمل بها الخريجون للاستفادة من تقويمهم لجودة خريجيها، قيامها بالاستطلاع حول آراء المؤسسات التي يعمل بها خريجو الجامعات للتعرف على كفاءة الخريجين بصورة دورية، استضافة الجامعة لخريجيها بصورة دورية للاستماع الى مشكلاتهم، تصميم الجامعة لبرامج تدريبية للطلبة تخدمهم عند الخروج الى سوق العمل، تقييم الجامعة لمستوى رضا الأطراف المجتمعية وسوق العمل عن خدمات المجتمع وتنمية البيئة التي تقدمها الجامعة ومستوى أداء الخريجين، مشاركة الأطراف المجتمعية في إعداد البرامج التعليمية، تدريب الطلبة في أماكن العمل، احتفالات تخرج الطلبة وتوفير فرص العمل للخريجين، قيام الجامعة بتقديم خدمات متخصصة لقطاعات المجتمع المختلفة (كالاستشارات، البرامج التدريبية، الإرشاد، القوافل الصحية...، وغيرها)، المساهمة في حل مشكلات المجتمع المختلفة (الفقر، الأمية، البطالة، الأمراض المستوطنة...، الخ).[1]

وبناء على ذلك يمكن تلخيص المؤشرات الكيفية للأداء المجتمعي في مؤسسات التعليم العالي في: وجود خطة واضحة لخدمة المجتمع، وجود برامج للتوعية بخدمة المجتمع، وجود وحدات علمية لتعزيز علاقة الجامعة بالمجتمع، الاحتفاظ بعلاقات قوية مع مؤسسات المجتمع، الارتباط مع مؤسسات المجتمع باتفاقات علمية، المساهمة في إصدار المجلات الثقافية وعقد المؤتمرات والندوات العلمية الهادفة لتنمية وخدمة المجتمع، إقامة المعارض الثقافية الهادفة لتنمية وخدمة المجتمع، تقديم الاستشارات المختلفة لمؤسسات المجتمع، مساهمة مؤسسات التعليم العالي في حل المشاكل الاجتماعية وتنفيذ المشاريع التنموية المختلفة، مشاركة مؤسسات المجتمع في تطوير جودة التعليم العالي.

1.3.3.2 صياغة المؤشرات الكمية للأداء المجتمعي

يبقى التعقيد قائما بالنسبة لتحديد المؤشرات الكمية للأداء المجتمعي من ناحية تعدد الأطر التي تحدد ذلك، ومن ناحية تباين المؤشرات المستخدمة في كل إطار على حدة، وفيما يلي الجدول الذي يحدد هذه المؤشرات بناء على اتجاهات بعض الباحثين المختصين (John Sizer *et al.*، Robert Ball & Rob Wilkinson، Xiaocheng Wang، سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات) وكذلك رؤى بعض الهيئات الدولية (مجلس ضمان الجودة والاعتماد لاتحاد الجامعات العربية ومركز الدراسات لسياسة التعليم العالي (CHEPS):

[1] فيصل عبد الله الحاج وآخرون، مرجع سابق، ص ص 104-107

الجدول رقم (12/2): أهم المؤشرات الكمية للأداء المجتمعي

أبعاد الأداء	المؤشرات	John Sizer *et al.* 1992	Robert Ball & Rob Wilkinson 1994	سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات 2008	اتحاد الجامعات العربية 2009	Xiaoc-heng Wang 2010	CHEPS 2010
الأداء المجتمعي	عدد المراكز والمكاتب الاستشارية الموجودة في الجامعة لخدمة المجتمع	-	-	√	√	-	-
	عدد المعارض الفنية والصناعية ومعارض الكتب المقامة في الجامعة لتنمية المجتمع	√ عامة	-	√	√	√ عامة	√ عامة
	عدد الاستشارات المقدمة لمؤسسات الدولة والمجتمع	√	-	√	√	√ عامة	√ عامة
	عدد القضايا والمشاكل الاجتماعية التي تمت معالجتها	√ عامة	-	√	√	-	-
	عدد المجلات الثقافية والمحكمة الصادرة عن الجامعة	√	√ عامة	√	√	√	√
	عدد الكتب الصادرة عن الجامعة لتنمية المجتمع	√	√ عامة	-	√	√	√
	عدد المشاريع التنموية التي تشارك فيها الجامعة	√ عامة	-	√	√	-	√ عامة
	مقدار العائد المالي من المشاركة في المشاريع التنموية	-	-	-	√	√ عامة	√
	عدد الندوات الثقافية والعلمية المقامة لخدمة المجتمع	√ عامة	√ عامة	√	√	-	√ عامة
	عدد المؤتمرات المقامة لتنمية المجتمع	√ عامة	√ عامة	-	√	-	√ عامة
	عدد الدورات التطويرية أو التدريبية لمؤسسات المجتمع	√ عامة	√ عامة	√	√	√ عامة	-
	عدد المشاركين في الدورات التطويرية أو التدريبية	-	-	-	√	-	-
	التفرغ العلمي للأساتذة للعمل في المؤسسات الرسمية والاجتماعية والثقافية والصناعية خارج الجامعة	-	-	-	√	-	-
	اتفاقيات التعاون الثقافية مع الجامعات الاخرى والمنظمات على المستوى الوطني والاقليمي والدولي	√	-	-	√	√ عامة	√ عامة
	اللجان العلمية أو الثقافية المؤقتة والدائمة التي تشارك بها الجامعة خدمة لمؤسسات المجتمع	-	-	√	√	√ عامة	√ عامة
	النشاطات الثقافية والاعلامية والتطويرية التي يشارك فيها الأساتذة لخدمة المجتمع	√ عامة	√ عامة	-	√	-	√
	عدد المنح الدراسية لقبول الطلبة الاجانب في الجامعة	√ عامة	√ عامة	-	√	√ عامة	√ عامة
	عدد المنح الدراسية التي استفاد منها الأساتذة لتحسين كفاءاتهم العلمية والمهنية	√ عامة	√ عامة	-	√	√ عامة	-
	عدد المقاولات الناجحة والمتخرجة من الجامعة	√	-	-	-	√	√
	عدد الطلبة الذين يدرسون ويعملون في آن واحد	√	-	-	-	√	√

- : غياب المؤشر

√: ظهور المؤشر

√ **عامة:** الإشارة إلى مؤشر الأداء دون التفصيل فيه

المصدر: جمع وترتيب الباحث

ما يمكن ملاحظته أن أغلب مؤشرات الجدول أعلاه إنما هي تعبير عن المؤشرات الكيفية للأداء المجتمعي فقط بطريقة عددية، وعن سبب الاتفاق الغالب للأطر مقارنة بجداول مؤشرات الأداء الكمية السابقة (اتفاق تام لمؤشر عدد المجلات الثقافية والمحكمة الصادرة عن الجامعة، اتفاق لخمسة مرات لستة مؤشرات، اتفاق لأربعة مرات لستة مؤشرات كذلك، اتفاق لثلاثة مرات لأربعة مؤشرات، اتفاق لمرتين لمؤشر واحد ومرة لمؤشرين). ولكن ملاحظة الاختلاف والتعقيد في صياغة مؤشرات الأداء الكمية والكيفية بأبعاده الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية تبقى قائمة ولا يمكن تجاهلها.

خلاصـــــــــة

لم يعد مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي ذلك المتعلق فقط بالنشاط الأساسي لها أو ما يعرف بالأداء الأكاديمي، وإنما ارتبط أكثر بنظام التعليم العالي ككل بجميع عملياته الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية، لذلك يكون من الصعب ضبط وحصر جميع المفاهيم المرتبطة به. ومن خلال التطرق لمفهومه وأبعاده ومؤشراته في هذا الفصل أمكن التوصل للجوانب التالية:

- تعلق مفهوم الأداء في السنوات الأخيرة بالعديد من المتغيرات: الفعالية، الكفاءة، الإنتاجية، المرونة، الإبداع والاستمرارية، والتي تعكس قدرة المنظمات على تحقيق الأداء الاقتصادي والبيئي والمجتمعي أو ما يعرف بتحقيق الأداء الشامل؛
- يتعلق مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي بالنظام ككل (مدخلات وعمليات ومخرجات) وليس بمدى تحقيق النتائج فقط، وهذا ما يعقد من صعوبة تحديد أبعاده ومؤشراته خاصة في ظل تعدد الأطر التي تضبط ذلك؛
- تتمثل أبعاد أداء مؤسسات التعليم العالي في: الأداء الأكاديمي (البحثي والتعليمي) والأداء الإداري (الأداء المالي وأداء الموارد البشرية) والأداء المجتمعي، وكل منها إنما يقاس بمجموعة من المؤشرات الكمية والكيفية التي تختلف من هيئة لأخرى ومن باحث لآخر؛
- يميل العديد من الباحثين لوجود تحيز في مؤشرات الأداء الخاصة بهيئات التصنيف الدولي للجامعات باعتبارها تغطي زاوية واحدة فقط، لذلك يكون من الأفضل الاعتماد على أطر مختلفة (مؤشرات باحثين مختصين، وهيئات دولية معترف بها) لصياغة مؤشرات الأداء مع المحافظة على شرط الموازنة بين المؤشرات الكمية والكيفية لإحداث تقييم موضوعي وشمولي.

وبعد عرض المفاهيم النظرية والتوجهات الفكرية المتعلقة بالمتغير المستقل (إدارة الجودة الشاملة) والمتغير التابع (أداء مؤسسات التعليم العالي)، يأتي في الفصل الموالي عرض ومناقشة العلاقة النظرية بين هذين المتغيرين.

الفصـــــــــل 3.

••• قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء مؤسسات التعليم العـــــــالي

- تمهيـــــــــــد

1.3. علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي

2.3. نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الجامعات

3.3. تحليل الدراسات السابقة لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي

- خلاصـــــــة

« Nous, ce que nous cherchons, c'est un processus adapté à notre organisation, à notre culture, à nos valeurs pour améliorer et surtout pérenniser nos performances »

«ما نبحث عنه، عملية تنسجم مع منظمتنا، ثقافتنا وقيمنا من أجل تحسين واستدامة أدائنا »

Vincent Bronet

الفصل 3. قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي

تمهيـــــد

يشير George A. Boyne وRichard M. Walker: « أننا أخيرا، بحاجة إلى النظر في أبعاد الأداء التي يفترض أن تؤثر عليها إدارة الجودة الشاملة، خاصة وأن جودة المنتجات أو الخدمات لا تشكل إلا جزءا منها للحفاظ على التنافسية... بل في الغالب ما تؤثر مكوناتها بشكل شمولي على النجاح التنظيمي ».[1]

وذلك لتعدد أبعاد الأداء خاصة في مؤسسات التعليم العالي (الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي) من جهة، وتعقد مفهوم إدارة الجودة الشاملة في حد ذاته من جهة أخرى، خصوصا إذا ارتبط بمفهوم القيم أو ما يعرف بالقيم الجوهرية والداعمة، فمعرفة التداخل والتكامل أو الأثر والتأثر بين قيم إدارة الجودة الشاملة وأبعاد أداء هذه المؤسسات إنما يصعب تحقيقه نظريا بصفة مفصلة.

فالبحث في الإطار النظري لمختلف الأبحاث في هذا المجال، وكذا البحث في مدى تأثر أداء بعض الجامعات الرائدة عالميا باعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة، إضافة إلى تحليل النتائج الميدانية التي توصلت إليها الدراسات السابقة المعتمدة يكون مطلوبا لذلك. وعليه قسم هذا الفصل للعناصر التالية:

- **علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي:** أو عرض العلاقة النظرية بين القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي؛
- **نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الجامعات:** من خلال التركيز على عرض تأثر أبعاد أداء بعض الجامعات الرائدة عالميا وليست كلها باعتماد القيم الجوهرية والداعمة؛
- **تحليل الدراسات السابقة لعلاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي:** أي تحليل النتائج الميدانية التي توصلت إليها الدراسات السابقة الأجنبية والعربية المعتمدة فيما يخص هذه العلاقة.

[1] **See**: George A. Boyne & Richard M. Walker, **Total Quality Management and Performance: An Evaluation of the Evidence and Lessons for Research on Public Organizations**, Public Performance & Management Review, School of Public Affairs and Administration, Vol. 26, Iss: 02, New Jersey, 2002, p. 115

1.3. علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي

يشير Phillip J. Lederer وUday S. Karmarkar أن: « إدارة الجودة الشاملة قد أحدثت تحولا كبيرا في عالم الأعمال، وامتد ذلك حاليا إلى قطاع التعليم العالي »،[1] باعتبارها منهجا للتحسين المستمر للأداء، ويكاد يتفق أغلب الباحثين والمختصين على أهميتها في توجيه أداء مؤسسات هذا القطاع نظريا إلى مستويات أعلى، لذلك خصص هذا المبحث لعرض العلاقة النظرية بين القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي لمؤسسات التعليم العالي.

1.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي

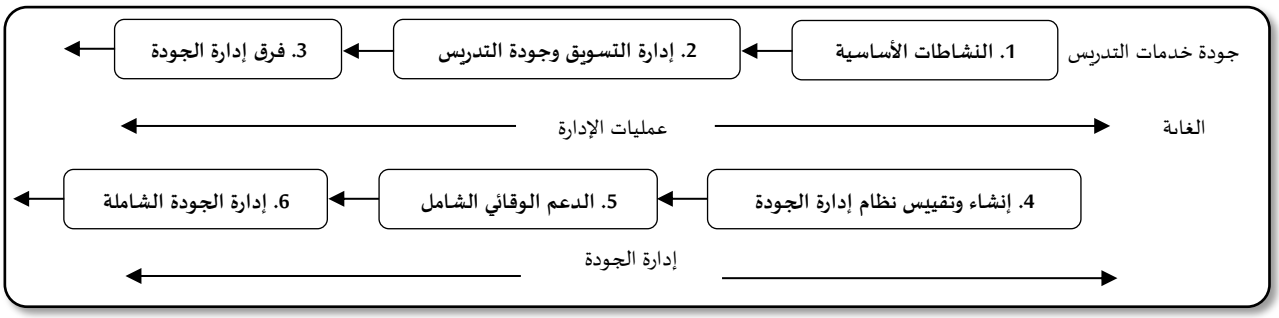
لا شك أن دور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي يختلف من جامعة إلى أخرى ومن كلية إلى أخرى كل حسب خصوصيتها، لذلك نجد أن نتائج الدراسات المتعلقة بتقدير هذا الدور تتباين، من وجود دور كبير إلى وجود دور ضعيف، ولكن هل توجد علاقة نظرية بينهما؟

1.1.1.3 النماذج المفسرة لعلاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء الأكاديمي

حقيقة ليس من السهل بلوغ أداء أكاديمي متميز من خلال إرساء نظام لقيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة في مؤسسات التعليم العالي، فالمشكلة أكثر تعقيدا في الواقع خصوصا وأنها ترتبط أكثر بالجانب الثقافي لهذه المؤسسات وقد تواجه بمقاومة التغيير، إذا لم يتم نشر سياستها وأهدافها بوضوح، بل وتحديد مراحل اعتمادها وفقا لنماذج علمية وعملية تركز على التحسين المستمر للأداء البحثي والتعليمي كهدف محوري يجب بلوغه. وفي هذا الصدد نجد العديد من الباحثين الذين طوروا نماذج مختلفة توضح كيفية إرساء هذه القيم لتحسين الأداء الأكاديمي كل حسب خلفيته النظرية وتوجهه الفكري ومحيطه المهني وذلك كالآتي:

- **نموذج Ramanauskienė وRamanauskas:** قام الباحثان بتطويره سنة 2006 وفقا للشكل الموالي:

الشكل رقم (1/3): نموذج Jadvyga Ramanauskienė وJulius Ramanauskas



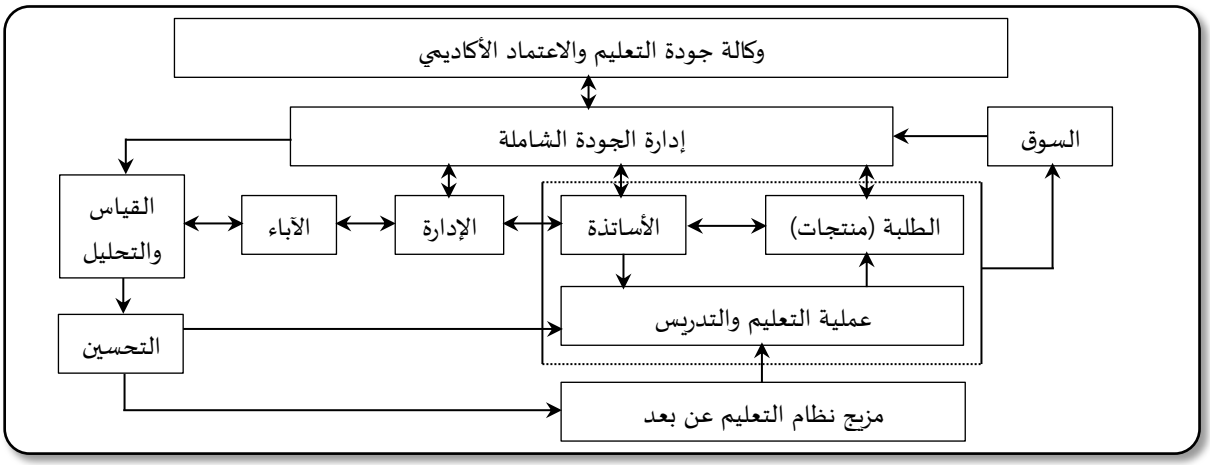
المصدر: Jadvyga Ramanauskienė & Julius Ramanauskas, **Application of the Principles of Total Quality Management in the Knowledge Formation**, Engineering Economics, Kaunas University of Technology, N°01, Lithuania, 2006, p. 66

[1] Phillip J. Lederer & Uday S. Karmarkar, **The Practice of Quality Management**, Kluwer Academic Publishers, Without Edit., USA, 1997, p. 264

وبناء على النموذج السابق فإن الغاية من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هي تحسين الأداء الأكاديمي والذي يعكس بتحقيق جودة خدمات التدريس من خلال مستويين وهما: عمليات الإدارة وإدارة الجودة، يتكون المستوى الأول من ثلاثة مراحل، أولا قيام الجامعة أو الكلية بالنشاطات الأساسية التي يقصد بها الباحثان (التنظيم، إدارة النظم، التنميط وتوحيد معايير العمل، والتقييم الذاتي)، ثانيا إدارة التسويق وجودة التدريس وأين يتم دراسة حاجات ومتطلبات الزبائن وتقييم الجودة الحالية للعملية التعليمية، والمرحلة الثالثة تحديد فرق إدارة الجودة وتوفير التدريب اللازم لها، والمستوى الثاني أو إدارة الجودة يتكون من ثلاثة مراحل كذلك: المرحلة الأولى إنشاء نظام إدارة الجودة من خلال الالتزام بمعايير الإيزو 9001، وينبغي أن يكون هذا الالتزام من قبل جميع الأفراد وجميع المستويات في المؤسسة التعليمية، والمرحلة الثانية الدعم الوقائي الشامل الذي يندرج ضمنه القيام بالنشاطات الوقائية (تخطيط تجهيزات التنظيم، المراقبة الإدارية وضمان الفعالية القصوى)، إضافة إلى توفير أجهزة الدعم، أما المرحلة الثالثة والأخيرة في هذا النموذج فهي تطبيق إدارة الجودة الشاملة. بالتالي ركز الباحثان على إنشاء نظام إدارة الجودة من خلال الالتزام بمعايير الإيزو لتكريس قيم الجودة والتي تنعكس بدورها على تحسين جودة خدمات التدريس، فتوضيح هذه القيم غير ظاهر والأداء الأكاديمي انحصر في بعد واحد (جودة خدمات التدريس).

- **نموذج Hajraf وSharhan:** طوره الباحثان بهدف توضيح تأثير إدارة الجودة الشاملة على تحسين الأداء الأكاديمي بأبعاده المختلفة وأهمية نظام التعليم عن بعد في ذلك، وفقا للشكل الآتي:

الشكل رقم (2/3): نموذج Hajraf Al-Hajraf وSalah Al-Sharhan



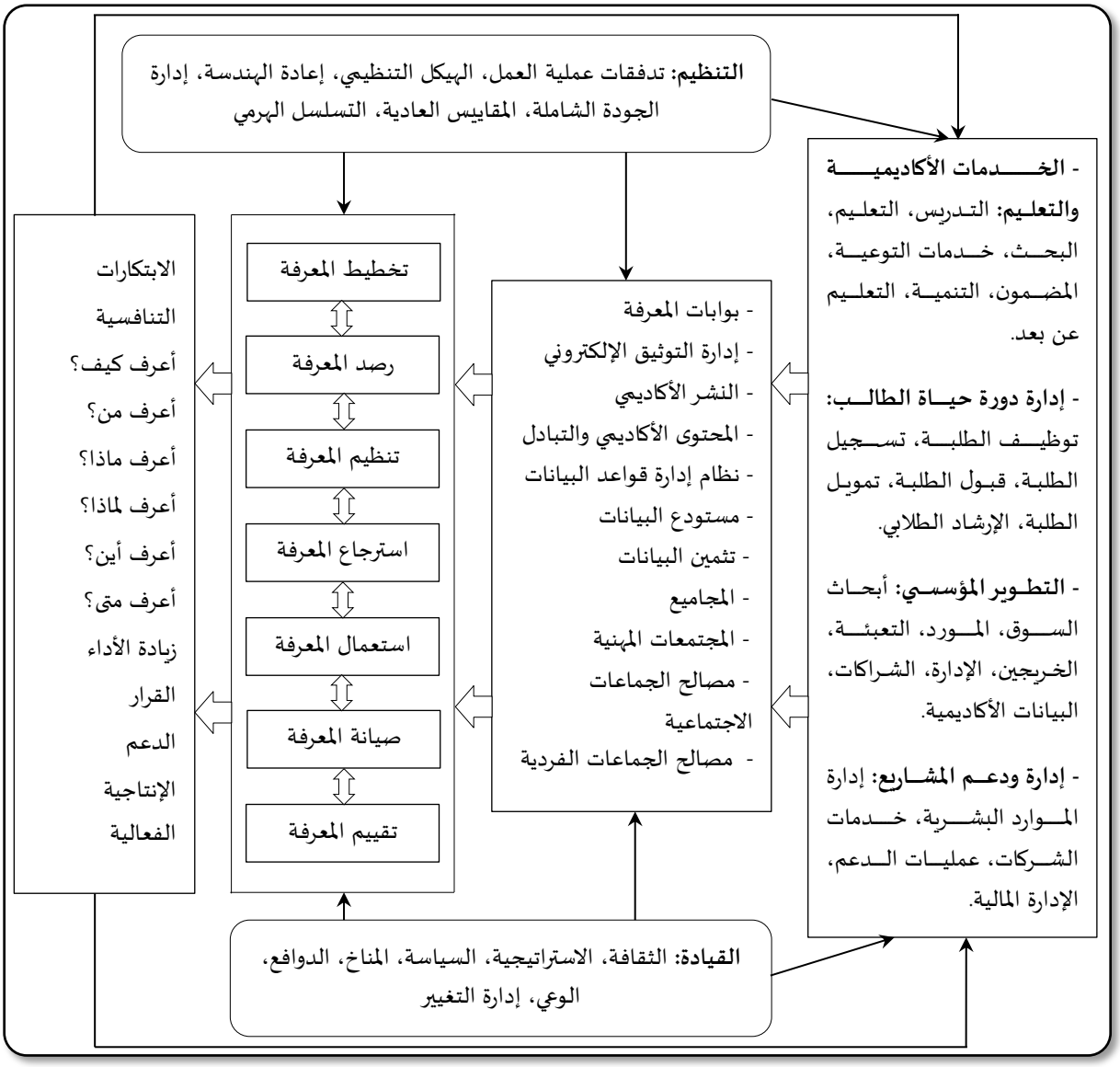
المصدر: Hajraf Al-Hajraf & Salah Al-Sharhan, **Total Quality Management (TQM) of Blended E-Learning Systems: A New Integrated Model and Framework**, Literacy Information and Computer Education Journal, Infonomics Society, Vol. 03, Iss: 01, United Kingdom, 2012, p. 596

يوضح النموذج أعلاه أهمية إدارة الجودة الشاملة في توجيه عملية التعليم والتدريس الخاصة بأداء الأساتذة والطلبة (منتجات لمؤسسات التعليم العالي)، استجابة لتطلعات السوق، حيث تفرض هذه الأخيرة إضافة إلى هيئات ضمان الجودة ووكالات الاعتماد الأكاديمي المعترفة بعض القيم التي ينبغي تبنيها، للقيام بقياس وتحليل رضا أصحاب المصلحة بناء على معطيات الإدارة والآباء لتحسين أداء هذه العملية كجزء من

مزيج نظام التعليم عن بعد ومحور أساسي للأداء الأكاديمي، وهذا وجه القصور في هذا النموذج الذي يخص أكثر التعليم عن بعد ولم يظهر الأداء البحثي كمحور أساسي كذلك. وعليه فإن إدارة الجودة الشاملة حسب الباحثان تعتبر كنقطة الانطلاق في تحسين الأداء التعليمي بناء على معايير ضمان الجودة والاعتماد.

- **نموذج Walter Omona *et al.*:** على عكس النموذجين السابقين حاول الباحثون تطوير نموذج تفصل فيه جميع محاور الأداء الأكاديمي بمؤشراتها المختلفة، وعلاقتها بإدارة الجودة الشاملة كأحد المناهج التنظيمية كما يلي:

الشكل رقم (3/3): نموذج Walter Omona *et al.*



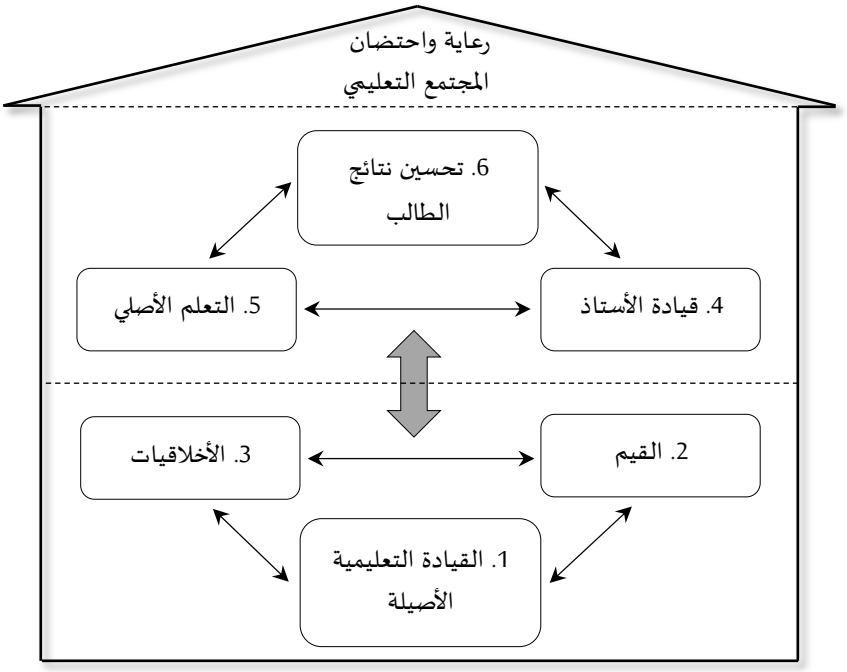
المصدر: Walter Omona *et al.*, **Using ICT To Enhance Knowledge Management in Higher Education: A Conceptual Framework and Research Agenda**, International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology, EDICT, Vol. 06, Iss: 04, India, 2010, p. 90

يوضح النموذج أعلاه أهمية إدارة الجودة الشاملة في تنظيم الأداء الأكاديمي والمتضمن عمليتي البحث والتدريس بمعناها الواسع، أو الخدمات الأكاديمية والتعليم، إدارة دورة حياة الطالب، التطوير المؤسسي،

وإدارة المشاريع لتكريس ثقافة الطالب المقاول، وهو ما يؤثر طبعا على تكوين المعرفة الأكاديمية (بوابات المعرفة، إدارة الوثائق الإلكترونية، النشر الأكاديمي... الخ)، وكذا عمليات إدارة المعرفة المختلفة (تخطيط، رصد، تنظيم، استرجاع، استعمال، صياغة وتقييم المعرفة) لتتحقق النتائج والأهداف التعليمية والبحثية ويتحسن الأداء الأكاديمي. وبالمقابل فالقيادة، الاستراتيجية، السياسة، الدوافع، الوعي وإدارة التغيير التي توجه كل ذلك إنما تعتبر جميعها من قيم إدارة الجودة الشاملة، حتى إن هذه الأخيرة إنما تشكل جزءا مهما من الثقافة والمناخ كأحد محددات القيادة. بالتالي يركز هذا النموذج على إدارة المعرفة الأكاديمية وأهميتها في توجيه العلاقة بين قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين نتائج الأداء الأكاديمي، إلا أن القصور يبقى قائما في عدم توضيح مكانة هذه القيم وكذا التفصيل في كيفية تأثير كل قيمة على الأداء الأكاديمي.

- **نموذج David Hung وJean Claude:** حاول الباحثان تطوير نموذج يركز على أهمية قيم إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء الأكاديمي في المؤسسات التعليمية، وذلك كما يلي:

الشكل رقم (4/3): نموذج David Hung وJean Claude



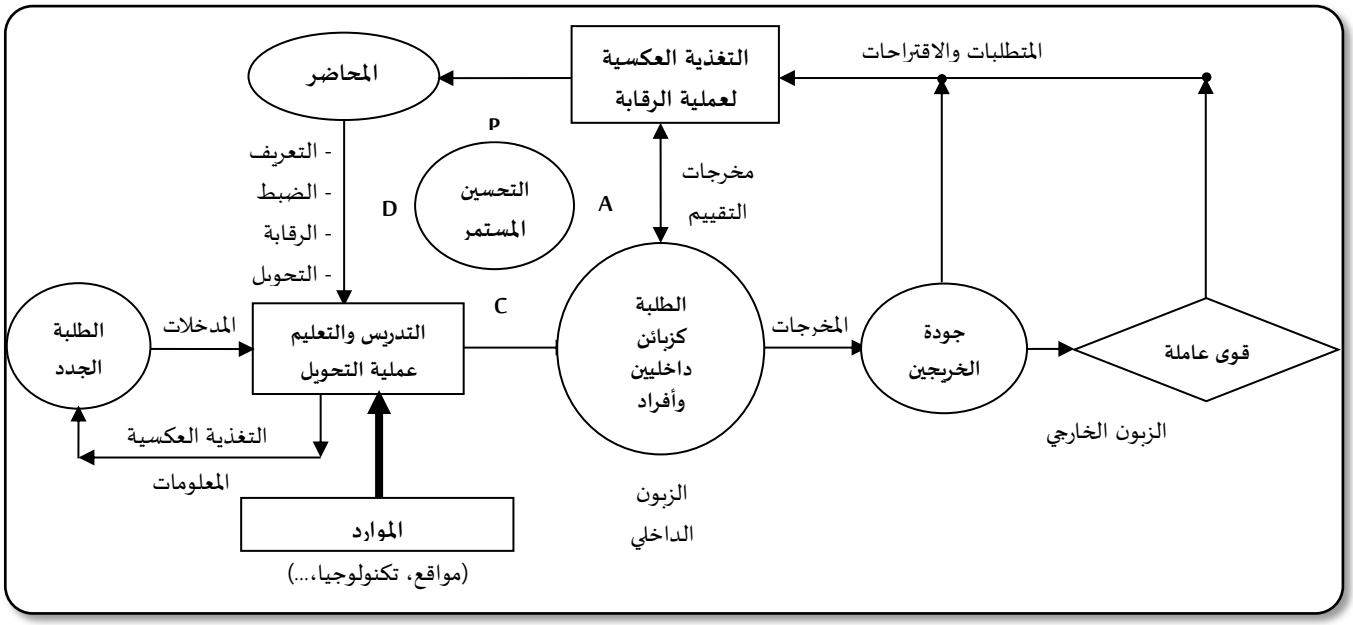
المصدر: David Hung & Jean Claude, **TQM for Continual School Improvement: Guiding Principles of Success that can be Derived from Mauritius**, Web-site: http://www.yrdsb.ca/programs/plt/quest/journal/2013-tqm-for-continual-school-improvement.pdf, See on: 19/02/2015, At: 19.46

يلاحظ من النموذج أعلاه أن قيم إدارة الجودة الشاملة والتي تتكون من مزيج ثلاثي الأبعاد يربط بين القيم، الأخلاقيات والقيادة التعليمية تشكل قاعدة وأساس توجيه مؤسسات التعليم العالي لرعاية واحتضان المجتمع التعليمي من خلال قيادة الأستاذ لتقديم الأفضل في عملية التعلم نحو تحسين نتائج الطلاب كمتغيرات ثلاثية الأبعاد للأداء الأكاديمي، هذه الأخيرة تتفاعل فيما بينها ومع قاعدة وأساس هذه المؤسسات (القيم) لتشكل جزءا مهما في النظام التعليمي. إلا أن هذا النموذج لم يفصل في قيم إدارة الجودة الشاملة

وكيف تؤثر كل منها على حدة في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي كنقطة قصور يرجى تداركها في النماذج الموالية.

- **نموذج Masoumeh Pourrajab *et al.*:** في هذا الصدد اقترح الباحثون نموذجا مبني عل دورة Deming أو عملية التحسين المستمر لتحسين الأداء الأكاديمي، من خلال الشكل الموضح أدناه:

الشكل رقم (5/3): نموذج Masoumeh Pourrajab *et al.*

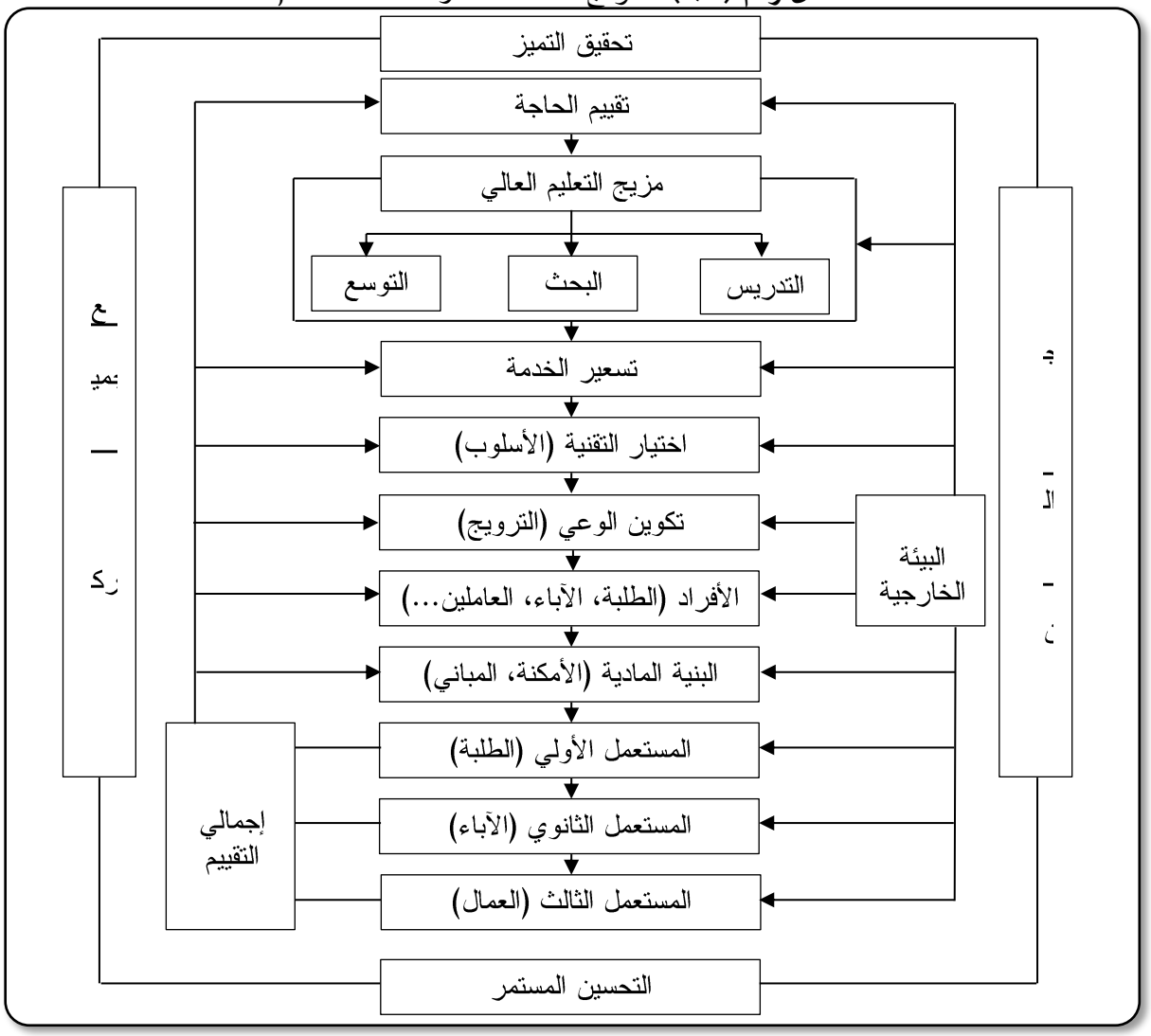


المصدر: Masoumeh Pourrajab *et al.*, **Applying Total Quality Management in Teaching and Learning Process**, 01st International Conference on Teaching and Learning, University Tenaga Nasional, Malaysia, 20-22 June 2011, p. 06

نلاحظ من خلال الشكل أعلاه أن الهدف الأساسي من العملية التعليمية هو تحويل المدخلات أو الطلبة الجدد إلى مخرجات أو خريجين بمعارف وكفاءات ذات جودة تمكنهم من التحول للعمل بسهولة، وهو ما يضمن الاستجابة لتطلعات الزبون الخارجي وأصحاب العمل، ويتم ذلك من خلال دورة التحسين المستمر كقيمة جوهرية لإدارة الجودة الشاملة والتي تستهدف تحسين أداء الأساتذة المحاضرين (الذين يقومون بعملية تعريف، ضبط، رقابة، وتحويل البرامج والمقررات الدراسية)، وكذا تحسين عملية تحويل المعلومات والمعارف (مناهج وطرق التدريس والتعليم التي تحتاج إلى موارد مادية وتكنولوجية)، إضافة إلى الطلبة باعتبارهم زبائن داخليين ينتج عنهم مخرجات التقييم، وأخيرا عملية الرقابة المبنية على هذه المخرجات، والتي تغذي عكسيا عملية تخطيط المحاضرة، وبذلك يتحسن أداء الأساتذة، الطلبة، والبرامج الأكاديمية (أو الأداء الأكاديمي) كلما تكررت هذه الدورة أو القيمة. وتجدر الإشارة أن التوجه بالزبون سيسهم في ذلك من خلال تغذية عملية الرقابة بالمتطلبات والاقتراحات. بالتالي فيه تركيز على بعض القيم الجوهرية خصوصا: التحسين المستمر، التركيز على الزبون والمدخل العملياتي وتوضيح أهميتها في تحسين الأداء الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي دون ذكر جميعها.

- **نموذج Murad Ali وRajesh K. Shastri:** حاول الباحثان التفصيل أكثر في قيم إدارة الجودة الشاملة وأهمية كل منها في تحسين الأداء الأكاديمي، وذلك كما يلي:

الشكل رقم (6/3): نموذج Murad Ali وRajesh K. Shastri



المصدر: Murad Ali & Rajesh K. Shastri, Op. cit. p. 14

يتضح من الشكل أن إدارة الجودة الشاملة هدفها تحقيق التميز في مؤسسات التعليم العالي من خلال عملية التحسين المستمر (كقيمة جوهرية)، انطلاقا من دراسة حاجات ومتطلبات الزبائن والعمل على تلبيتها (التركيز على الزبون كقيمة جوهرية) واعتمادا على مشاركة جميع الأفراد (المسؤولية الجماعية كقيمة جوهرية والمشاركة كقيمة داعمة)، وفي هذا السياق تبدأ عملية انتهاجها بتقييم حاجة الجامعة أو الكلية لها ودراسة حاجات ومتطلبات الزبائن في البيئة الخارجية (قيمة التركيز على الزبون)، ثم اختيار مزيج التعليم العالي المناسب أو محاور الأداء الأكاديمي (التدريس، البحث، والتوسع) لذلك، وتسعير الخدمة التعليمية على أساس المزيج المختار، وبعدها يتم اختيار التقنيات والأساليب المناسبة لتحقيق الجودة (الإدارة بالحقائق كقيمة جوهرية والتخطيط الاستراتيجي كقيمة داعمة)، ثم تكوين الوعي لدى جميع أفراد مؤسسات التعليم العالي بأهمية إدارة الجودة الشاملة (التعليم والتدريب كقيمة داعمة) وتوفير البنية المادية اللازمة والانطلاق في

تحقيق برنامج الجودة (التزام الإدارة العليا كقيمة جوهرية)، من أجل تلبية توقعات الطلبة، الآباء والعمال، هذه الفئات يتم تقييم رضاها (قيمة الإدارة بالحقائق) حول جودة الخدمة التعليمية المقدمة (قيمة التركيز على الزبون)، وإعادة النظر في عيوب الجودة من أجل تحقيق فلسفة التحسين المستمر (كقيمة جوهرية). طبعا تدور هذه المراحل أو الأنشطة كسلسلة من العمليات في مؤسسات التعليم العالي (المدخل العملياتي). ويبقى العمل الجماعي، القيادة، التمكين، الاتصال والتحفيز كقيم ضمنية غير ظاهرة في هذا النموذج لكنها تندرج ضمن القيم الأخرى.

وعليه يمكن القول أن النماذج السابقة يركز بعض منها على التفصيل في أبعاد الأداء الأكاديمي دون التفصيل في قيم إدارة الجودة الشاملة، ويركز البعض الآخر على العكس، ويقتصر بعض منها على ذكر بعض الأبعاد وبعض القيم فقط. بالإضافة إلى عدم انتشارها في الأدبيات النظرية كنماذج رائدة في فكر إدارة الجودة الشاملة مثل (نموذج دورة Deming). وهذا ما يجعلنا نرجع بالتحليل إلى ما أشار إليه Al-Hayani *et al.* بضرورة تطوير نموذج شامل يفسر علاقة جميع قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين جميع أبعاد الأداء الأكاديمي عكس النماذج الانتقائية السابقة الذكر.[1]

2.1.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بأبعاد الأداء الأكاديمي

نظريا قد نجد أن هناك علاقة مباشرة بين بعض جوانب إدارة الجودة الشاملة سواء كانت من القيم الجوهرية أو الداعمة وتحسين الأداء الأكاديمي بأبعاده المختلفة، وفي جانب آخر قد نجد علاقة غير مباشرة بينها، حيث يمكن تحديد طبيعة هذه العلاقة كالآتي:

- **علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بالأداء البحثي:** عموما نجد أن التفصيل في طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين حسب ما ورد في الأدبيات النظرية قد أخذ توجهين، حيث يركز الأول على دراسة العلاقة بين هذه القيم وتحسين الأداء الأكاديمي دون التفصيل في بعد البحث العلمي (مثل الدراسة التي أجراها بعض الباحثين بالجامعات السعودية والتي خلصت إلى وجود آثار إيجابية لقيم إدارة الجودة الشاملة، متطلبات الجودة في التعليم الجامعي، متابعة العملية التعليمية، تطوير القوى البشرية وقرارات الإدارة الأكاديمية على جودة الأداء الأكاديمي)[2]، أما التوجه الثاني فيتناول تحسين البحث العلمي كتحصيل حاصل لتأثير هذه القيم على جوانب أخرى مثل أداء الأساتذة (لذلك فإن تحسين كفاءة التعليم العالي ونوعيته لا يمكن أن تتم إلا من خلال تقديم سلسلة طويلة من المدخلات للتدريس والبحث العلمي، ووضع خطط طويلة المدى لرفع مستوى أداء الأساتذة، ولهذا فإن التطوير المهني يشكل متطلبا أساسيا لتوفير مناخ مناسب لثقافة الجودة والذي بدوره ينعكس على الأداء، مع الأخذ بعين الاعتبار أهميته في توفير الأرضية الصالحة لتوظيف عمليات تتسم بالجودة، إضافة إلى إحداث تغييرات فكرية، وعملية

[1] Al-Hayani *et al.*, **Applying the Total Quality Management (TQM) Model and the Holistic Model for Quality Management in Higher Education, Pros and Cons**, Research Journal of Medical Sciences, Medwell Journals Publishing, Vol. 04, Iss: 02, Pakistan, 2010, pp. 102-106

[2] **راجع:** سهيل محمد بني مصطفى وآخرون، مرجع سابق، ص 82

تصنف نظام إدارة الجودة الشاملة) [1]. وفي هذا الصدد نجد أن دور مؤسسات التعليم العالي يتمثل في إعداد العلماء والباحثين المؤهلين لتطوير حدود المعرفة، حيث تؤثر قيم إدارة الجودة الشاملة أكثر على المنشورات البحثية ونقل الصرامة الأكاديمية لتحسين جودة البحوث على جميع المستويات.[2]

- **علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بأداء الطلبة:** يشير James P. Gilbert *et al.* أن استخدام قيم إدارة الجودة الشاملة في الفصول الدراسية للكلية يحتمل أن يعزز تعلم الطلبة من خلال التركيز على عملية تحويل المعارف،[3] وذلك ما يمكنهم من تطوير كفاءات مختلفة عند التخرج (مهنية، أكاديمية، ثقافية، الاتصال والتواصل والتميز في العمل) تسهل عليهم عملية التحول بسهولة للحياة المهنية أو مواصلة الدراسات العليا، حيث يعكس تنوع وتطور كفاءات الطالب تحسن مستوى أدائه كزبون داخلي وخارجي.
- **علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بأداء الأساتذة:** يعتبر تحسين أداء الاستاذ الجامعي الذي يعتمد على معايير الجودة الشاملة من أحدث أنواع التحسين في الوقت الراهن، لأنه يعتمد على معايير متكاملة وفق المواصفات العالمية، فعملية تحسين أداء التدريس في ضوء قيم إدارة الجودة الشاملة هي تحسين للعملية التعليمية التي يعتبر الأستاذ أحد أركانها الرئيسية، وبذلك يصبح أداء الأستاذ أحد المعايير الرئيسية للحكم على جودة التعليم.[4] وهذا ما يبرز أهمية هذه المعايير في تحسين أداء الأستاذ، الذي يتطور نحو التميز كلما زادت درجة التزام الاستاذ بهذه القيم.
- **علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بأداء البرامج التعليمية:** إن الجامعات تحتاج إلى تطور نوعي في برامجها الدراسية، حتى تتوافق مع احتياجات سوق العمل والذي يعتبر أحد الركائز الأساسية لأنظمة وقيم إدارة الجودة الشاملة، مما يثمر عن موارد بشرية تمثل القيادات التي تخدم المجتمع وتواكب المستجدات العالمية الحالية والعمل بمرونة مع سماتها وتطوراتها المتلاحقة،[5] وهذا ما يجعل أداء البرامج الأكاديمية متميز من الناحية النظرية والتطبيقية في ظل تطبيق هذه القيم.

وبالنسبة لعلاقة القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة بتحسين أداء الطلبة والأساتذة والبرامج التعليمية أخذ توجهين كذلك، حيث يركز الأول على تأثير هذه القيم على العملية التعليمية بمجملها (الطلبة، الأساتذة والبرامج التعليمية) دون التفصيل في مكوناتها كل على حدة، أما التوجه الثاني فيركز على

---

[1] هشام عمر جلمبو وعبد الكريم فرج الله، **دور البحث العلمي في تحسين جودة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية**، أبحاث مؤتمر البحث العلمي مفاهيمه.. أخلاقياته ..توظيفه، الجامعة الاسلامية، غزة، 10-11 ماي 2011، ص 44

[2] Tadinada Sudha, **Total Quality Management in Higher Education Institutions**, International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, Vol. 02, Iss: 06, IJMRA, India, June 2013, p. 122 (**بتصرف**)

[3] James P. Gilbert *et al.*, Op. cit. p. 69

[4] **راجع:** بليغ حميد الشوك ورجاء عبد السلام العجيل، **تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة**، أبحاث المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، جامعة مصراتة، ليبيا، 13-15 أفريل 2010، ص ص 02-03

[5] **راجع:** إيمان صلاح الدين عبد الحميد، **تطوير البرامج الدراسية الجامعية في ضوء أنظمة الجودة التعليمية لإمداد سوق العمل بمخرجات تعليمية قادرة على مواجهة التحديات العالمية**، أبحاث المؤتمر السنوي (الدولي الأول-العربي الرابع) الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول"، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، مصر، 08-09 أفريل 2009، ص695

التفصيل في تحسين أداء هذه المكونات دون التفصيل في القيم. وتتضح هذه الفكرة جليا في النماذج المفسرة لعلاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء الأكاديمي المذكورة آنفا، إلا أنه من ناحية أخرى يبقى التحليل مفتوحا من الناحية النظرية للتفصيل في حدود هذه العلاقة.

3.1.1.3 حدود العلاقة بين قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء الأكاديمي

يختلف تأثير القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة على تحسين الأداء الأكاديمي من جامعة لأخرى كل حسب خصوصيتها وبيئتها، ولكن ليس من السهل بلوغ مستويات متقدمة في ذلك فالمشكلة أكثر تعقيدا في الواقع، خصوصا وأن تطبيق هذه القيم يتعلق بالجانب الثقافي وقد يواجه بمقاومة التغيير.

هذا ويشير Jay Youngless أن قيم إدارة الجودة الشاملة ترسخ ببساطة ثقافة الأداء بالشكل الصحيح انطلاقا من المراحل الأولى لأي عملية (العملية التعليمية مثلا)، بدلا من البحث عن ذلك بعد انتهاء هذه العملية، لكن تحقيق ذلك يتطلب وجود ثقافة تنظيمية ومناخ غالبا ما يكون جديد ويتصف بعدم التأكد.[1]

فلما نتكلم عن الأداء البحثي وتطبيق قيم إدارة الجودة الشاملة لتحسينه، يكون من الصعب تحقيق ذلك في بيئة لا تشجع على البحث وتوطن فيها تكريس قيم اللاجودة في البحوث العلمية، وتغلب فيها منطق المعايير الذاتية وغير الموضوعية عن منطق المعايير العلمية، فالأمر يتطلب التزاما واسعا من قبل القيادات العليا، الإداريين، والهيئة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي.

وفيما يخص الطلبة يكون من الصعب تحسين أدائهم بتطبيق هذه القيم، خاصة وأن هذه الأخيرة تفرض عليهم معايير جديدة وغير مألوفة، وقد تكون في بعض الأحيان جد قاسية ومتحيزة، لذلك يكون من الأفضل إقحامهم في العملية وجعلهم جزءا منها ومشاركتهم في تخطيط أهدافها حتى يتم قبولها بسهولة.

وبالنسبة للأساتذة فعادة ما يتم إقناعهم بسهولة عن تحسين أدائهم بتطبيق قيم إدارة الجودة الشاملة نظرا لوعيهم العلمي والمهني بأهمية العملية، لكن قد يؤثرون سلبا عليها وينعكسون إلى النظام غير الرسمي المقاوم للتغيير، في حالة عدم الرضا الوظيفي، الناتج عن نقص التحفيز والتدريب، وعليه يجب على المسؤولين الذين يرغبون في إحداث تحسينات بالغة في أداء الأساتذة، حتى ينعكس ذلك إيجابا على أداء الطلبة والبرامج الأكاديمية أو العملية التعليمية في مجملها، توفير الحوافز المادية الكفيلة بإحداث الالتزام التنظيمي ببرامج الجودة الشاملة، إضافة إلى تدريبهم على المهارات والأساليب الجديدة عند إحداث أي تغيير.

أما أداء البرامج الأكاديمية فلا يحصل حتى يلتزم الطلبة، الأساتذة والإداريين في مؤسسات التعليم العالي بهذه القيم لأنه يعتبر كتحصيل لذلك، ومما تجدر الإشارة إليه هو الانطلاق من متطلبات السوق لتطوير هذه البرامج، حتى يحصل تطوير أدائها بناء على ذلك، بما يسمح بتقديم خدمات تعليمية تتوافق مع تطلعات الطلبة والمجتمع الخارجي وتخدم متطلبات التنمية.

[1] R.O. Oduwaiye *et al.,* Op. cit. p.146

ويبقى الجدل قائما بالنسبة لتحليل علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي من الناحية النظرية، ولا يزال الباحثون والمختصون يسعون لتفسير ذلك بدراسات في جامعات مختلفة، إلا أنه لم يتم تحديد نموذج واضح ورائد في هذا الجانب لحد الساعة، فهل تمتد هذه الملاحظة بالنسبة للأداء الإداري لمؤسسات التعليم العالي؟

2.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء الإداري لمؤسسات التعليم العالي

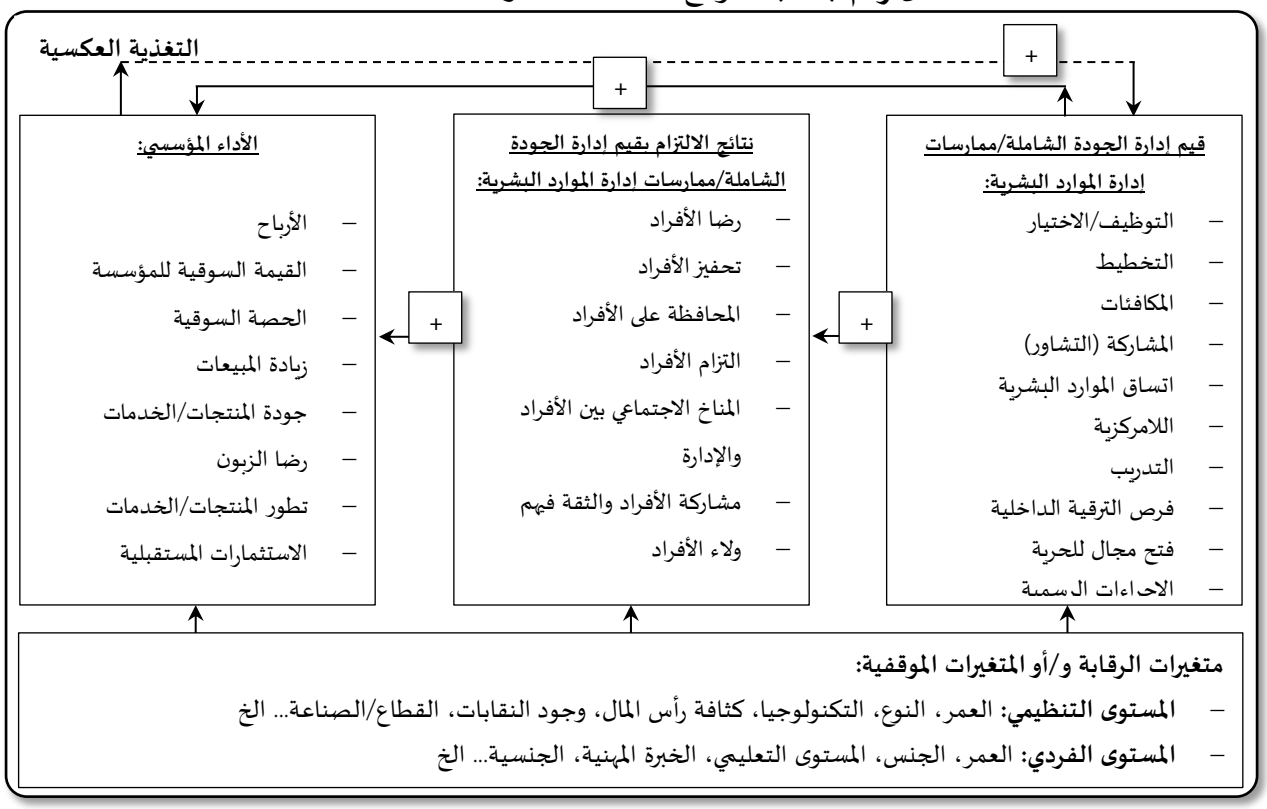
عموما تهدف مؤسسات التعليم العالي من تبني قيم إدارة الجودة الشاملة إلى تحسين الخدمات التعليمية والبحث العلمي في جانب أول، وهناك جانب آخر يعرف بتحسين الأداء الإداري (أداء الموارد البشرية والأداء المالي)، يمكن أن تؤثر فيه بصفة مباشرة أو غير مباشرة. فما طبيعة هذه العلاقة؟

1.2.1.3 النماذج المفسرة لعلاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء الإداري

تبقى ملاحظة عدم وجود نماذج رائدة في الأدبيات النظرية لتفسير العلاقة بين القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء الإداري بأبعاده المختلفة قائمة، فالنماذج الموالية انتقائية ولا يتعلق جميعها بمؤسسات التعليم العالي بل الهدف منها توضيح هذه العلاقة وتبسيطها من الناحية النظرية:

- **نموذج Boselie وWiele:** يجمع هذا النموذج بين قيم إدارة الجودة الشاملة وممارسات إدارة الموارد البشرية وعلاقتهما بنتائج هذه الموارد وكذا الأداء المؤسسي، وذلك كما هو موضح في الشكل الموالي:

الشكل رقم (7/3): نموذج Paul Boselie وTon van der Wiele

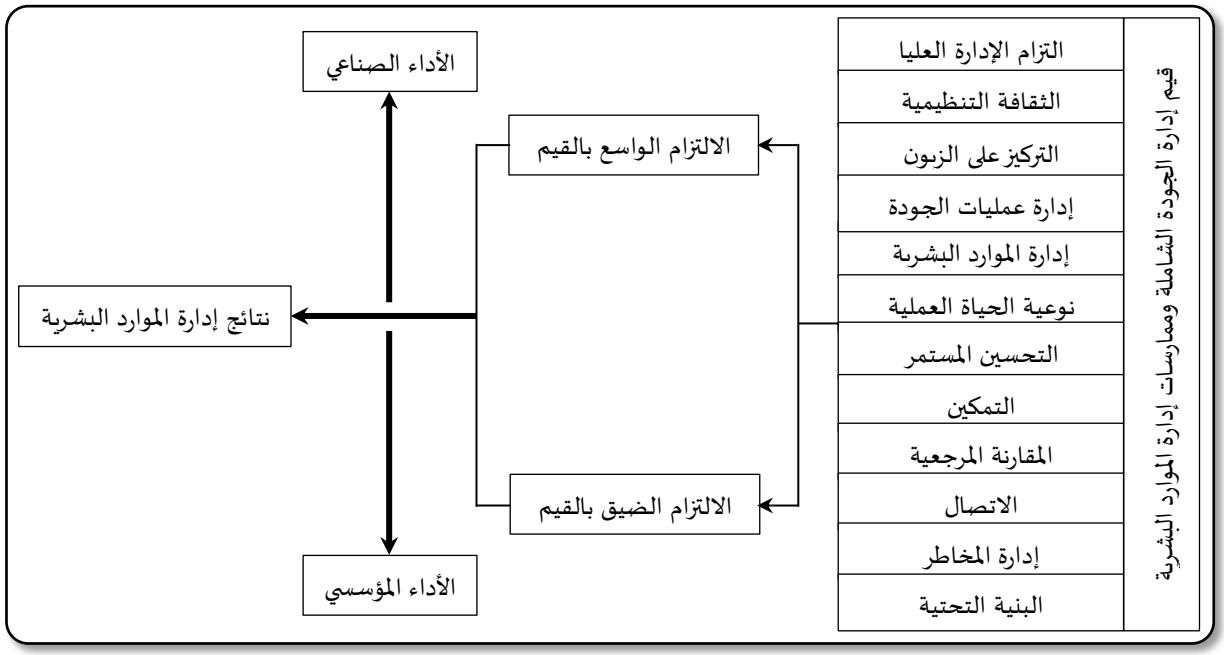


المصدر: Paul Boselie & Ton van der Wiele, **Employee Perceptions of HRM and TQM, and the Effects on Satisfaction and Intention to Leave**, Managing Service Quality, MCB University Press, Vol. 12, Iss: 03, Bradford, 2002, p. 166

يلاحظ من النموذج السابق أن قيم إدارة الجودة الشاملة وممارسات إدارة الموارد البشرية أو على وجه التحديد القيم الداعمة المتعلقة بالموارد البشرية، توجه نتائج هذه الموارد خصوصا التأثير على: الرضا، التحفيز، الالتزام، الولاء، العلاقات الاجتماعية... وغيرها، وذلك ما ينعكس إيجابا على الأداء المؤسسي وخاصة: الأرباح، الحصة السوقية، جودة المنتجات/الخدمات، رضا الزبون، تطور المنتجات/الخدمات... الخ، هذا الأخير أو بالأحرى الأداء المؤسسي يغذي عكسيا هذه القيم والممارسات أو يوجهها بحسب النتائج المحققة فيه، وكل ذلك يختلف من منظمة إلى أخرى بما فيها مؤسسات التعليم العالي أو تختلف درجة تأثير هذه القيم الداعمة على نتائج الموارد البشرية والأداء المؤسسي حسب اختلاف المتغيرات الموقفية المتعلقة بخصائص التنظيم في حد ذاته (العمر، التكنولوجيا، كثافة رأس المال... الخ) وكذا خصائص الأفراد (العمر، المستوى التعليمي، الخبرة المهنية... الخ). وتجدر الإشارة أن هذا النموذج فيه تركيز على القيم الداعمة دون القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في توجيه أداء الموارد البشرية.

- **نموذج Jain وGupta:** فيه تركيز على بعض القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة ودورها في توجيه نتائج الموارد البشرية على عكس النموذج السابق، وذلك ما يوضحه الشكل الموالي:

الشكل رقم (8/3): نموذج S. L. Gupta وAnkur Jain



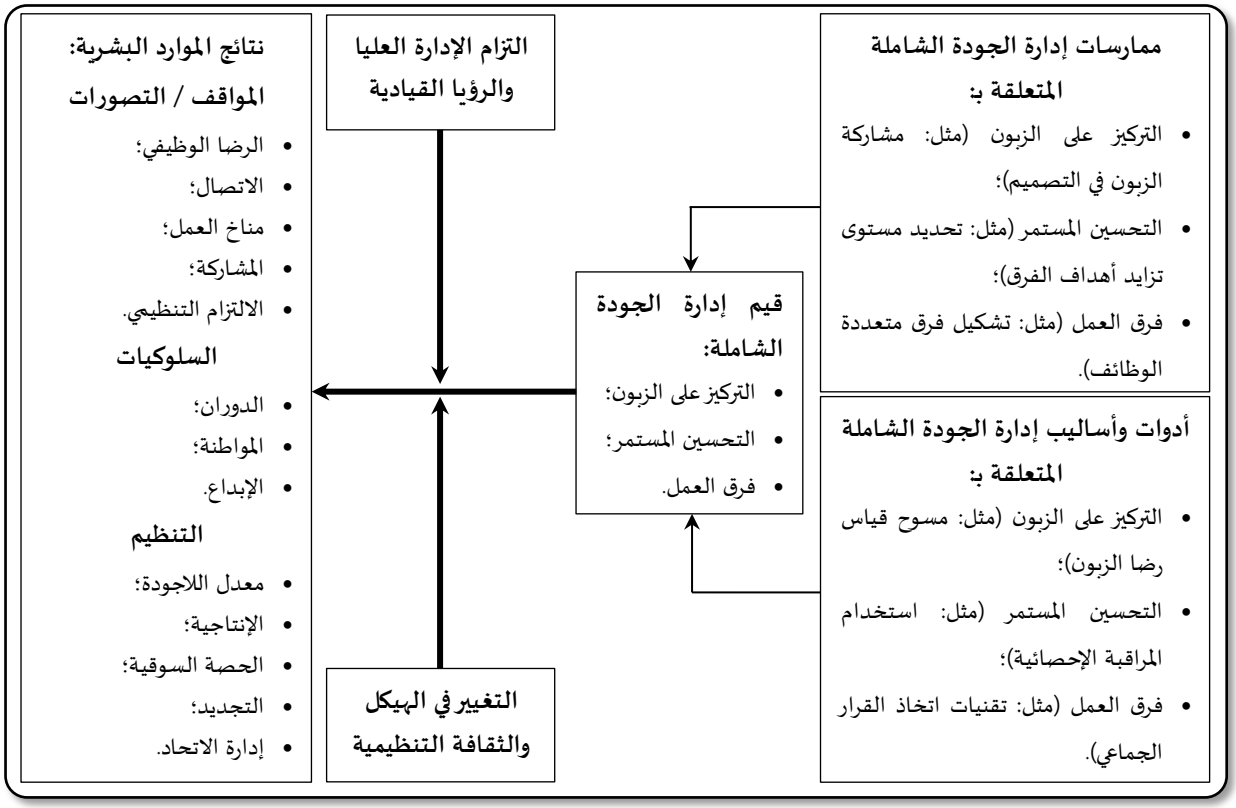
المصدر: Ankur Jain & S. L. Gupta, **Effects of Total Quality Management on Perceptual Human Resource Management Outcomes in Software Industry in India**, Research in Business and Management, International Research Journals, Vol. 01, Iss : 02, India, 2012, p. 25

يلاحظ من النموذج أعلاه أن القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة (التزام الإدارة العليا، الثقافة التنظيمية، التركيز على الزبون، إدارة عمليات الجودة، إدارة الموارد البشرية، نوعية حياة العمل، التحسين المستمر، التمكين، المقارنة المرجعية، الاتصال، إدارة المخاطر، البنية التحتية) والتي تندرج ضمنها ممارسات إدارة الموارد البشرية توجه نتائج الموارد البشرية والتي تؤثر بدورها على كل من الأداء المؤسسي

والصناعي، ولكن تختلف درجة التوجيه والتأثير على حسب الالتزام الواسع أو الضيق بهذه القيم، فالمنظمات أو بالأحرى مؤسسات التعليم العالي التي تسعى لتحسين أو تميز أداء مواردها البشرية عليها تكثيف الجهود لتوسيع دائرة الالتزام في كل المستويات وبدرجة عالية بهذه القيم. إلا أن هذا النموذج يركز على التفصيل أكثر في القيم دون التفصيل في نتائج الموارد البشرية التي سيتم تحسينها.

- **نموذج Morrow:** يركز هذا النموذج على التفصيل في كل من قيم إدارة الجودة الشاملة ونتائج الموارد البشرية على حد سواء، وتوضيح تأثير القيم على النتائج بأبعادها مختلفة، وذلك كما هو موضح أدناه:

الشكل رقم (9/3): نموذج Paula C. Morrow



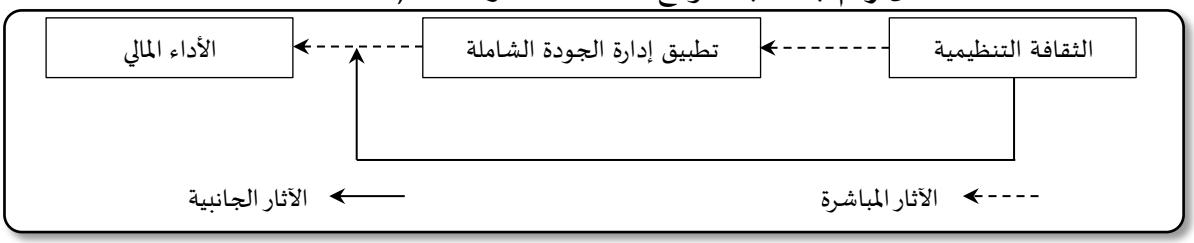
المصدر: Paula C. Morrow, **The Measurement of TQM Principles and Work-Related Outcomes**, Journal of Organizational Behavior, Wiley-Blackwell, Vol. 18, Iss: 04, USA, 1997, p. 373

عموما يوضح النموذج أعلاه أهمية قيم إدارة الجودة الشاملة في توجيه نتائج أو أداء الموارد البشرية، وبالتركيز أكثر في تحليل هذا النموذج نجد أن القيم التي ذكرت فيه كأمثلة إنما تحوي قيما أخرى بصفة ضمنية لتذكر أغلب القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة، فالقيم المذكورة في النموذج وخصوصا: التركيز على الزبون (تحوي الإدارة بالحقائق والمدخل العملياتي)، التحسين المستمر وفرق العمل (التي يندرج ضمنها: التدريب، التمكين، التحفيز، المسؤولية الجماعية، العمل الجماعي، المشاركة والاتصال) سواء اعتمدت كممارسات أو أدوات كما هو موضح إنما تتأثر هي الأخرى بقيمة التزام الإدارة العليا والرؤيا القيادية (تحوي أيضا التخطيط الاستراتيجي والقيادة) وقيمة التغيير في الهيكل والثقافة التنظيمية لتوجه نتائج أو أداء الموارد البشرية والتي تفصل إلى المواقف أو التصورات، السلوكيات والتنظيم. وتجدر الإشارة أن

النماذج الثلاثة السابقة إنما يشدد أغلبها على بعد واحد من أبعاد الأداء الإداري لمؤسسات التعليم العالي أو أداء الموارد البشرية دون ذكر الأداء المالي كبعد مستقل ومنفصل، بل ذكر الأداء المؤسسي الذي يحوي الأداء المالي في النموذجين الأول والثاني منها عموما. وهذا ما يرجى تداركه أو التفصيل فيه في النماذج الموالية.

- **نموذج Wali وBoujelbene:** على عكس النماذج السابقة يسهم نموذج الباحثان في تفصيل أهمية تأثير إدارة الجودة الشاملة على الأداء المالي كبعد مستقل، وذلك ما يوضحه الشكل الموالي:

الشكل رقم (10/3): نموذج Senda Wali وYounes Boujelbene

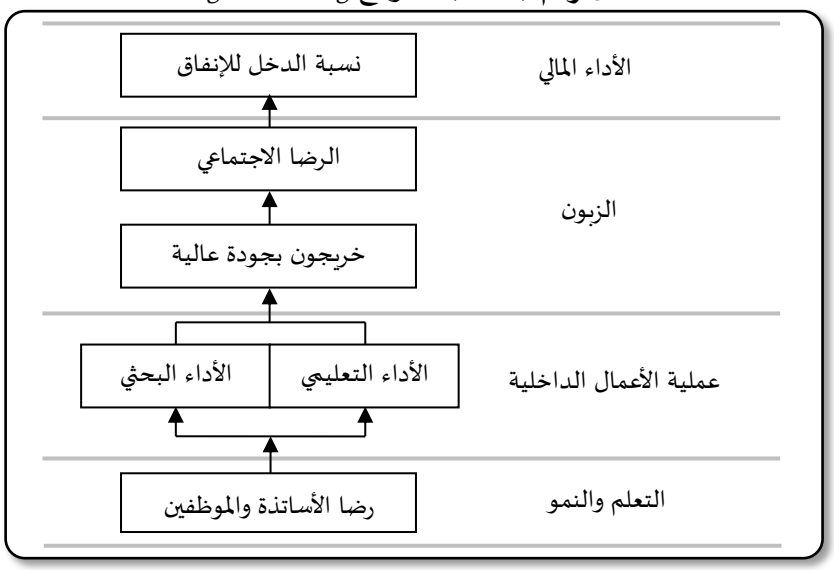


المصدر: Senda Wali & Younes Boujelbene, **Cultural Influences on TQM Implementation and Financial Performance in Tunisian Firms**, Ekonomika a Management, Technical University of Liberec, Vol. 2011, Iss: 03, Czech Republic, 2011, p.34

يوضح هذا النموذج التأثير المباشر للالتزام بإدارة الجودة الشاملة على الأداء المالي من جانب أول، ومن جانب آخر أهمية الثقافة التنظيمية في تأطير عملية الالتزام بصفة مباشرة، خصوصا وأن القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة تشكل جزءا من النظام الثقافي السائد في التنظيمات، إضافة إلى تأطيرها بصفة غير مباشرة لعملية التأثير الأولى، وعليه فإذا كانت الثقافة التنظيمية متوافقة مع القيم الجوهرية والداعمة فإن ذلك سيؤدي إلى تحقيق نتائج مالية جد مرغوبة. ويبقى ضعف هذا النموذج متعلق بعدم التفصيل في كل من القيم وكذا أبعاد الأداء المالي بل وردت طبيعة التأثير بصفة عامة غير مفصلة.

- **نموذج Xing Zhou-ling:** تعلق هذا النموذج بأهمية تأثير القيمة الجوهرية المتعلقة بالتركيز على الزبون والمستفيد على الأداء المالي لمؤسسات التعليم العالي، وفقا لما هو موضح في الشكل الموالي:

الشكل رقم (11/3): نموذج Xing Zhou-ling



المصدر: Xing Zhou-ling, Op. cit., p. 114

يوضح النموذج السابق أهمية التركيز على الزبون والمستفيد في توجيه الأداء المالي على صعيد التخطيط المالي، كفاية الموارد المالية وجودة الانفاق، وذلك وفقا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن، حيث يساعد اعتماد إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على تحسين مناخ العمل، بما يجعل الأساتذة والموظفين راضين ومتطلعين نحو تحقيق الجودة وتحسين الأداء، وهذا ما يفرض عليهم التعلم والنمو لتحسين أدائهم التعليمي والبحثي أو ما يعرف بعملية الأعمال الداخلية، وهو ما ينعكس إيجابا على العملية الخارجية أو الاستجابة لتطلعات الزبون (خريجون بجودة عالية، تحقيق حالة من الرضا الاجتماعي للأطراف الخارجية)، وهذا ما يساعد على تحسين نسبة الدخل للإنفاق على المستوى المالي لهذه المؤسسات. إلا أن هذا النموذج يبقى عام ولا يرد فيه تأثير كل قيمة من قيم إدارة الجودة الشاملة على أبعاد الأداء المالي بوجه من التفصيل.

وعليه تبقى النماذج المتعلقة بتوضيح أهمية القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في توجيه الأداء الإداري من الناحية النظرية انتقائية غير شاملة ولا متكاملة، إذ يركز بعضها على التفصيل في هذه القيم دون التفصيل في أبعاد الأداء الإداري ويركز بعضها على العكس.

2.2.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بأبعاد الأداء الإداري

تتباين رؤى الكتاب والباحثين بالنسبة لتحليل هذه العلاقة من الناحية النظرية، مثل تمايز النماذج المتعلقة بتفسير تأثير قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة على تحسين أداء الموارد البشرية والمالية، حيث تحدد طبيعة هذا التباين وفقا لما يلي:

- **علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بأداء الموارد البشرية:** يؤكد Adrian Wilkinson *et al.* أن الجوانب التقنية والسلوكية لقيم إدارة الجودة الشاملة هي عناصر مترابطة، وهذا ما يؤيده Chris Rees الذي أثبت ذلك، حيث يشار إلى الجانب التقني كأدوات الجودة القابلة للتكميم عموما مثل الرقابة الإحصائية على الجودة، أما الجانب السلوكي فيتعلق بالمفاهيم الكيفية لهذه القيم مثل: استخدام سياسات وأنشطة إدارة الموارد البشرية لدعم التزام الأفراد بالجودة، نشر رؤية وإيديولوجية الإدارة التي تقوي ثقافة العمل نحو الجودة، تغيير المواقف، التحسين المستمر والتوجه نحو الزبون.[1] وعليه يمكن التفصيل بين ثلاثة اتجاهات أساسية لتحديد أهمية هذه القيم في تحسين أداء الموارد البشرية.

الأول أن مؤسسات التعليم العالي تلتزم باستخدام الجانب السلوكي المتعلق بالموارد البشرية عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة الخاص بقيم (العمل الجماعي، التعليم والتدريب، المشاركة، التمكين، الاتصال والتحفيز) لتحسين أداء مواردها البشرية في العمليات الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية. أما الاتجاه الثاني فيعكس أهمية الجانب السلوكي عموما بما في ذلك قيم: التحسين المستمر، التركيز على الزبون، التزام الإدارة العليا والقيادة في تحسين أداء الموارد البشرية. وهذا ما يؤيده Norhayati Zakuan *et al.* إذ يشير أن عوامل

[1] Noor Azman Ali *et al.*, **Quality HR-TQM Model for Higher Education Institutions**, The Journal of Human Resource and Adult Learning, HRAL, Vol. 02, Iss: 02, Oregon (United States), 2006, p. 88

النجاح الحاسمة لمبادرات الجودة ستؤثر على تحسين أداء الموارد البشرية، لا سيما: التزام الإدارة العليا، التحسين المستمر، الرضا التام للزبون، مشاركة الأفراد، التدريب، الاتصال، وفرق العمل.[1]

ويعكس الاتجاه الثالث بأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، بما في ذلك الجوانب التقنية والسلوكية، ستؤثر بصفة مباشرة أو غير مباشرة على أداء الموارد البشرية حسب الحالة.

لذلك يمكننا أن نعد الفرد الذي أهل في الجامعات التي طبقت مفاهيم الجودة الشاملة بكل عناصرها عنصرا مفيدا من أجل القيام بما يطلبه سوق العمل من قدرات وكفاية والمنافسة في سوق العمل المحلي والعالمي.[2] وذلك من خلال ما تحققه للفرد من فوائد إيجابية تسهم في تحسين أدائه، هذه الفرائد هي:[3]

- الاعتزاز والاقتناع بالعمل الذي يؤديه؛
- تحفيز يحرك الرغبة لديه لأداء العمل على أكمل وجه؛
- وعي وانضباط ذاتي وإلمام بتفاصيل العمل؛
- سعي دائم نحو الجودة؛
- تعاون من خلال العمل داخل الفريق.

- **علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء المالي:** لما نخص بالذكر مؤسسات التعليم العالي نجد أن إدارة الجودة الشاملة ترجع عليها بالعديد من الفوائد، منها ما هو مالي ويتعلق بتحسين الأداء المالي بصفة مباشرة، ومنها ما هو غير مالي لكنه يساعد بصفة غير مباشرة في تحسين الأداء المالي.

بالنسبة للفوائد المالية يختصرها Sitalakshmi Venkatraman في تحقيق وفورات في التكاليف المحتملة،[4] وذلك من خلال التحكم في تكاليف الجودة بسهولة ليتم تخفيضها إلى الحد الأدنى.[5] ويشير Trevor Watkins أن إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يمكن أن تساعد من خلال تقديم خدمات ذات جودة عالية في: تخفيض تكاليف الدعاية والاشهار، تخفيض تكاليف الاستغلال، زيادة الإنتاجية بما يسمح بتحسين الأداء المالي والربحية.[6] إضافة إلى مزايا أخرى تتعلق بالتحكم أكثر في السوق وتحسين معنويات الأفراد. وبالنسبة للفوائد غير المالية على غرار هذه الأخيرة أو تحسين معنويات الأفراد، تحسين مناخ العمل، الاستجابة لتطلعات الزبون ... وغيرها، فيمكن أن تكون لها آثار مباشرة على تحسين الأداء المالي.

---

[1] **See**: Norhayati Zakuan *et al*, Op. cit. pp. 19-32

[2] عاصم شحادة علي، مرجع سابق، ص 200

[3] نورة عبد الله صالح أبا الخيل، **مدى إسهام تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تطوير الجامعات**، أبحاث المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر "العربي السابع" نحو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي العربي، مركز تطوير التعليم الجامعي، القاهرة، 23-24 نوفمبر 2008، ص 724

[4] Sitalakshmi Venkatraman, Op. cit. p. 95

[5] Elizabeta Mitreva & Vesna Prodanovska, **Applying the TQM (Total Quality Management) Strategy of Macedonian Higher Education Institutions**, In: Academic Days of Timişoara: Social Sciences Today, Cambridge Scholars Publishing, United Kingdom, 2011, p. 09

[6] **See:** Trevor Watkins, **Total Quality Management in Higher Education: Myths and Realities**, Tertiary Education and Management, Routledge, Vol. 03, Iss: 04, London, 1997, pp. 288-289

3.2.1.3 حدود العلاقة بين قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء الإداري

يسهل إثبات العلاقة بين اعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء الإداري نظريا في مؤسسات التعليم العالي، لكن في الواقع العملي شيء آخر، وقد تنقلب هذه العلاقة إلى التأثير السلبي، عند عدم نجاح برامج إدارة الجودة الشاملة وعدم تحقيق أهدافها، ولكن ما هو سبب ذلك؟

أحد الباحثين الذين تكلموا عن ذلك James V. Koch في مقال له بعنوان: "إدارة الجودة الشاملة: لماذا يضعف أثرها في التعليم العالي؟" وأجاب على ذلك بعدة أسباب متمثلة في: الفشل في التركيز على الاهتمامات الكبرى الإدارية والأكاديمية، عدم تقبل الثقافة الأكاديمية لإدارة الجودة الشاملة، الفشل في تحديد تحديات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.[1]

وهذا يرجع بدرجة معينة إلى تضارب المنطق الإداري مع المنطق الأكاديمي، بالتالي قد يؤثر هذا أو ذاك على عدم تحقيق أهداف إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء الإداري، وعليه يكون من الصعب تحقيق ذلك، وهو ما يبرز دور القيادة أو القيادة التحويلية* التي تساعد على تحقيق حالة من التوازن بين المنطقين نحو تحقيق هذه الأهداف.

فيما يخص الموارد البشرية هي جوهر هذه المؤسسات، بالتالي من نشارك ومن نترك؟ من ندرب ومن نترك؟ من هو مقاوم للتغيير ومن لا يقاوم...، فالأعداد الهائلة للأفراد يجعلنا نتيه في الإجابة على هذه الأسئلة، وقد يجعلنا نتحمل تكاليف كبيرة، وهو ما ينعكس سلبا على أداء هذه الموارد وحتى الأداء المالي. بالتالي من المهم بمكان أن يكون كل مسؤول في هذه المؤسسات مديرا للموارد البشرية كما أشار Jean-Marie Peretti في كتابه المعنون بـ: "الكل مدير للموارد البشرية" [2].

بالنسبة للموارد المالية نجد أن العديد من مؤسسات التعليم العالي تستمد مصادر تمويلها من الجهات الحكومية، وقد تبالغ في الانفاق ويكون معيار الحكم على أدائها المالي هو إنفاق المخصصات المالية، وهذا لا ينطبق مع قيم إدارة الجودة الشاملة وينعكس سلبا على الأداء المالي. وعليه يكون من الضروري الاعتماد على أساليب الإدارة المالية للتحكم في الموارد المالية بصفة جيدة على صعيد التخطيط، الاستغلال والرقابة بغية تحقيق تطلعات أصحاب المصلحة وخدمة المجتمع الخارجي في إطار تحسين الأداء المجتمعي.

---

[1] **See:** James V. Koch, **TQM: Why is its Impact in Higher Education so Small?**, The TQM Magazine, MCB UP Limited, Vol.15, Iss: 05, Bradford, 2003, pp. 328-331

* **القيادة التحويلية:** عرفها James MacGregor Burns بأنها: « عملية يسعى من خلالها القائد والمرؤوسين إلى النهوض بكل منهم الآخر للوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق ». **راجع:** James MacGregor Burns, **Leadership**, Open Road Media, Without Edit., New York, 2012

[2] Jean-Marie Peretti, **Tous DRH: Les Meilleures Pratiques pour 51 Professionnels**, Eyrolles, 4ème Edit., Paris, 2012

3.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي

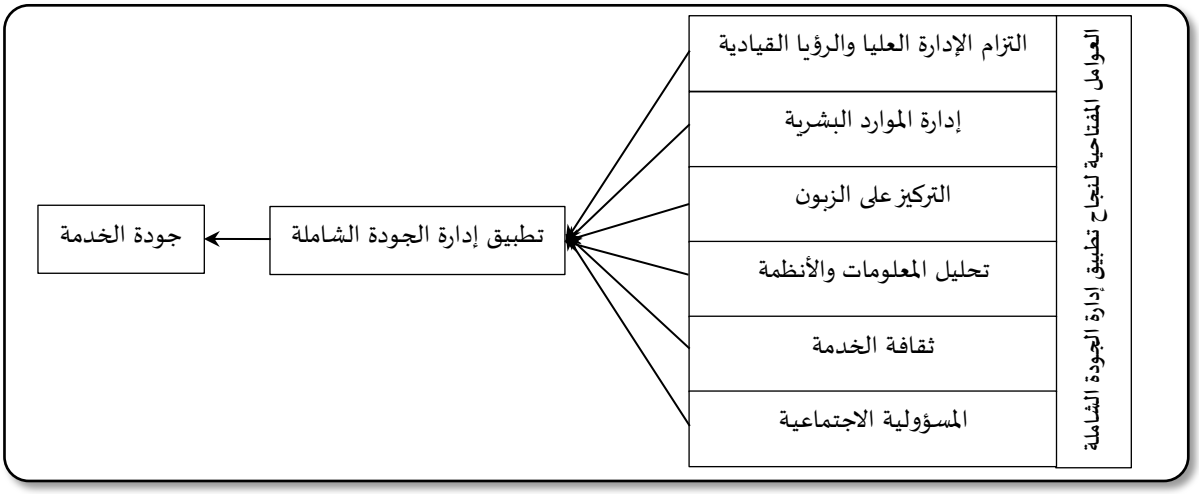
من الصعب تفسير العلاقة بين القيم الجوهرية والداعمة والأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي نظريا، خاصة وأن هذا الأخير يخرج عن نطاق الدور المحوري لهذه المؤسسات (تقديم الخدمات التعليمية أو الأكاديمية والإدارية)، وهو ما جعل الكثير من الباحثين يركزون أكثر على تحليل العلاقة بين قيم إدارة الجودة الشاملة والأداء الأكاديمي والإداري دون التركيز على علاقتها بالأداء المجتمعي، فما طبيعة هذه العلاقة؟

1.3.1.3 النماذج المفسرة لعلاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء المجتمعي

في إطار تحسين الأداء المجتمعي هناك العديد من النماذج التي يمكن أن تفسر دور قيم إدارة الجودة الشاملة في ذلك، ولكن ملاحظة عدم وجود نماذج رائدة تبقى قائمة، بل هناك اعتماد مطلق على نماذج انتقائية لتفسير ذلك، حيث تعكس اختلاف توجه الباحثين في هذا المجال، ومن بينها نجد:

- **نموذج Irfan وKee:** حسب هذا النموذج تعتبر المسؤولية الاجتماعية كأحد العوامل المفتاحية لنجاح انتهاج إدارة الجودة الشاملة وهو ما ينعكس إيجابا على جودة الخدمة المقدمة لأفراد المجتمع، كما هو موضح في الشكل أدناه:

الشكل رقم (12/3): نموذج S.M. Irfan وD.M.H. Kee

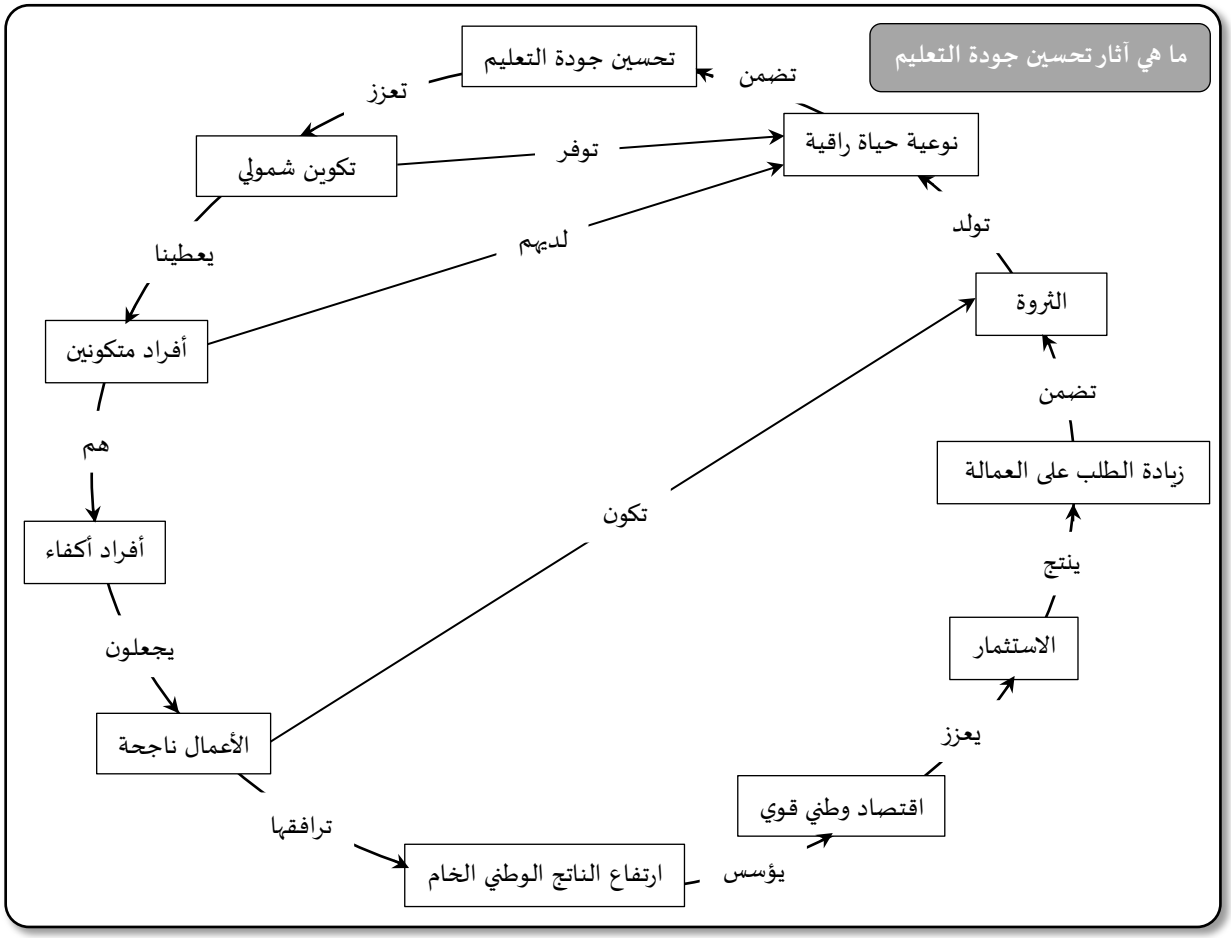


المصدر: S.M. Irfan & D.M.H. Kee, **Critical Success Factors of TQM and its Impact on Increased Service Quality: A Case from Service Sector of Pakistan**, Middle-East Journal of Scientific Research, IDOSI Publications, Vol. 15, Iss: 01, Dubai, 2013, p. 64

اعتبر الباحثان المسؤولية الاجتماعية كأحد المفاتيح المعتمدة في المنظمات الخدمية لانتهاج إدارة الجودة الشاملة مثلها مثل القيم الجوهرية والداعمة، فقيم الجودة تندمج مع ثقافة خدمة المجتمع الداخلي والخارجي لاعتماد إدارة الجودة الشاملة وهو ما ينعكس إيجابا على جودة الخدمة المقدمة للمجتمعين معا، بالتالي فيه تركيز على توضيح العلاقة بين القيم والأداء المجتمعي، ولكن الذي يرجى التركيز عليه نظريا وتطبيقيا أثر هذه القيم على الأداء المجتمعي بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي خصوصا.

- **نموذج Cañas وNovak:** اقترحه الباحثان بهدف توضيح مفهوم الخارطة المتعلقة بالآثار المجتمعية لتحسين جودة التعليم العالي، كما هو موضح في الشكل أدناه:

الشكل رقم (13/3): نموذج Joseph D. Novak وAlberto J. Cañas

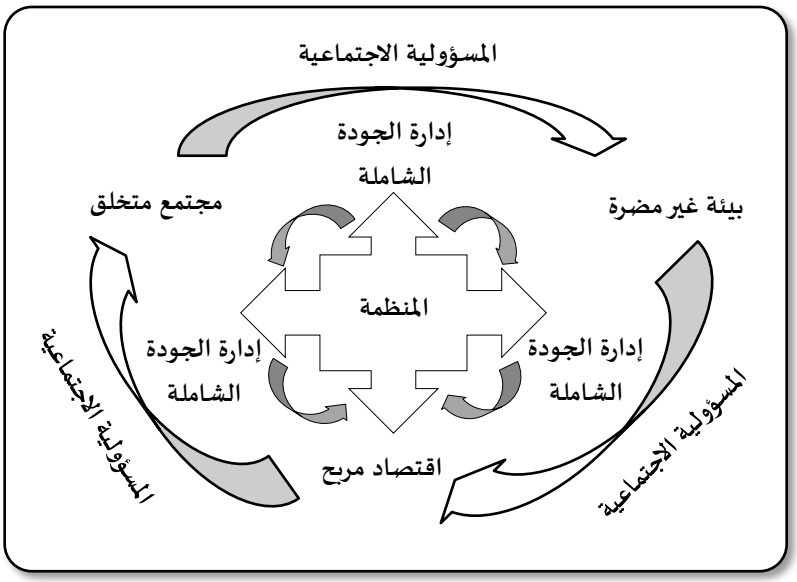


المصدر: Rita Vilkė, **Higher Education and Social Responsibility: Quality Management Perspectives**, Student Workbook, Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania, 2014, p. 14

تنطلق عمليات تحسين الجودة في الخارطة أعلاه من قيمة جوهرية أساسية هي التركيز على الطلبة والمجتمع الأكاديمي (التركيز على الزبون)، وذلك من خلال توفير تكوين متكامل يعزز من جودة تكوين الخريجين ويحسن نوعية الحياة، وهو ما يوفر إطارات كفأة تساهم في تطوير بيئة الأعمال ونجاحها، ذلك يرافقه طبعا تكوين الثروة وارتفاع الناتج الوطني الخام ليتأسس اقتصاد وطني قوي يرتكز على دعم الاستثمارات، بما ينتج زيادة في الطلب على العمالة ويضمن تطوير ثروة الأفراد والمجتمع ويولد حياة راقية لتضمن بذلك تحسين جودة التعليم العالي، والتي تندرج تحتها القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة بصفة ضمنية، وعليه يمكن القول أن التركيز على قيم الجودة في التعليم يؤثر على التنمية المجتمعية بصفة متكاملة من عدة جوانب (زيادة الطلب على العمالة، زيادة الناتج الوطني، نوعية الحياة... الخ). بالتالي فيه تركيز على تبيين أبعاد الأداء المجتمعي وكيفية تأثير جودة التعليم عليها دون توضيح أثر قيم إدارة الجودة الشاملة على ذلك.

- **نموذج Vilkė:** حاولت الباحثة اقتراح نموذج للإدارة الشمولية يمزج بين قيم إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات المسؤولية المجتمعية، وذلك كما هو موضح في الشكل الموالي:

الشكل رقم (14/3): نموذج Rita Vilkė



المصدر: Rita Vilkė, Op.cit, p. 106

حسب هذا النموذج تعتبر المنظمة أو مؤسسة التعليم العالي كنظام مفتوح يتأثر بعدة عوامل مختلفة، منها الاقتصادية، المجتمعية والبيئية والتي تفرض بدورها حتمية وضرورة التغيير، هذا الذي يبنى على قيم إدارة الجودة الشاملة التي حصرتها الباحثة في ثمانية قيم تندرج ضمن القيم الجوهرية (التركيز على الزبون، المدخل العملياتي، النظام المتكامل أو المسؤولية الجماعية، الإدارة بالحقائق والتحسين المستمر) والقيم الداعمة (المشاركة، التخطيط الاستراتيجي والاتصال) طبعا، هذه القيم توجه مؤسسات التعليم العالي نحو الالتزام بمتطلبات المسؤولية الاجتماعية (اقتصاد مربح، بيئة غير مضرة ومجتمع متخلق) والتي يمكن أن تعتبر كأبعاد للأداء المجتمعي، وهذا ما يعرف بنهج الإدارة الشمولية. إلا أن التفصيل في قيم إدارة الجودة الشاملة وتأثير كل واحدة منها على أبعاد الأداء المجتمعي يبقى غائبا.

وعليه فإن هذا القصور يجعل عملية تطوير نماذج تربط القيم الجوهرية والداعمة بمختلف أبعاد الأداء المجتمعي في مؤسسات التعليم العالي محورا خصبا للبحوث والدراسات التي يمكن أن تفسر وتحلل هذه العلاقة نظريا بشيء من التركيز والتفصيل.

2.3.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بأبعاد الأداء المجتمعي

تشير Teresa Nogueiro *et al.* أن معلمو الجودة (Philip Crosby، Edward Deming، Kaoru Ishikawa وJoseph Juran) قد أثبتوا وجود علاقة قوية بين حركة المثل العليا للجودة (أو القيم الجوهرية والداعمة) والمفاهيم الأخلاقية والنظرية القائمة على الفضيلة، العدالة، احترام الحقوق والحرية الأخلاقية، وفي هذا الصدد يمكن أن تستخدم قيم إدارة الجودة الشاملة في تطوير ثقافة تنظيمية منسجمة أخلاقيا. وعليه

فالاهتمامات الاجتماعية والاخلاقية قد دفعت المنظمات بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي إلى التفكير مليا في الجودة والقيم التي تؤطر عملية تطبيق إدارة الجودة الشـــاملة.[1] هذا من جهة، ومن جهة أخرى تشير Oana Staiculescu أن هذه القيم ذات فائدة كبيرة، فهي لا تستهدف تعزيز روح المبادرة فقط ولكن الاستجابة للاهتمامات الاجتماعية والبيئية، حيث يحدث التقارب بالخصوص بين القيمة الجوهرية المتعلقة بالتزام الإدارة العليا والمسؤولية الاجتماعية لتحقيق الأهداف المسطرة، وبهذا أصبحت المسؤولية الاجتماعية تشكل جزءا من الثقافة التنظيمية.[2]

وبناء على ذلك يحدث الانسجام أو التناغم بين قيم إدارة الجودة الشاملة والاهتمامات المجتمعية في مؤسسات التعليم العالي لتطوير أداء مجتمعي متميز، يسهم في تحقيق رضا أفراد المجتمع، هيئات المجتمع، والمجتمع ككل، بالتركيز على أربعة عوامل أساسية متمثلة في:[3]

- **العامل المالي أو الاقتصادي:** عادة ما تعطى له الأولوية لأنه يعبر عن الربحية التي ترضي المساهمين طبعا إذا كانت مؤسسات التعليم العالي هادفة للربح، وبالنسبة للمؤسسات التي تعتمد على التمويل الحكومي ولا تهدف للربح يعد هذا العامل فرعيا ويعبر عن مدى تحقيق الأهداف المسطرة بأقل تكاليف ممكنة، وقد ثبتت أهمية قيم إدارة الجودة الشاملة في تحقيق ذلك (تحسين الأداء المالي)؛
- **العامل الاجتماعي:** تعطى له أهمية خاصة، ومن المفترض أن تكون الجامعات والكليات منشغلة بتحقيق رفاهية المجتمع، فتقديم الخدمات التعليمية والبحثية الراقية لتنمية المجتمع، واحترام حقوق الإنسان، وتحسين ظروف العمل ... وغيرها، يجب أن تندرج ضمن الأهداف الاستراتيجية الأولوية التي يجب تبينها من طرف الإدارة العليا، وبالنسبة للقيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة تحث على الانطلاق من حاجات وتطلعات المجتمع (التركيز على الزبون) لتطوير مقررات وبرامج وبحوث تخدم ذلك بالمستوى المطلوب من الجودة أو أعلى لتحقيق رضا المجتمع الداخلي والخارجي باعتماد بقية القيم طبعا (التزام الإدارة العليا، المسؤولية الجماعية، التحسين المستمر، التخطيط الاستراتيجي والتمكين... الخ)؛
- **العامل البيئي:** وهنا يجب أن تتوافق قيم إدارة الجودة الشاملة مع نظم المحافظة على البيئة وتطويرها على مستوى الكليات والجامعات وخارجها كذلك، فانعكاس هذه القيم على جودة الخدمات والمخرجات التعليمية والبحثية والإدارية، إنما يساهم في تطوير عملية الالتزام الواسع باحترام البيئة؛
- **عامل الجودة:** والذي يساعد على تبني العوامل الثلاثة أعلاه، وأيضا إدارة مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الأفضل.

---

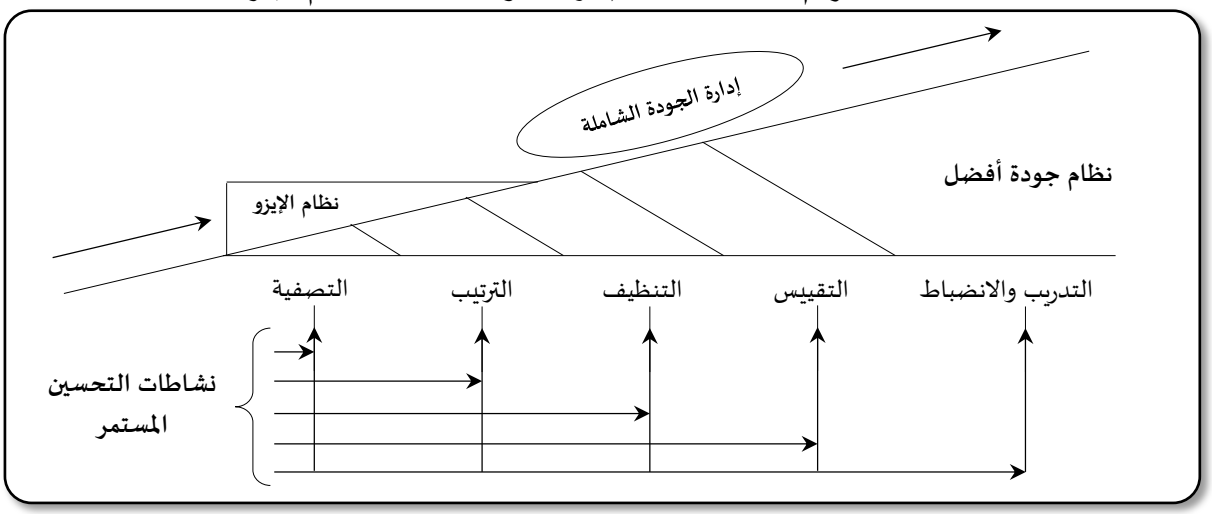
[1] Teresa Nogueiro *et al.*, **Quality and Social Responsibility: A View to Continuous Improvement and Excellence in Portuguese Higher Education Institutions, the Perspective of the Students Integrated in Mobility Programs**, Researches of ISCTE Lisbon University Institute and CIS – Centre for Psychological Research and Social Intervention, Portugal, 2011, p. 02 (بتصرف)

[2] Oana Staiculescu, **Quality and Social Responsibility: A Pathway to the Future**, Researches of 2nd World Conference on Business, Economics and Management, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Elsevier, Vol. 109, United Kingdom, 2013, p. 241 (بتصرف)

[3] Ibid, p. 242 (بتصرف)

ويجب التنويه أنه بالنسبة لنظام إدارة الجودة أو تبني معايير نظام الإيزو 26000 الخاص بالتزام مؤسسات التعليم العالي بالمسؤولية تجاه المجتمع الذي تنتمي إليه، تؤدي قيم إدارة الجودة الشاملة دورا محوريا مثل ما هو موضح في الشكل الموالي:

الشكل رقم (15/3): تكامل إدارة الجودة الشاملة ونظام الإيزو



المصدر: حميد عبد النبي الطائي وآخرون، **إدارة الجودة الشاملة والإيزو**، دار الوراق للنشر والتوزيع، دون طبعة، عمان، 2005، ص 143

وعليه فقيم إدارة الجودة الشاملة تعتبر كالعجلة التي تدفع باستمرار مؤسسات التعليم العالي نحو تحسين خدماتها المقدمة للمجتمع، وذلك من خلال تحويل نظام الإيزو من مجرد مؤشرات ومعايير مطبقة إلى نظام جودة أفضل تترسخ فيه قيم الخدمة المجتمعية كثقافة لتحسين الأداء المجتمعي، باعتماد نشاطات التحسين المستمر أو السينات الخمسة "5S" التي قدمها المهندس الياباني والخبير في شركة تويوتا Hiroyuki Hirano في كتابه: "الأركان الخمسة لمكان العمل المرئي"[1]، والمتمثلة في: (التصفية Seiri أو فصل الجيد عن السيئ، الترتيب Seiton أو تنظيم ما هو جيد، التنظيف Seiso تنظيف البيئة لتبني ما هو جيد، التقييس Seiketsu أو تنميط أساليب العمل ووضع طريقة موحدة للتقييم، التدريب والانضباط Shitsuhe أو تدريب الأفراد للالتزام بأساليب العمل وما هو جيد ليصبح جزءا من سلوكهم)، هذا وفي المقابل نجد أن نظام الإيزو هو من يعمل بفعالية لمنع عجلة التحسين من التراجع للنقطة الصفر.

وانطلاقا من هذا الانسجام الذي يحدث بين القيم والانشغالات المجتمعية يتحقق ويتحسن الأداء المجتمعي وتضمن ما يعرف بجودة المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات التعليم العالي، والتي تعبر في المقام الأول عن رسالة صدق وخدمة إنسانية تهدف إلى تحسين حياة المجتمع من خلال تناول أزمات ومشكلات معينة في بيئة معينة وإيجاد حلول عملية وسريعة لها ومساعدة، وتبقى المسؤولية في إطار النوايا الحسنة نابعة من دوافع أخلاقية وإنسانية ووطنية.[2]

[1] **See:** Hiroyuki Hirano, **The Five Pillars of the Visual Workplace**, Productivity Inc., English Edit., USA, 1995

[2] شادية مخلوف، **ضمان جودة المسؤولية المجتمعية للتعليم الجامعي الفلسطيني: نموذج مقترح**، أبحاث مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، يوم 26 سبتمبر 2011 (**بتصرف**)

3.3.1.3 حدود العلاقة بين قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء المجتمعي

أكد العديد من الباحثين على غرار Antje Disterheft *et al.* الذين أوضحوا أن الاستجابة لتطلعات المجتمع وتحسين الأداء المجتمعي في مؤسسات التعليم العالي وتقليل الفجوة التي تحدث عادة بين أهداف هذه المؤسسات وأهداف المجتمع الذي تنتمي إليه إنما هو محاط بالعديد من التحديات على رأسها:[1]

- أن الخدمة المجتمعية بالنسبة للجامعات تصبح كإشكالية خصوصا عندما تصبح فكرة المساهمة في المجتمع مرادفة لعدم المساهمة في الاقتصاد، وتبني هذا التوجه إنما هو محاط بالعديد من السلبيات أهمها: أنه لا يركز على خدمة المجتمعات المحلية والإقليمية بل يركز أكثر على التنمية الوطنية الشمولية، أنه يتعامل مع التنمية بصفة اعتيادية ولا يركز على الاهتمامات الاجتماعية والبيئية كقضايا ملحة، أن بعض الجامعات تدفعها المنافسة للتقليد في إطار التعاون والتبادل المفتوح؛
- أن إشكالية تحقيق التوافق بين تقديم الخدمات الأساسية (التعليم والبحث) والالتزام بالمسؤولية تجاه المجتمع في المدى الطويل (مفهوم الاستدامة)، لا تزال تفتقر إلى البحوث التي تعتبر السبيل لتحديد استراتيجيات تحقيق ذلك؛
- أن عمليات وأدوات تقييم الأداء المجتمعي لا تزال تركز على الأرقام الاقتصادية بدلا من التركيز على المعايير الموجهة لتطوير برامج وخدمات تعليمية وبحثية واستشارية مستدامة.

إضافة إلى ذلك فعادة ما تستهدف برامج التغيير وبالخصوص تبني قيم إدارة الجودة الشاملة تحسين الخدمات الأساسية لمؤسسات التعليم العالي (التعليم والبحث)، وتضعها كأولوية ليأتي بعدها هدف تحسين الأداء المجتمعي، بل هناك العديد من هذه المؤسسات من تنظر للخدمة المجتمعية على أساس أنها تكلفة ضائعة ولا مجال لتحمل ذلك، بسبب الفجوة التي تحدث بين ما يجب أن يكون في البرامج المجتمعية وأهداف هذه المؤسسات، وهذا راجع لمؤسسات المجتمع وأفراده الذين يدعون بل يعتقدون أن هذه الأخيرة تقدم برامج وبحوث بعيدة عن الإشكاليات المجتمعية الحقيقية من جهة، ومن جهة أخرى التزام الجامعات بالدور الأساسي لها بسبب نظرتها الأكاديمية البحتة لتتسع الفجوة أكثر. وهنا يتضح دور الباحثين والقادة في هذه المؤسسات وكذا القائمين على مؤسسات المجتمع في عملية التنسيق أكثر حسب ما تمليه قيم إدارة الجودة الشاملة لتني برامج مجتمعية بحثية وتعليمية واستشارية تحقق رفاهية المجتمع وتستجيب لتطلعاته.

وكملخص لما سبق يمكن القول أن تبني قيم إدارة الجودة الشاملة قد لا يحقق الأهداف المرجوة منه في فترة زمنية ضيقة، بل يحتاج إلى تركيز أكبر وإلى تدرج في التطبيق كمشروع مؤسسي يتطلب الوقت الكافي والالتزام الواسع حتى تحصد مؤسسات التعليم العالي فوائده، فيتحسن بذلك الأداء الأكاديمي (الأداء البحثي والأداء التعليمي) والإداري (أداء الموارد البشرية والأداء المالي) والمجتمعي.

[1] **See:** Sandra Caeiro *et al.*, **Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions: Mapping Trends and Good Practices Around the World**, Springer International Publishing, Without Edit., Switzerland, 2013, pp. 18-19

2.3. نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الجامعات

يشير Albert Einstein أن: « إعداد الأمثلة ليست الوسيلة الأساسية للتأثير في الآخرين، إنما هي الوسيلة الوحيدة »[1]، ذلك أنها تقدم تحليل مركز للمفاهيم النظرية بطريقة مشوقة، وللتعمق أكثر في تفسير العلاقة بين القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، نورد فيما يلي أمثلة كتجارب لجامعات دولية، عربية ومؤسسات تعليمية أخرى، من خلال تقديم تعريفي للجامعة أو للمؤسسة، القيم المتبناة فيها والنتائج المحققة على مستوى أبعاد الأداء الثلاثة.

1.2.3 نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء بعض الجامعات الدولية

هناك العديد من التجارب التي يمكن عرضها كأمثلة لجامعات دولية تبنت قيم إدارة الجودة الشاملة وأثر ذلك على تحسين أدائها الأكاديمي والإداري والمجتمعي، ولكن اختيار بعضا منها فقط يجعل التحليل النظري لها معمق ومركز في تفسير هذا الأثر، فما حقيقة ذلك في الجامعات المختارة؟

1.1.2.3 تجربة جامعة هارفارد الأمريكية

هي جامعة أمريكية خاصة تأسست على يد القس البروتستانتي جون هارفارد في 28 أكتوبر 1636م بمدينة كامبردج بولاية ماساتشوستس الأمريكية، لتناظر جامعتي كامبريدج وأوكسفورد في بريطانيا، وهي أحد أقدم وأعرق جامعات العالم، وأكثرها من حيث عدد الخريجين والباحثين الذين حصلوا على جوائز نوبل وغيرها من الجوائز والأوسمة العلمية المشهورة عالميا، وأكبرها من حيث مبلغ الميزانية والمساحة والتجهيزات، وأصعبها في تحديد معايير قبول الطلبة، وهذا ما جعلها في قائمة أفضل الجامعات عالميا.[2] ويعد تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها من النماذج الرائدة عالميا لما حققته من تغييرات على مستوى نتائج الأداء المحققة:

- **قيم إدارة الجودة الشاملة المعتمدة في الجامعة:** يتكون نموذج جامعة هارفارد لإدارة الجودة الشاملة من ستة خطوات إنما تعبر في مجملها عن أغلب القيم الجوهرية والداعمة، إضافة إلى قيمة **التركيز على الزبون** في جميع الخطوات باعتباره المستفيد من المعلومات والخدمات الجامعية المقدمة[3]، فخطوة إدارة السلوكيات والأفعال مثل: إدارة الأداء، التخطيط، إدارة عمليات التمويل وإدارة المقابلات مع الموظفين، إنما تتركز فيها قيمتي **القيادة والمدخل العملياتي**، وتتركز في خطوة التعليم والتدريب والتقييم قيم **التحسين المستمر، التعليم والتدريب، المشاركة والتمكين**، أما خطوة الاتصالات التي تنطوي على الاستماع بغرض الفهم، تدفق المعلومات وكسب الإجماع والاتساق، إنما تتركز فيها قيمة **الاتصال** فقط، وتتركز في خطوة الأدوات والمقاييس أو عمليات التخطيط، إعداد التقارير والمراجعة، قيمتي **التخطيط**

[1] H. T. Self, Give Yourself the Gift of Encouragement Every Day: Quickly Read How To In 100 Pages or Less, Kindle Edit., Without Edit., USA, 2015, p. 88

[2] راجع: جامعة هارفارد في لمحة، على الموقع: http://www.harvard.edu/harvard-glance، مطلع عليه بتاريخ: 2015/03/01، على الساعة: 20.16

[3] Daniel Kysilka & Silvia Medinschi, Op. cit. p. 240

الاستراتيجي والإدارة بالحقائق، وبالنسبة لخطوة فرق التحول التي تعمل في ضوء الالتزام بالوقت والموارد المتاحة والالتزام بالخطة طويلة الأجل وما شابهها، فتتركز فيها قيمتي **العمل الجماعي والمسؤولية الجماعية**، وتتركز في الخطوة الأخيرة أو الثناء والمكافأة التي يتم التركيز فيها على بعض الجوانب كالمقابلات، والهدايا، والرحلات وإعادة النظر في المرتبات، قيمتي **التزام الإدارة العليا والتحفيز**.[1] ويجب التنويه أن تركيز خطوة معينة على قيمة محددة لا يعني وجودها في بقية الخطوات فهي تطبيق في جميع الخطوات بنسب متفاوتة.

- **تحسين الأداء الأكاديمي لجامعة هارفارد:** بالنسبة **للبحث العلمي** نجد أن جامعة هارفارد تمتلك تشكيلة بحثية واسعة وعميقة، حيث يقوم الباحثون بهذه الجامعة بتقديم أبحاث في شتى المجالات سعيا لتوسيع نطاق المعرفة البشرية من خلال التحليل والابتكار وحدة الفكر، وتمول العمليات البحثية بميزانية مدعمة تقدر بـ 800 مليون دولار سنويا، لتقام بمصالح ثلاثة عشر مدرسة والمعهد الراديكالي للبحوث المتقدمة إضافة إلى أكثر من 100 مركز بحث متخصص داخل الحرم الجامعي وخارجه، يشمل الباحثين أعضاء هيئة التدريس، الباحثين الزائرين، الباحثين ما بعد الدكتوراه، الطلبة الخريجين وطلاب الدراسات العليا.[2] مكن التوافق الذي حدث في هذه الجامعة بين استراتيجية البحث وقيم إدارة الجودة الشاملة من تحسين نتائج أدائها البحثي عاما تلو الآخر كما يلي: [3]

- بالنسبة لتصنيف جامعة جياو جونغ شنغهاي تمكنت الجامعة من احتلال المرتبة الأولى منذ بدايته سنة 2003 إلى غاية 2014، طبعا بالنسبة لمؤشرات البحث العلمي الخاصة بالمقالات العلمية والأبحاث المنشورة في أفضل مجلات العلوم والطبيعة، وكذا مدى رجوع الآخرين إلى المقالات والأبحاث المنشورة حسب معايير محددة برصيد مرجعي 100 نقطة لكلا المؤشرين منذ سنة 2003؛
- وبالنسبة لتصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي احتلت الجامعة مراتب متقدمة كذلك، المرتبة الأولى في تصنيف 2011/2010، المرتبة الرابعة في تصنيف 2013/2012 والمرتبة الثانية لباقي السنوات (من 2010 حتى 2015)، طبعا برصيد مرتفع ينحصر بين 97,4 و98,7 نقطة لمجال البحث العلمي، وبين 98,8 و99,8 نقطة لمجال الاستشهاد المرجعي (الرصيد المرجعي: 100 نقطة)؛
- أما بالنسبة لتصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي URAP والذي يعتمد أكثر على مجال البحث العلمي، تمكنت الجامعة من احتلال المرتبة الأولى منذ ظهروه سنة 2010، برصيد 600 نقطة من

[1] لحسن عبد الله باشيوة، نموذج رياضي للمقارنة بين فاعلية جودة برامج التعليم العالي في الجامعات الجزائرية وتحسين نوعيتها بناء على معطيات الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2008، ص37 (بتصرف)

[2] **راجع:** البحث العلمي بجامعة هارفارد، على الموقع: http://www.harvard.edu/research، مطلع عليه بتاريخ: 2015/02/02 على الساعة: 19.13

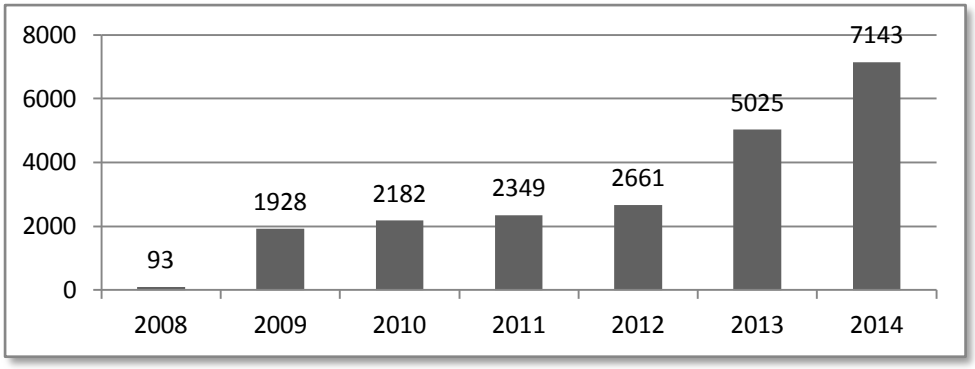
[3] إعداد الباحث بالاعتماد على المواقع التالية: http://www.shanghairanking.com/fr، http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking، http://www.urapcenter.org/2014/world.php?q=MS0yNTA، http://www.harvard.edu

http://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=ES&area=0، مطلع عليها بتاريخ: 2015/04/02، على الساعة: 20.15

تصنيف 2012/2011 حتى تصنيف 2015/2014، في حين قارب رصيد التصنيف الأول لسنة 2011/2010 الرصيد المرجعي (600 نقطة) بـ 583,44 نقطة؛

- بالنسبة لمخرجات البحث العلمي والمتعلقة بالمنشورات تمكنت الجامعة من نيل المرتبة الرابعة للفترة الزمنية (1996-2013) وذلك حسب تصنيف المخبر الاسباني الشهير Scimago *، هذا ما ساهم في جعل الولايات المتحدة الأمريكية الأولى عالميا من ناحية الإنتاج العلمي بـ: 7846972 بحث و152984430 إحالة في نفس الفترة، على اعتبار أن الجامعة من أقدم وأكبر جامعات البلد؛
- أما ما مكن الجامعة من نيل هذه المراتب المتقدمة في البحث العلمي، فمكتبتها تعتبر من أكبر وأغنى المكتبات الأكاديمية العالمية بـ: 18,9 مليون مجلد، 174,000 سلسلة، حوالي 400 مليون مخطوطة، 10 مليون حافظ للصور و 56 مليون صفحات الويب المحفوظة، إضافة إلى التزام الجامعة في أكثر من 300 برنامج بحثي في شتى المجالات والتخصصات، وامتلاك الجامعة إلى أكبر مطبعة (Harvard University Press) والتي تنشر حوالي 600 عنوان جديد سنويا، إضافة إلى تزايد معدلات النشر في هذه الجامعة سنة بعد الأخرى حسب ما بينته احصائيات المكتبة الافتراضية للجامعة:

الشكل رقم (16/3): المنشورات السنوية في المكتبة الافتراضية لجامعة هارفارد



المصدر: التطور السنوي للمنشورات الرقمية بالمكتبة الافتراضية لجامعة هارفارد، على الموقع:
https://osc.hul.harvard.edu/dash/mydash?v=timeline&t=4&gi=alldash، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/02، على الساعة: 22.26

يوضح الشكل أعلاه أن عدد المنشورات بجامعة هارفارد تطور بشكل واسع منذ بداية مشروع المكتبة الافتراضية سنة 2008 إلى غاية سنة 2014، حيث تسارعت وتيرة هذا التطور في السنة الثانية أو 2009 (من 93 إلى 1928 بحث)، وكذا في السنة السادسة أو 2013 أين تضاعف عدد المنشورات (من 2661 إلى 5025 بحث)، حيث تشمل هذه المنشورات: المقالات العلمية، الأوراق البحثية للطلبة، الرسائل والأطروحات وبحوث أخرى في تخصصات مختلفة لأساتذة وباحثي وطلبة هذه الجامعة. في حين تقدر المنشورات الاجمالية للفترة

* **SCImago:** هي مجموعة بحث تابعة للمجلس الأعلى للأبحاث العلمية بجامعة غرناطة (Grenade) الاسبانية، ترجع لها مهمة تحليل المعلومات، تمثيلها واسترجاعها من خلال تقنيات التبصر. قامت مجموعة SCImago بتطوير أطلس المشاريع العلمية، والذي يمثل إنشاء نظام معلومات يتضمن الإنتاج العلمي لـ 238 دولة عبر العالم ويسمح بإحداث مقارنات بينها اعتمادا على قاعدة المعطيات Scopus التابعة لمجمع Elsevier وابتداء من سنة 1996م، كما أن هذه المقارنات تكون بناء على مجموعة من المؤشرات الخاصة بالإنتاج العلمي والتي تعكس صورة الدول المتقدمة. **راجع:** http://www.scimagojr.com/aboutus.php، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/02، على الساعة: 19.20

الممتدة بين 2000 و2014 بـ: 330000 بحث بمعدل: 23571 بحث سنويا حسب تقدير قاعدة معطيات 'Thomson Reuters'، وتجدر الإشارة أن هذا التزايد أو التطور الكمي إنما لا يعبر عن تحسين الأداء البحثي وإنما ما يعبر عنه أكثر هو اقترانه مع نيل الجامعة لمراتب متقدمة في مختلف التصنيفات الدولية بالنسبة لمجال البحث العلمي.

أما بالنسبة للأداء التعليمي فنجد أن قيم إدارة الجودة الشاملة قد أثرت هي الأخرى على تحسينه من عدة جوانب، متمثلة في: [1]

- بالنسبة لتصنيف جامعة جياو جونغ شنغهاي وتصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي تبقى نفس المراتب الأولى من نصيب الجامعة مثل ما وضح في الأداء البحثي، وذلك برصيد مرجعي مقدر بـ: 100 نقطة بالنسبة لمعياري جودة التعليم وجودة أعضاء هيئة التدريس، ورصيد مقدر بين 60,6 و75,3 نقطة بالنسبة لمعيار الأداء الأكاديمي منذ بداية التصنيف الأول سنة 2003، ورصيد ينحصر بين 92,9 و99,7 نقطة لمجال التعليم ويقارب الرصيد المرجعي (100 نقطة) بالنسبة للتصنيف الثاني؛
- أما فيما يخص جودة الخريجين سواء خريجي التدرج أو ما بعد التدرج، فنجد أن الجامعة قد أسهمت في تكوين أشهر الباحثين في العالم مثلا: (الكيميائي Martin Karplus الحائز على جائزة نوبل في تطوير نماذج متعددة النطاقات لأنظمة كيميائية معقدة سنة 2013، الاقتصادي Alvin Roth الحائز على جائزة نوبل في نظرية استقرار التوزيع للموارد الاقتصادية وممارسة تصميم السوق سنة 2012، الباحث في وظائف الأعضاء والطب Jack Szostak الحاصل على جائزة نوبل في اكتشاف التيلوميريز وهو الانزيم الذي يحمي الكروموسومات من الانكسار سنة 2009...، وغيرهم)، وكذا تكوين أشهر الشخصيات في العالم مثلا: (رئيس الولايات المتحدة الأمريكية Barack Obama خريج كلية الحقوق سنة 1991، رئيس المكسيك Felipe Calderón Hinojosa الحاصل على ماستر في الإدارة العامة سنة 2000، رئيس منغوليا Tsakhiagiin Elbegdorj الحاصل على ماستر في الإدارة العامة سنة 2000 ...، وغيرهم)؛
- وبالنسبة للأوسمة والجوائز الوطنية والدولية التي تحصل عليها الطلبة والخريجون والأساتذة، فنجد أن الجامعة في رصيدها 47 جائزة نوبل و48 جائزة بوليتزر*؛
- كذلك فإقبال الطلبة على الجامعة إنما يدل على نتائجها الأكاديمية المتميزة، حيث تكون الجامعة حاليا أكثر من 21000 طالب في جميع التخصصات (6700 في طور التدرج و14500 في طور ما بعد

[1] **إعداد الباحث بالاعتماد على المواقع التالية:** http://www.shanghairanking.com/fr، http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/ ، http://www.harvard.edu/harvard-glance، مطلع عليها بتاريخ: 2015/04/03، على الساعة: 23.13

***جائزة بوليتزر (Pulitzer Prize):** هي مجموعة من الجوائز والمنح تقدمها سنويا جامعة كولومبيا بنيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية في مجالات الخدمة العامة والصحافة والآداب والموسيقى. تحظى هذه الجوائز، التي مولت في الأساس بمنحة من رائد الصحافة الأمريكي جوزيف بوليتزر بتقدير كبير، وتمنح في شهر مايو من كل عام منذ عام 1917. **راجع:** http://www.pulitzer.org، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/03، على الساعة: 23.42

التدرج والدراسات المهنية)، ونجد أن 271000 من إطارات الولايات المتحدة الأمريكية هم من خريجي الجامعة، ومقارنة بعدد الطلبة الهائل نجد أن قدرة تأطير جد مرتفعة (2400 أستاذ بمعدل 9 طلبة لكل أستاذ، مساحة المباني المقدرة بـ: 20570392,7م^2 بمعدل 970,30 م^2 لكل طالب)؛

- أما بالنسبة للتعليم الإلكتروني فيعتبر برنامج هارفارد أكس من أقوى البرامج وأشهرها عالميا، وهو جهد على مستوى الجامعة لدعم ابتكار الأساتذة في عملية التعليم، يشارك فيه أكثر من 70 أستاذ من كليات مختلفة، هدفه إنتاج مقررات التعلم عن بعد والتي التحق بها أكثر من مليون طالب من مختلف أنحاء العالم.

ويجب التنويه أن تحقيق هذه النتائج أو ما يعرف بتحسين الأداء الأكاديمي إنما تم في فترة زمنية طويلة، لأن إرساء قيم إدارة الجودة الشاملة يتطلب تغيير في ثقافة الأفراد وسلوكياتهم حتى ينعكس ذلك على أدائهم البيداغوجي والإداري.

- **تحسين الأداء الإداري لجامعة هارفارد:** تمكنت الجامعة من تحسين أدائها الإداري من عدة جوانب بناء على تكريسها لقيم إدارة الجودة الشاملة خاصة منذ 1990، وذلك كما يلي: [1]

- بالنسبة **للأداء المالي** نجد أن الجامعة تحافظ على استقرارها المالي لتحقيق أنشطتها في السنوات الأخيرة منذ 1990، حيث يتساوى على التقريب إجمالي الايرادات مع إجمالي التكاليف؛
- بالإضافة إلى ذلك تعتمد الجامعة على مصادر متعددة ومختلفة في تحصيل إيراداتها السنوية متمثلة في: الهبات المختلفة 35%، مداخيل الطلبة 20%، مداخيل الرعاية 19%، هدايا الاستخدام الحالي 9%، ومداخيل أخرى (مداخيل البحوث وخدمات الاستشارة وغيرها) 17%، حسب ما ورد في التقرير المالي لسنة 2014.
- وبشكل أكثر تفصيلا يمكن أن يوضح الجدول الموالي أكثر تحسين نتائج الأداء المالي عبر سلسلة زمنية ممتدة من سنة 2003 إلى غاية سنة 2014:

الجدول رقم (1/3): تطور النتائج المالية

النتائج بالمليون دولار

النتائج / السنوات	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الدخل	2472.7	2597.7	2800.9	2999.6	3210.5	3482.3	3807.4	3739.0	3777.7	4018.3	4205.3	4408.7
التكاليف	2432.9	2560.9	2757.4	2999.5	3170.7	3464.9	3762.1	3739.9	3907.6	4026.2	4239.0	4406.0
الفائض/(العجز)	39.8	36.8	43.5	0.1	39.8	17.4	45.3	(0.9)	(129.9)	(7.9)	(33.7)	2.7
الاستثمارات	22093.9	26211.0	29938.2	34249.6	41832.9	43804.3	31480.3	33933.7	39192.9	37474.0	39119.0	43385.8

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على: Harvard University, **Financial Report Fiscal Years: 2007, 2011, 2013, 2014**، على الموقع: http://finance.harvard.edu/annual-report، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/10، على الساعة: 15.41

تبين نتائج الجدول أعلاه أن الدخل الاجمالي لجامعة هارفارد قد تضاعف تقريبا بين سنتي المقارنة (2003 و2014) بنسبة زيادة تقدر بـ: 73,24% على الرغم من وجود نكسة أو انخفاض بعد سنة 2009 وهذا

[1] إعداد الباحث بالاعتماد على الموقع التالي: http://www.harvard.edu/harvard-glance، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/10، على الساعة: 12.58

طبيعي لأن ما عانت منه المنظمات الأخرى بسبب الأزمة المالية العالمية سينتقل عدواه إلى الجامعات، أما التكاليف الاجمالية فيتوضح أنها ارتفعت بنسبة 81,10% وهذا لا يدل على عدم التحكم فيها بل قد أثر في ذلك التزايد الرهيب لأعداد الطلبة، وبالنسبة للنتيجة فالملاحظ أن الجامعة تحقق فائضا في أغلب السنوات إلا في سنوات الأزمة التي حقق فيها العجز ولكن سرعان ما تم تدارك ذلك في مطلع سنة 2014 (فائض مقدر بـ: 2,7 مليون دولار)، هذا ومن جهة أخرى نجد أن الاستثمارات قد تضاعفت بنسبة 96,36% كمؤشر إيجابي عن تحسين نتائج الأداء المالي للجامعة. وما يجب التنويه عليه كذلك أن هذه النتائج قد قرنت بجودة الانفاق (جودة المباني، جودة الأجهزة، جودة البحوث، جودة الملتقيات، جودة الكتب....، وغيرها) والتي جعلت الجامعة في مراتب أولى في التصنيف الدولي.

أما بالنسبة **لأداء الموارد البشرية** فما يعبر عن تحسنه التزام الجميع في ظل قيم إدارة الجودة الشاملة بمهامه ومسؤولياته، وهذا ما انعكس على جودة الخدمات المقدمة (الخدمات التعليمية، الخدمات الإدارية، الخدمات المكتبية، الخدمات الترفيهية والخدمات التثقيفية) في مناخ تنظيمي يحفز على العمل ويكرس خدمة المجتمع الداخلي والخارجي.

- **تحسين الأداء المجتمعي لجامعة هارفارد:** هناك التزام واسع من قبل الجامعة نحو خدمة المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته الحقيقة وتحقيق التنمية المستدامة، وذلك من عدة جوانب متمثلة في: [1]

- بالنسبة لإتاحة فرصة التعليم للجميع تقدم جامعة هارفارد مساعدات مالية معتبرة في شكل منح دراسية لأكثر من 65% من الطلبة، حيث وصل معدلها في سنة 2015 إلى 46000 دولار سنويا لكل طالب، في حين ارتفع الاستثمار في هذه المساعدات مقارنة مع سنة 2007 بنسبة 71,84% (أي من 96,6 مليون دولار إلى 166 مليون دولار)، وابتداء من السنة الجامعية 2013/2012 التزمت الجامعة بتقديم دعم للعائلات التي يقل دخلها عن 65000 دولار بعدم تسديد المصاريف السنوية والتي تصل إلى 11500 دولار لكل طالب؛
- أما بالنسبة للمساهمة في قضايا المجتمع تؤطر جامعة هارفارد 17 مستشفى جامعي تابع لها توفر مختلف الخدمات الصحية على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية، وتوظف 10400 إطار من جامعة هارفارد فقط، ومن بين 330000 بحث منجز في الفترة الممتدة من سنة 2000 إلى سنة 2014، أكثر من 80 % منها تعالج إشكاليات حقيقية للمجتمع وتستخدم لحلها، هذا ومن جهة أخرى تساهم الجامعة في تأطير أكثر من 18000 إطار سنويا؛
- وبالنسبة للحفاظ على البيئة أطلقت جامعة هارفارد سنة 2004 برنامج للبيئة والتطوير، يشرف عليه البروفيسور William Clark، وهو برنامج خاص يقوم من خلاله الطلبة بإشراف من المنظمات الطلابية بتربص صيفي للبحث في سبل تطوير البيئة والمحافظة عليها؛

[1] إعداد الباحث بالاعتماد على الموقع: http://www.harvard.edu، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/10، على الساعة: 19.19

- وبالنسبة للتنمية المستدامة أطلقت الجامعة برنامج خاص مركزه بكلية كينيدي للإدارة الحكومية، وذلك في إطار توفير الأرضية من أجل مشاركة الطلبة، الباحثين، الأساتذة والإداريين في قضايا التنمية، بهدف الاستجابة للتطلعات التالية: التفاعل بين الأهداف الاجتماعية للنهوض بحقوق الإنسان والتنمية الاقتصادية وحماية البيئة، الاستجابة للاتجاهات العالمية والتحولات الجارية بخصوص فرص وتحديات التنمية المستدامة، دعم العلاقة التفاعلية بين الطبيعة والمجتمع على نحو أفضل بمفاهيم ونماذج معالجة مسائل الاستدامة، تسخير العلم والتكنولوجيا والمعرفة بشكل أكثر فعالية لدعم التنمية المستدامة، بناء الشراكة بين الحكومات، المجتمع المدني، القطاع الخاص والأوساط الأكاديمية لصياغة حلول الانتقال للاستدامة.

وتجدر الإشارة أن النتائج المحققة في جامعة هارفارد على مستوى تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي إنما قد تتأثر بمتغيرات أخرى دون قيم إدارة الجودة الشاملة، كما نجد أن تأثير هذه الأخيرة على نتائج الأداء ظاهر، ولكن تقديره بالضبط مع حصر المتغيرات الأخرى التي تؤثر على ذلك يحتاج لدراسة معمقة.

1.1.2.3 تجربة جامعة كامبريدج الأوروبية

أحد أعرق وأفضل الجامعات العالمية، وهي جامعة بريطانية تقع بمدينة كامبريدج شرق المملكة المتحدة، تأسست عام 1209 على يد مجموعة من الباحثين بعد اختلافهم مع باحثي جامعة أوكسفورد، وأصبحت المنافسة الأولى لهذه الجامعة أوروبيا وعالميا، تحوي حاليا 31 كلية وما يفوق 150 قسم، مدرسة ومعهد، وتعرف ببناياتها العريقة والشهيرة على غرار كلية بيترهاوس التي أنشأت من قبل Hugh Balsham عام 1284 ولا تزال لحد الآن، حصدت الجامعة 90 جائزة نوبل أكثر من أي جامعة أخرى في العالم، كما تعتبر منشأ العديد من العلماء في القرون الماضية أهمهم: Isaac Newton (نظرية الجاذبية)، Charles Darwin (نظرية التطور)، Joseph Thomson (مكتشف الإلكترون)، Francis Crick (تركيب الحمض النووي).[1] ويعد الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة من أولويات هذه الجامعة وذلك ما انعكس إيجابا على تحسين أدائها وفقا لما يلي:

- **قيم إدارة الجودة الشاملة المعتمدة في الجامعة:** تم تكريس العديد من القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة في جامعة كامبريدج سعيا لتحقيق رسالتها المتضمنة المساهمة في المجتمع من خلال متابعة التعليم، التعلم والبحث على أعلى المستويات الدولية للتميز، وأصبحت هذه القيم معلنة خاصة بعد مباشرة وكالة ضمان الجودة البريطانية لعملها سنة 1997،[2] ومن ذلك نجد القيم الجوهرية المتعلقة **بالتركيز على الزبون** من خلال تقديم تشكيلة جد واسعة من الخدمات التعليمية تضم جميع

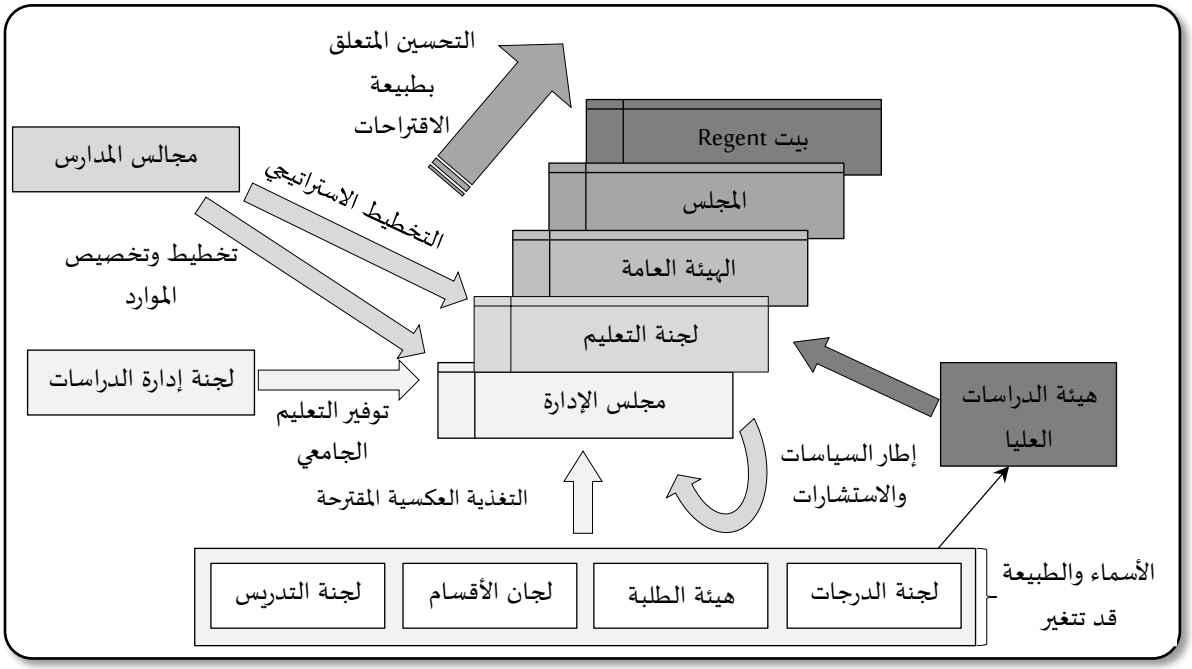
[1] **راجع:** عن جامعة كامبريدج، على الموقع: http://www.cam.ac.uk/about-the-university، مطلع عليه بتاريخ: 2014/04/17، على الساعة: 22.03

[2] **See:** Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), **The University of Cambridge: Institutional Review**, Web-site: http://www.qaa.ac.uk/en/ReviewsAndReports/Documents/University%20of%20Cambridge/University-of-Cambridge-IRENI-13.pdf, See on: 24/04/2015, At: 16.00, p. 20

التخصصات بالمستوى المطلوب من الجودة والتعمق، الانطلاق من احتياجات المجتمع وتطلعات الزبائن في تحديد المسارات التعليمية... وغيرها، وكذا **التزام الإدارة العليا** من خلال الدعم القوي للباحثين والمجموعات البحثية سعيا لتحقيق جودة البحوث، التزام دائرة تسيير المسارات بدعم واسع لجميع الطلبة وتعهدها أمام الإدارة العليا بذلك... وغيرها، **المسؤولية الجماعية** من خلال التزام جميع الكليات بتقديم خدمات تعليمية وبحثية متميزة، التزام الادارات المختلفة على مستوى الجامعة ككل بقيم الجودة والتحسين المستمر... وغيرها، وكذا قيمة **التحسين المستمر** من خلال تركيز الجهود للحفاظ على معايير التميز المحققة، تحسين ابتكار العمليات، المنتجات والخدمات سنويا... وغيرها، وقيمة **اتخاذ القرار على أساس الحقائق** من خلال الاتجاه المركزي والدعم في الوقت المناسب لإدارة المعايير الأكاديمية التي تقدمها اللجنة العامة لمجلس التدريس والتعليم ومكتب السياسات الطلابية، الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات ونظم المعلومات لتوفير المعلومات الدقيقة لجميع الكليات، الأقسام والادارات... وغيرها، وكذا **المدخل العملياتي** من خلال العلاقة التبادلية بين التدريس والمنح الدراسية والأبحاث، العلاقة التشاركية بين الجامعة والكليات على الرغم من استقلالية هذه الأخيرة... وغيرها، وأخيرا قيمة **فرق العمل** من خلال التركيز على تشكيل الفرق البحثية، التدريسية والطلابية حسب مجال الاهتمام، إدارة المشكلات الإدارية من خلال تشكيل الفرق المتخصصة... وغيرها، أما القيم الداعمة فتتضمن **التخطيط الاستراتيجي** من خلال تحديد الرسالة والأهداف الاستراتيجية وجعلها متاحة للجميع، الاعتماد على النظرة المستقبلية والاستراتيجية في صياغة أهداف الكليات والجامعة على حد سواء... وغيرها، **القيادة** من خلال التزام جميع المديرين بالكليات، الأقسام ومختلف الادارات بنشر قيم الجامعة، الالتزام الواسع للمديرين بسياسة الجودة... وغيرها، **التدريب والتعليم** من خلال تشجيع التطوير الفني لجميع الموظفين، إطلاق برنامج واسع لتطوير المهارات البحثية والتدريسية لطلبة الدراسات العليا والأساتذة المتربصين... وغيرها، **المشاركة والتفويض والتمكين** من خلال تطوير الانصاف والشراكة لجميع الأفراد من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية، التقاسم التعاوني للمعارف، المهارات والفرص، **الاتصال** المباشر وغير المباشر من خلال توسيع شبكة تبادل المعلومات بين الادارات والأفراد، توفير قناة للتشاور والحوار.[1] هذا وتتوزع هذه القيم وفقا لهيكل لجنة ضمان الجودة بالجامعة والذي يشكل في حد ذاته نموذجا لاعتماد إدارة الجودة الشاملة، وذلك كما هو موضح في الشكل الموالي:

[1] **Prepared by the researcher, depending on**: **The University's mission and core values**, Web-site: https://www.cam.ac.uk/about-the-university/how-the-university-and-colleges-work/the-universitys-mission-and-core-values, See on: 24/04/2015, At: 17.14, Cambridge Assessment, **The Cambridge approach: Principles for designing, administering and evaluating assessment**, Web-site: http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/109848-cambridge-approach.pdf, See on: 24/04/2015, At: 17.30, p. 04, Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), Op. cit. p.02

الشكل رقم (17/3): نموذج إدارة الجودة الشاملة لجامعة كامبريدج



المصدر: **Committee Structure**, Web-site: http://www.admin.cam.ac.uk/offices/education/structure, See on: 24/04/2015, At: 18.07

يوضح الشكل أعلاه أن جميع الهيئات تشارك في عملية ضمان الجودة في إطار ما يعرف بالحكم الديمقراطي في جامعة كامبريدج، حيث تتشارك لجنة منح الدرجات والشهادات مع هيئة الطلبة ولجنة الأقسام ولجنة التدريس لتطوير سياسات واستشارات وفقا لأسمائها وطبيعتها وبتوجيه من الجهات المخولة مثل هيئة الدراسات العليا، مجلس الإدارة، لجنة التعليم، الهيئة العامة، المجلس العام وبيت Regent، حتى تغذي عكسيا عمل هذه الجهات باقتراحات تحسن نشاطها باستمرار خصوصا تحديد الأهداف واتخاذ القرارات، وفي هذا الصدد توفر لجنة إدارة الدراسات توليفة البرامج الجامعة اللازمة لتحقيق ذلك، وتخصص لها مجالس المدارس المختلفة الموارد اللازمة وفقا للخطط الاستراتيجية المحددة، والتي بدورها تساهم في توجيه عمل الجهات المخولة.

- **تحسين الأداء الأكاديمي لجامعة كامبريدج:** هناك العديد من المحاور التي يمكن أن تشير إلى تحسن الأداء الأكاديمي على مستوى البحث العلمي والتعليم في هذه الجامعة، والتي نذكر منها:

- **بالنسبة للتصنيف العالمي للجامعات:** نجد أن الجامعة تحتل المرتبة الخامسة عالميا حسب تصنيف جامعة جياو جونغ شنغهاي لسنة 2014، برصيد إجمالي مقدر بـ: 69,2 نقطة من أصل 100 نقطة تجمع كالآتي: (جودة التعليم 79,1 ن، جودة أعضاء هيئة التدريس 96,6 ن لأساتذة الجامعة الحاصلين على جوائز في مجال اهتمامهم و50,8 ن لمدى رجوع الآخرين لأبحاثهم، الإنتاج البحثي 56,2 ن للمقالات العلمية والأبحاث المنشورة و66,5 لمدى رجوع الآخرين لهذه المقالات والأبحاث، 55,2 ن للأداء الأكاديمي. وتحتل نفس المرتبة كذلك حسب تصنيف مجلة التايمز لسنة 2015/2014

برصيد إجمالي مقدر بـ: 92 ن من أصل 100 ن تتوزع خصوصا على مؤشرات الأداء الأكاديمي كالآتي: (البحث 95,6 ن، التعليم 89,7 ن والاستشهاد المرجعي 95,2 ن). وتحتل الجامعة المرتبة العاشرة عالميا حسب تصنيف الأداء الأكاديمي للجامعات URAP لسنة 2014/2013 برصيد 532,86 ن من أصل 600 ن موزعة كالآتي :(المقالات 110,81 ن، الاستشهاد المرجعي 110,78 ن، إجمالي المؤلفات 50,10 ن، التأثير الاجمالي للمقالات 94,66 ن، التأثير الاجمالي للاستشهاد 81,16 ن والقبول العالمي 85,35 ن)؛ [1]

- **بالنسبة للبحث العلمي:** يعتبر تحسين الأداء البحثي لجامعة كامبريدج أهم محور لتميزها أوروبيا وعالميا، وذلك ما يعكس بنتائجه المحققة على صعيد: امتلاك الجامعة لأكثر من 140 مركز ومعهد بحث متخصص في مجالات مختلفة، المشاركة في 12 مبادرة للبحوث الاستراتيجية والتي تقدم حلولا لإشكاليات أو أزمات راهنة للدول، إنشاء 7 شبكات للبحوث الاستراتيجية في إطار تحقيق تطلع تعدد التخصصات، واحدة من 10 جامعات عالمية كبرى في مبادرات التحالف الدولي للجامعات في مجال البحوث، واحدة من 21 جامعة رائدة في دوري بحوث الجامعات الأوروبية، في السنة الجامعية 2013/2012 استلمت الجامعة 332 مليون جنيه إسترليني كمنح وعقود بحثية، تلقت الجامعة 107 منحة بحثية من المجلس الأوروبي للبحوث أكثر من أي جامعة أوروبية أخرى ، أولى جامعات المملكة المتحدة استفادة من تمويل البحوث والتطوير التكنولوجي حسب المفوضية الأوروبية، تعمل الجامعة مع أكثر من 200 شريك صناعي في المملكة المتحدة و700 منظمة دولية لتمويل بحوثها، في السنة الجامعية 2013/2012 وقعت الجامعة 95 رخصة، قدمت 63 براءة اختراع جديدة وشكلت 5 شركات، تحقق معدل 13,14 كاستشهاد مرجعي لمنشوراتها حسب إحصائيات Scopus، في عام 2012 نشر للجامعة أكثر من 160 كتاب وما يقرب من 400 فصل وأكثر من 500 مشاركة في المؤتمرات الوطنية والدولية، تساهم كامبريدج بـ 12000 منشور سنويا، حصدت جامعة كامبريدج منذ 1997 حتى الآن 18 جائزة نوبل في مجالات مختلفة وبالخصوص في الطب، الكيمياء والاقتصاد، 35000 شخص من يحضر فعاليات عيد البحث بجامعة كامبريدج؛ [2]
- **بالنسبة للأداء التعليمي:** يمكن أن يترجم ذلك أساسا بمعدلات نجاح الطلبة المرتفعة وتحسن مستوى الخريجين، وللتفصيل في ذلك بلغة الأرقام يعرض الجدول الموالي تطور أهم المتغيرات التعليمية خاصة في الفترة الممتدة من 2011 إلى غاية 2014:

[1] **Prepared by the researcher, depending on:** http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html, http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking, http://www.urapcenter.org/2013/world.php?q=MS0yNTA=, See on: 29/04/2015, At: 20.23.

[2] **See: Cambridge Research in Numbers**, Web-site: http://www.zoo.cam.ac.uk/department/working-here/cambridge%20research%20in%20numbers%202013.pdf, See on: 29/04/2015, At: 20.51, pp. 01-02

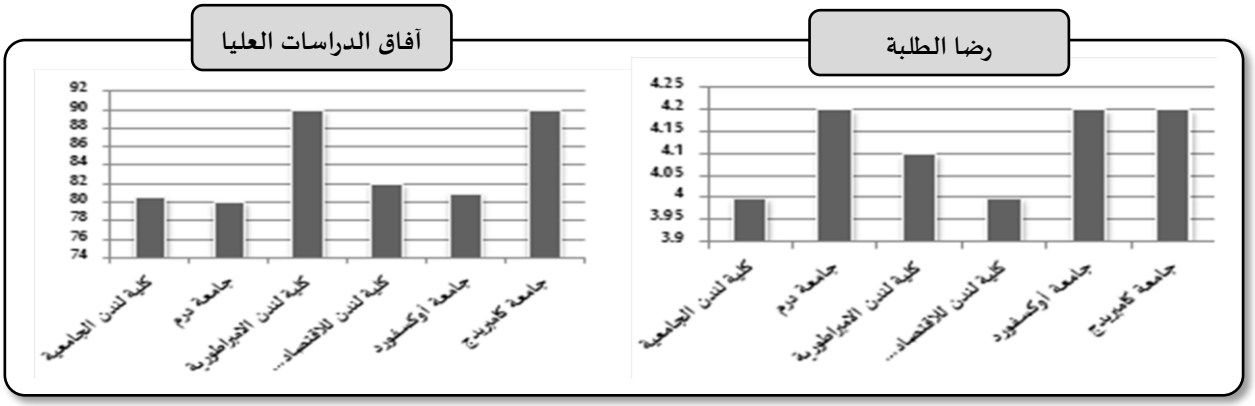
الجدول رقم (2/3): تطور نتائج الأداء التعليمي لجامعة كامبريدج

السنوات	العدد الاجمالي الطلبة	عدد الأساتذة	عدد الشهادات الممنوحة	عدد طلبة ما بعد التدرج	نسبة التأطير	نسبة الشهادات إلى إجمالي الطلبة	نسبة طلبة ما بعد التدرج إلى إجمالي الطلبة
2011	19223	1598	7658	6477	12,03	39,84	33,69
2012	19232	1650	7847	7146	11,65	40,80	37,15
2013	19290	1670	7947	7169	11,55	41,20	37,16
2014	19468	1720	7963	7365	11,32	40,90	37,83
نسب التغير	%1,27	%7,63	%3,98	%13,71	0,71	%1,06	%4,14

المصدر: **Prepared by the researcher, depending on:** University of Cambridge Report, **Students Statistics 2014-15**, Web-site: http://www.admin.cam.ac.uk/offices/planning/sso/studentnumbers/201415statistics.pdf, See on: 30/04/2015, At: 11.24, p. 12, Sir Leszek Borysiewicz, **Annual Reports 2011, 2012, 2013, 2014 of Cambridge University**, Web-site: http://www.cam.ac.uk/annual-report, See on: 30/04/2015, At: 19.07, p. 04

لا شك أن هناك تطور مستمر لهذه الأرقام من سنة إلى أخرى، فمثلا بالنسبة للعدد الاجمالي للطلبة نجد أنه قد تطور من 15821 طالب سنة 1997 إلى 19468 طالب سنة 2014، إلا أنه في السنوات الأخيرة توجهت جامعة كامبريدج أكثر نحو تحقيق التميز في الأداء التعليمي بدل التركيز على الأرقام فنسبة 91% من الخريجين يزاولون العمل أو يكملون دراساتهم العليا بدوام كامل، كذلك يوضح الجدول أعلاه أن نسبة تغير العدد الاجمالي للطلبة مقدرة بـ: 1,27% ولكن نسبة تغير طلبة ما بعد التدرج تقدر بـ: 13,71%، وهذا ما انعكس على نسبة طلبة ما بعد التدرج إلى إجمالي الطلبة حيث تكاد تقارب النصف بنسبة 37,83% سنة 2014، نسبة التأطير هي الأخرى تحسنت بانخفاض مقدر بـ: 0,71 من 12,03 إلى 11,32 طالب لكل أستاذ وهو ما يفسر بتزايد أعداد الأساتذة بوتيرة أسرع من تزايد أعداد الطلبة (7,63% مقارنة بـ1,27%). كذلك ما يعكس توجهها نحو التميز التعليمي ومقارنة مع أكبر الجامعات البريطانية تعتبر كامبريدج أولها من ناحية رضا الطلبة وآفاق الدراسات العليا، وذلك ما يوضحه الشكل الموالي:

الشكل رقم (18/3): مقارنة رضا الطلبة وآفاق الدراسات العليا لأكبر الجامعات البريطانية



المصدر: **See: Compare Universities**, Web-site: http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/compare?i=1103&i=1221&i=1264&i=1284&i=1305&i=1375, See on: 30/04/2015, At: 20.44

وبناء على الشكل السابق تظهر جامعة كامبريدج رائدة في بريطانيا، حيث تتساوى مع جامعة أوكسفورد وجامعة درم لتأتي الجامعات الأخرى خلفها بالنسبة لمعيار رضا الطلبة، وتتساوى مع كلية لندن الامبراطورية بالنسبة لمعيار آفاق الدراسات العليا وتبقى الجامعات الأخرى خلفها.

- **تحسين الأداء الإداري لجامعة كامبريدج:** أثر تبني هذه الجامعة لقيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة على تحسين أدائها الإداري سنة بعد الأخرى كالآتي:

- **بالنسبة لتحسين الأداء المالي:** يمكن أن يوضح ذلك من خلال عرض تطور أهم المؤشرات المالية لجامعة كامبريدج وفقا للجدول الموالي وحسب ما ورد في تقاريرها المالية:

الجدول رقم (3/3): تطور أهم النتائج المالية لجامعة كامبريدج النتائج بالمليون جنيه

النتائج / السنوات	06/2005	07/2006	08/2007	09/2008	10/2009	11/2010	12/2011	13/2012	14/2013	نسب التغير
الدخل	890	958	1074	1140	1190	1251	1322	1438	1504	%68,99
التكاليف	(882)	(945)	(1055)	(1156)	(1191)	(1261)	(1317)	(1415)	(1510)	%71,20
الفائض/(العجز)	8	13	19	**(16)**	**(1)**	**(10)**	5	23	**(6)**	**(%175)**
صافي الموجودات	2171	2411	2321	2182	2415	2590	2641	3074	3177	%46,34

المصدر: **See:** University of Cambridge, **Reports and Financial Statements for the Years Ended 31 July 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014**, Web-site: http://www.admin.cam.ac.uk/offices/finance/accounts, See on: 30/04/2015, At: 22.49

يتضح من الجدول أن مداخيل جامعة كامبريدج تكاد تتضاعف في الفترة الممتدة من 2005 إلى 2014 بنسبة تغير مقدرة بـ: 68,99% (من 890 إلى 1504 مليون جنيه إسترليني)، ونفسه يلاحظ بالنسبة للتكاليف التي تطورت هي الأخرى بنسبة أكبر (71,20%) من 882 إلى 1510 مليون جنيه إسترليني، وهو ما يسجل كذلك بالنسبة لصافي الموجودات التي تطورت من 2171 إلى 3177 مليون جنيه إسترليني بنسبة تغير 46,34%، وفي مقابل ذلك نجد أن هذه الجامعة تحقق فائضا في أغلب السنوات إلا في سنوات الأزمة المالية العالمية (2008 إلى 2011) التي سجلت فيها كامبريدج عجزا، بسبب تداعيات هذه الأزمة على مختلف قطاعات الحكومة البريطانية بما في ذلك التعليم العالي، أما عن سبب العجز الذي حقق سنة 2014 فإنما هو راجع أساسا لعدم استرجاع مداخيل العديد من الأبحاث التي حملت هذه الجامعة تكاليف مرتفعة. وعلى العموم نجد أن هذه النتائج تعبر عن تحسن الأداء المالي ذلك أنه ليس من السهل على أي جامعة تغطية تكاليف بقدر 1510 مليون جنيه إسترليني أو ما يعادل تقريبا 2243751280 مليون دينار جزائري بذاتها، مع الحفاظ على معدل تزايد موجوداتها الصافية، وهذا ما ورد في التقارير المالية لهذه الجامعة.

- **بالنسبة لتحسين أداء الموارد البشرية:** هناك استراتيجية معلنة في كامبريدج للاستثمار في مواردها البشرية، حيث تحاول هذه الجامعة تشكيل توليفة متكاملة من الثقافات بناء على سياسة توظيفها لأفراد من جميع الأعراق حتى تبنى لها ثقافة الجامعة العالمية التي يتركز فيها تحقيق الأداء المتميز، والإحصائيات تملي أنها توظف حاليا ما يقارب 10800 فرد موزعين وفقا للجدول الموالي:

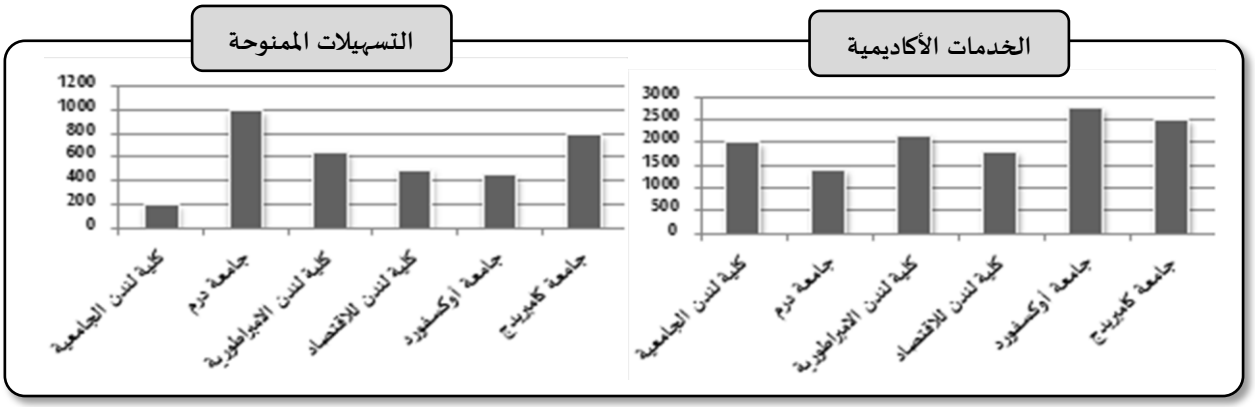
الجدول رقم (4/3): تنوع الموارد البشرية لجامعة كامبريدج

متغيرات التوزيع	توزيع الأفراد حسب متغير الجنس		توزيع الأفراد حسب متغير العرق		
	ذكور	إناث	العرق	العدد	النسبة
الأكاديميين	1239	481	العرب	14	%0,2
			الآسيويين أو الآسيويين البريطانيين - البنجلادشيين	8	%0,1
			الآسيويين أو الآسيويين البريطانيين - الهنود	203	%2,4
الأكاديميين التابعين	816	891	الآسيويين أو الآسيويين البريطانيين - الباكستانيين	20	%0,2
			السود أو السود البريطانيين - الإفريقيين	34	%0,4
			السود أو السود البريطانيين – الكريبين	21	%0,2
المساعدين	1369	2203	الصينيين	293	%3,4
			العرق المختلط	117	%1,4
			أصول آسيوية أخرى	148	%1,7
			أصول سود أخرى	10	%0,1
الباحثين	2033	1703	أصول عرقية أخرى	75	%0,9
			البيض- البريطانيين	5622	%65,7
			البيض- الآخرين	1995	%23,3
			أعراق غير معروفة	2175	///
المجموع	10735		المجموع	10735	%100

المصدر: **See:** University of Cambridge, **Reports and Financial Statements for the Year Ended 31 July 2014**, Web-site: http://www.admin.cam.ac.uk/offices/finance/accounts, See on: 01/05/2015, At: 15.28, p. 04

هذه التشكيلة المتكاملة من الموارد البشرية في جامعة كامبريدج والتي يشكل البيض أغلبها بنسبة 65,7% للبريطانيين و23,3% للبيض الآخرين، إنما اتخذت من قيم الجودة سبيلها في تحسين الأداء حتى أصبحت هذه الجامعة رائدة في تقديم التسهيلات والخدمات الأكاديمية على حد سواء وذلك كما يوضحه الشكل الموالي:

الشكل رقم (19/3): مقارنة التسهيلات والخدمات الأكاديمية لأكبر الجامعات البريطانية



المصدر: **See: Compare Universities**, Web-site: http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/compare?i=1103&i=1221&i=1264&i=1284&i=1305&i=1375, See on: 01/05/2015, At: 15.53

تظهر جامعة كامبريدج رائدة ومن أولى الجامعات البريطانية في تقديم التسهيلات والخدمات الأكاديمية بفعل تحسين أداء مواردها البشرية، وحسب ما يبينه الشكل أعلاه تأتي الثانية بعد نظيرتها أوكسفورد

بالنسبة للخدمات الأكاديمية المقدمة للطلبة والأساتذة، وتظهر في مرتبة مماثلة بعد جامعة درم بالنسبة للتسهيلات الممنوحة للمجتمع الجامعي والخارجي لتأتي بقية الجامعات خلفها.

- **تحسين الأداء المجتمعي لجامعة كامبريدج:** اعتمادا على جعل قيم الجودة كأساس لتميز الجامعة في تقديم خدماتها المختلفة ومشاركتها الواسعة في تحقيق الاستدامة، سجلت كامبريدج العديد من النتائج الايجابية والتي تعبر عن تحسين أدائها المجتمعي، لعل أهمها:

- **العناقيد الصناعية لكامبريدج:** تأسست عام 1960 بضواحي مدينة كامبريدج لتستقطب كفاءات وأدمغة هذه الجامعة، ولكنها تطورت مؤخرا بوتيرة جد مرتفعة حتى قاربت بعد 1990 معدل تكوين شركتين في الأسبوع، يجتمع فيها حاليا أكثر من 1500 شركة، توظف أكثر من 54000 شخص، وتحقق أكثر من 12 مليار جنيه إسترليني كعائدات، ومن خلال ميدان العلوم، مركز سانت جون للابتكار، ميدان بيتر هوس للتكنولوجيا ومنتدى الأفكار لدعم المقاولاتية تقدم جامعة كامبريدج الأفكار، المعرفة، المهارات، التراخيص، حلول المشاكل والاستشارات... وغيرها، بالإضافة إلى أن أغلب شركات هذا العنقود انطلقت من الجامعة. بالإضافة تساهم هذه العناقيد في التنمية المستدامة ليس على مستوى كامبريدج فقط ولكن على مستوى بريطانيا.[1]
- **شبكة كامبريدج:** هي منظمة عضوية مقرها في العناقيد الصناعية لكامبريدج، حيث تجمع بين قطاع الأعمال والأوساط الأكاديمية من أجل تبادل الأفكار وتشجيع الشراكة لتحقيق النجاح المكتمل.[2]
- **معهد كامبريدج لقيادة الاستدامة:** مهمته مساعدة أصحاب رؤوس الأموال والمؤسسات على تطوير استراتيجيات متكاملة توفق بين الربحية والاستدامة، ولأكثر من 25 عاما يساهم هذا المعهد في بناء القدرات القيادية لمواجهة التحديات العالمية الحرجة من خلال بناء شراكات فعالة مع الشركات متعددة الجنسيات، الوكالات المتعددة الأطراف والحكومات الوطنية، وتدعيمها بإطارات كفأة.[3]
- **كامبريدج للاستشارة:** تقدم هذه المؤسسة خدمات الاستشارة لأكثر من 50 عام بهدف تطوير المنتجات المبتكرة وتقديم الاستشارات التكنولوجية، لمختلف الزبائن والأفراد (مؤسسات كبيرة، متوسطة وصغيرة).[4]
- **ميدان العلوم لكامبريدج:** تأسس عام 1970 كمشروع مشترك بين كلية ترينيتي وكلية كامبريدج، هدفه توسيع عملية البحث والتطوير في عدة مجالات وتخصصات لدعم عملية التنمية المستدامة،

[1] **See: The Cambridge Cluster**, Web-site: https://www.cam.ac.uk/research/innovation-at-cambridge/the-cambridge-cluster, See on: 01/05/2015, At: 18.11

[2] **See: Cambridge Network**, Web-site: http://www.cambridgenetwork.co.uk/home, See on: 01/05/2015, At: 19.00

[3] **See: Cambridge Institute for Sustainability Leadership**, Web-site: http://www.cisl.cam.ac.uk/about, See on: 01/05/2015, At: 22.00

[4] **See: Cambridge Consultants**, Web-site: http://www.cambridgeconsultants.com/about-us/innovative-product-development, See on: 01/05/2015, At: 22.13

من خلال رعاية الأبحاث والاهتمام بالمهمة منها والملحة في المجتمع والتي تشكل حلولا للأزمات أو تطويرا للتكنولوجيات.[1]

- **الحفاظ على البيئة:** تنص السياسة البيئية في الجامعة على إدارة الانشطة والمباني والعقارات لتعزيز الاستدامة البيئية، والحفاظ على الموارد الطبيعية ومنع التلوث البيئي لإحداث التحسين المستمر في الأداء البيئي، وتخصص كامبريدج لذلك قسما خاص للحفاظ على البيئة والطاقة.[2]
- **الاستدامة بالأرقام:** تعتبر كامبريدج ثالث جامعة عالمية بعد ستانفورد ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا من حيث النظم الايكولوجية للابتكار، 26% من خريجي كامبريدج يعملون في القطاعات الاقتصادية عالية المعرفة (مقارنة بنسبة 12% على المستوى الوطني)، توظف الجامعة أكثر من 10800 عامل بصفة مباشرة، أكثر من 850 عقد ترخيص واستشارة تديرها كامبريدج عبر مكتب نقل المعرفة التابع للجامعة، 97,4% كمعدل استمرارية لاستثمارات كامبريدج في السنوات الخمس الأولى (مقارنة بنسبة 44,6% على المستوى الوطني)، أكثر من 300 مشروع عالي التكنولوجيا أطلقته كامبريدج في 20 سنة الماضية، أكثر من 220 شركة أسسها خريجو مختبر الحاسوب لهذه الجامعة.[3]

وتجدر الإشارة أن تأثير قيم إدارة الجودة الشاملة على تحسين أداء جامعة كامبريدج إنما ورد بمعلومات عامة كما جاء في تقارير الجامعة المختلفة، بل إن التفصيل في تحديد مدى الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة وتأثير كل منها على الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي بدقة يتطلب هو الآخر دراسة جد معمقة، ذلك ما تم ملاحظته أيضا بالنسبة لجامعة هارفارد، فهل يحدد هذا الترابط أو التأثير في الجامعات العربية بدقة أم تبقى التقارير هي من تتكلم عن مختلف الآثار بصفة عامة؟

2.2.3 نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء بعض الجامعات العربية

أثر تبني قيم إدارة الجودة الشاملة على أداء الكثير من الجامعات العربية، واختلفت درجة هذا التأثير من جامعة لأخرى وأحيانا من كلية لأخرى، فما حقيقة ذلك في الجامعات المختارة كنماذج للدراسة؟ وهل أثر تبني القيم الجوهرية والداعمة بدرجة كبيرة على تحسين أدائها الأكاديمي، الإداري والمجتمعي؟

1.2.2.3 تجربة جامعة الملك عبد العزيز السعودية

طرح فكرة إنشاء هذه الجامعة محمد علي حافظ سنة 1964 بحجة نشر التعليم العالي في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، وفي عام 1967 تم تجسيدها وتأسست الجامعة بصفتها مؤسسة تعليمية خاصة بجدة وشكلت اللجنة التأسيسية لها برئاسة الملك فيصل بن عبد العزيز ومعالي وزير المعارف

[1] **See: Cambridge Science Park**, Web-site : http://www.cambridgesciencepark.co.uk, See on: 02/05/2015, At: 22.46

[2] **See: Environment & Energy Section**, Web-site: http://www.admin.cam.ac.uk/offices/em/sustainability, See on: 02/05/2015, At: 23.00

[3] **See: Cambridge Innovation in Numbers**, Web-site: https://www.cam.ac.uk/research/innovation-at-cambridge/innovation-in-numbers, See on: 02/05/2015, At: 23.00

آنذاك الشيخ حسن بن عبد الله آل الشيخ، وفي عام 1974 صدر قرار مجلس الوزراء بضم الجامعة إلى الدولة، ولقد كان لتبني حكومة المملكة لهذه الجامعة الناشئة وما وفرته لها من دعم كبير، أثر واضح في تحولها إلى جامعة عصرية تتكون حاليا من ثمانية عشر كلية وأربع معاهد وبرنامجين للدراسات العليا، وتقدم برامج تعليمية في جميع التخصصات لـ: 180212 طالب.[1] تحتل هذه الجامعة مكانة متميزة بين الجامعات العربية وتعتبر تجربتها رائدة في مجال تبني قيم الجودة الشاملة.

- **قيم إدارة الجودة الشاملة في جامعة الملك عبد العزيز:** كانت الجامعة من أوائل الجامعات السعودية التي استحدثت برنامج الجودة الشاملة ابتداء من شهر جانفي 2001، حيث خصصت لذلك إدارة كاملة تابعة لوكالة التطوير مباشرة تحت المستوى التنظيمي لإدارة الجامعة، وتعتبر هذه الإدارة بيت خبرة متميز في مجال الجودة على المستوى الوطني والدولي (الرؤية)، وتقوم بتقديم البرامج الاستشارية والتنفيذية والتعليمية الرائدة والمتميزة في مجالات الجودة في مختلف قطاعات الجامعة (الرسالة)، كي تصبح الجودة جزءا أساسيا من الممارسة اليومية لأنشطتها، وتخصيص الموارد اللازمة للحفاظ على فعاليتها. وتلتزم الإدارة بتطبيق قيم الجودة الخاصة بـ: التركيز على الزبون، القيادة، مشاركة الأفراد، إدارة العمليات، إدارة النظام، التطوير المستمر، بناء القرارات على الحقائق والعلاقة المتبادلة مع الموردين. ولتحقيق مختلف الأهداف وجعلها واقعا ملموسا تلتزم إدارة الجودة بالتدريب والتطوير والتأهيل المستمر لرفع كفاءة منسوبيها، وتبني اقتراحاتهم وأفكارهم، وتوفير بيئة العمل المناسبة، وتفعيل مبدأ المشاركة والمساهمة الفعالة، إضافة إلى المراقبة الذاتية والمتابعة الإدارية لنظام إدارة الجودة، والمراجعة الدورية لأهداف الجودة.[2] وعليه فإن تبني قيم إدارة الجودة الشاملة يعد من الاهتمامات الأولى لجامعة الملك عبد العزيز ومحورا أساسيا في خططها الاستراتيجية قصد تحسين أدائها الأكاديمي، الإداري والمجتمعي.
- **إنجازات إدارة الجودة لجامعة الملك عبد العزيز:** حاولت إدارة الجودة بذل كل الجهود من أجل الالتزام بمهامها، وفي هذا الصدد قامت بعقد أكثر من 30 دورة وبرنامج تدريبي، تنظيم أكثر من 25 ورشة عمل، وعقد أكثر من 10 محاضرات كلها في مجال أنظمة الجودة، إضافة إلى القيام بعدة زيارات تفقدية لتحليل الفجوة وتنظيم عدة لقاءات بخصوص الجودة، ومنذ سنة 2002 بادرت إدارة الجودة إلى تأسيس أنظمة الإدارة المتكاملة بعدة كليات وإدارات ما مكنها من الحصول على الشهادات التالية: شهادة الإيزو 9001 طبعة 2000 (الإدارة العامة للشؤون الإدارية والمالية، كلية الطب، كلية علوم الأرض، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية العلوم، كلية الهندسة، معهد البحوث والاستشارات، برنامج الجودة الشاملة، مركز تقنية المعلومات ومركز التطوير التعليم الجامعي)، شهادة الإيزو 9001 طبعة 2008 (عمادة خدمة

[1] راجع: تاريخ جامعة الملك عبد العزيز، على الموقع: http://www.kau.edu.sa/Pages-%D8%AA%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%AE%D9%86%D8%A7.aspx، مطلع عليه بتاريخ: 03/05/2015، على الساعة: 22.39

[2] راجع: عن إدارة الجودة، على الموقع: http://total-quality.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=111&Lng=AR، مطلع عليه بتاريخ: 03/05/2015، على الساعة: 22.45

المجتمع والتعليم المستمر، عمادة شؤون المكتبات، الإدارة العامة للأمن والسلامة، الإدارة العامة للتمويل الذاتي، وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، عمادة الدراسات العليا، الإدارة العامة للدراسات، كلية العلوم والآدب، كلية علوم البحار، كلية الحاسبات وتقنية المعلومات، كلية الهندسة، كلية العلوم والآداب، كلية الأرصاد والبيئة وزراعة المناطق الجافة ومعهد البحوث والاستشارات)، شهادة الإيزو 14001 طبعة 2004 (كلية العلوم، كلية العلوم والآداب وكلية الأرصاد والبيئة وزراعة المناطق الجافة)، شهادة الإيزو 18001 طبعة 2007 (كلية العلوم، كلية العلوم والآداب وكلية الأرصاد والبيئة وزراعة المناطق الجافة).[1]

- **جامعة الملك عبد العزيز والتصنيفات الدولية:** تمكنت الجامعة بفضل الجهود المبذولة للالتزام بقيم الجودة على مستوى مختلف إداراتها وكلياتها من تحسين أدائها بخصوص التصنيفات الدولية، حيث ظهرت ضمن قوائم أهم الجامعات العالمية مقارنة بالجامعات العربية التي تظهر أغلبها في مؤخرة التصنيف، وذلك كما يلي: المرتبة 151 في الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية أو تصنيف شنغهاي، المرتبة 351 في تصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي، المرتبة 334 في التصنيف العالمي للجامعات QS، المرتبة 780 لتصنيف الحضور الافتراضي للجامعة Webometrics والمرتبة 484 في تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي URAP.[2]
- **تحسين الأداء الأكاديمي لجامعة الملك عبد العزيز:** بالنسبة للبرامج الأكاديمية تعمل مختلف الكليات على تحسينها انطلاقا من المشاركة الواسعة والفعالة لأعضاء هيئة التدريس، حيث تمكنت الجامعة فعليا من نيل 71 شهادة اعتماد أكاديمي موزعة كالآتي: 12 شهادة لبرنامج كلية الهندسة من طرف هيئة الاعتماد الأمريكية للعلوم الهندسة والتقنية منذ 2009، 4 شهادات لبرامج كلية طب الأسنان من قبل المنظمة الأوروبية لتعليم طب الأسنان منذ 2008، 9 شهادات لبرامج كلية المجتمع بجدة من طرف مفوضية مجلس التعليم المهني، 6 شهادات لبرامج كلية علوم الأرض من طرف الجمعية الجيولوجية البريطانية منذ 2009، 3 شهادات لبرامج كلية الاقتصاد والإدارة (برامج ماجستير إدارة الأعمال) من طرف هيئة الاعتماد الأكاديمي الأمريكية منذ 2010، شهادة واحدة لبرامج كلية العلوم (برنامج الكيمياء) من طرف الجمعية الكيميائية الكندية منذ 2010، 13 شهادة لبرنامج كلية الأرصاد والبيئة وزراعة المناطق الجافة من طرف مؤسسة المياه والإدارة البيئية البريطانية منذ 2011، 15 شهادة لبرنامج كلية الآداب والعلوم الإنسانية من طرف الأكاديمية الأمريكية للتعليم الحر منذ 2011، شهادة واحدة لبرامج معهد اللغة الإنجليزية من طرف هيئة اعتماد برامج اللغة الانجليزية منذ 2013، شهادة واحدة لبرامج

[1] **إعداد الباحث بالاعتماد على:** إنجازات إدارة الجودة، على الموقع: http://total-quality.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=111&Lng=AR، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/04، على الساعة: 21.12

[2] **إعداد الباحث بالاعتماد على المواقع التالية:** http://vp-development.kau.edu.sa/Content.aspx?Site_ID=351&lng=AR&cid=236846، http://www.webometrics.info/en/aw/Saudi%20Arabia، http://www.urapcenter.org/2013/country.php?ccode=SA&rank=all، مطلع عليها بتاريخ: 2015/05/04، على الساعة: 21.19

كلية العلوم الطبية التطبيقية من طرف الهيئة البريطانية للعلوم الحيوية الطبية منذ 2013، شهادة واحدة لبرنامج كلية الاقتصاد والإدارة (برامج الماجستير التنفيذي في إدارة الأعمال) من طرف المؤسسة الأوربية لتطوير علم الإدارة منذ 2013، 3 شهادات لبرامج كلية الحاسبات وتقنية المعلومات من طرف هيئة الاعتماد الأمريكية للعلوم الهندسة والتقنية منذ 2013، شهادة واحدة لبرامج كلية الدراسات البحرية من طرف المنظمة الدولية للهيدروجرافيا منذ 2013، شهادة واحدة لبرامج كلية التمريض من قبل هيئة الاعتماد في تعليم التمريض منذ 2014.[1] أما البحث العلمي فقد وصل إلى ذروة إنتاجه هذه السنة بـ: 10348 بحث موزعة على: 248 كتاب، 6967 مقال في مجلة دورية، 656 مقال في مؤتمر، 1016 بحث مدعم و1461 رسالة جامعية، إضافة إلى العديد من براءات الاختراع والمتعلقة: بطريقة جديدة لحفظ الجثث والعينات، براءتي اختراع في الولايات المتحدة الأمريكية عن الأخطاء الميكانيكية في المحركات الكهربائية التحريضية من خلال تطوير نظامين لصالح شركة إيتون في ولايتي ويسكونسين وأوهايو الأمريكيتين، براءة اختراع من مكتب براءة الاختراع الأوربي بميونيخ في ألمانيا حول استخدام النزع الهيدروجيني لتحويل مادة أثيل بنزين إلى مادة الستيرين كمادة هيدروكربونية عطرية بالغة الأهمية تستخدم بصورة واسعة كمادة خام لإنتاج المطاط الصناعي، براءتي اختراع في مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية بعنوان تقنية النقطة المنصفة لحماية المولدات الكهربائية والقواطع الكهربائية المصنوعة من الزنك والنحاس.[2]

- **تحسين الأداء الإداري لجامعة الملك عبد العزيز:** تتظافر جهود الموارد البشرية داخل مختلف قطاعات هذه الجامعة من أجل تحقيق التميز في تقديم الخدمات الأكاديمية والإدارية والمجتمعية لمختلف الأطراف والجهات، ولعل إنجازات إدارة الجودة الموضحة أعلاه ونيل العديد من الكليات والادارات لشهادات التقييس دليل على ذلك، إلا أن التفصيل في تحسين الأداء المالي وأداء الموارد البشرية بلغة الأرقام يغيب في تقارير هذه الجامعة.
- **تحسين الأداء المجتمعي لجامعة الملك عبد العزيز:** تضع هذه الجامعة المسؤولية الاجتماعية وخدمة المجتمع من أولوياتها وركن أساسي في رؤيتها ورسالتها، حيث تخصص لذلك عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر وكذا إدارة المسؤولية الاجتماعية وخدمة المجتمع، ترجع لهما مهمة التنسيق مع مختلف الكليات، المعاهد، المراكز والإدارات داخل الجامعة لنشر ثقافة المسؤولية الاجتماعية والمشاركة في مختلف الأنشطة والفعاليات لخدمة المجتمع الداخلي والخارجي، إضافة إلى تخصيص وكالة للأعمال والإبداع المعرفي تتكون من: منظومة الأعمال والمعرفة التي تقوم بدعم الأفكار الإبداعية لجعلها كمشاريع

[1] إعداد الباحث بالاعتماد على: الكليات الحاصلة على شهادة الاعتماد الأكاديمي في جامعة الملك عبدالعزيز، على الموقع: http://aaa.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=913&lng=AR، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/04، على الساعة: 21.49

[2] إعداد الباحث بالاعتماد على: عمادة البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز، على الموقع: http://dsr.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=305&lng=AR، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/04، على الساعة: 22.16

حقيقية من خلال حاضنات الأعمال، بيوت الخبرة، المعامل المركزية وحدائق المعرفة، معهد البحوث والاستشارات الذي قدم أكثر من 237 خدمة للقطاع العام وأكثر 73 خدمة للقطاع الخاص في الفترة الممتدة من 2010 إلى 2012 (تتمثل هذه الخدمات في الاستشارات، خدمات الاشراف والأبحاث)، مركز الإبداع وريادة الأعمال والذي يهدف لتعزيز دور الشباب في دعم الاقتصاد ومواجهة البطالة عن طريق نشر ثقافة الإبداع والابتكار ودعم ريادة الأعمال وتفعيلها عمليا، من خلال تقديم برامج دعم وتسهيل الأعمال والمشاريع الابتكارية الريادية، وتقديم الاستشارات العامة والمتخصصة والدورات التدريبية في مجال الإبداع ريادة الأعمال.[1] وللإشارة فإن تحسين هذه الخدمات المجتمعية يصدر من الالتزام الواسع بقيم الجودة في جميع مجالات ومظاهر العمل داخل هذه الجامعة.

وتجدر الإشارة كذلك أن المعلومات الموضحة سابقا والمتعلقة بقيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء جامعة الملك عبد العزيز، تبقى عامة بل إن التفصيل فيها بدرجة من الدقة خصوصا ربط القيم الجوهرية والداعمة بتحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي لهذه الجامعة قد يتطلب دراسة جد مطولة.

2.2.2.3 تجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة

هي جامعة حكومية تأسست عام 1976 في مدينة العين الإماراتية بمبادرة من الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان، يتولى قيادتها حاليا الدكتور علي راشد النعيمي كمدير جامعة، ويبلغ عدد الطلبة المسجلين فيها ما يقارب 14000 طالب وطالبة، توفر الجامعة مجموعة متنوعة من برامج الدراسات الجامعية وبرامج الدراسات العليا المعتمدة وذات الجودة موزعة على تسعة كليات، حيث تحتل مراكز متقدمة عربيا ودوليا،[2] وكونها جامعة بحثية ذات مكانة مرموقة تعتبر تجربتها في مجال تبني نظم الجودة من التجارب الرائدة.

- **قيم إدارة الجودة الشاملة في جامعة الإمارات العربية المتحدة:** أدركت هذه الجامعة مبكرا أهمية ضمان الجودة في تطوير التعليم الجامعي، وتقديم برامج تعليمية متميزة تضمن رفد المجتمع بخريجين على درجة عالية من الكفاءة والاقتدار، وبالضبط في عام 1989 بدأت الجامعة في وضع وثيقة أنشطة ضمان الجودة، لتنطلق عملية تقييم بعض وحداتها الأكاديمية عام 1990، واليوم يعد ضمان الجودة في هذه الجامعة من صميم أنشطتها، وفي سبيل ذلك فإنها تستخدم عدة آليات، تشمل: التخطيط الاستراتيجي، التقويم الخارجي، برنامج مخرجات التعلم وتقويمها والاعتماد الأكاديمي،[3] متخذة من قيم إدارة الجودة الشاملة كمبادئ توجيهية لتحقيق ذلك، وخصوصا قيم: احترام القيم والتراث الغني للوطن

[1] **إعداد الباحث بالاعتماد على المواقع التالية:** http://community.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=185&Lng=AR، http://csr.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=912&Lng=AR، http://vpbkc.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=836&Lng=AR، مطلع عليها بتاريخ: 2015/05/04، على الساعة: 23.12

[2] **راجع:** **نظرة عامة حول الجامعة**، على الموقع: http://www.uaeu.ac.ae/ar/about، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/05، على الساعة: 21.43

[3] **راجع:** عبد اللطيف حسين حيدر الحكيمي، **تجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة في مجال ضمان الجودة الأكاديمية: كلية التربية نموذجا**، على الموقع: https://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4281147/14.pdf، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/05، على الساعة: 21.54

والتنوع الثقافي والتعددية والرأي الآخر، النزاهة والشفافية لتحقيق العدالة وتعزيز الثقة والمصداقية والمساءلة المؤسسية، العمل بروح الفريق وتدعيم التعاون والعمل الجماعي، الريادة والتعلم المستمر وتنمية روح الابتكار والمبادرة والتميز، فاعلية اتخاذ القرار والالتزام بالتحليل العلمي الدقيق لوضع مختلف القرارات والخطط، التواصل الفعال وتنشيط سياسات وقنوات الاتصال المتنوعة مع كافة الفئات المعنية الموظفين، الطلبة، الشركاء، الموردين، المجتمع المحلي والدولي.[1] أثر هذا التكامل الذي حدث بين أنشطة ضمان الجودة وقيم إدارة الجودة الشاملة على تميز هذه الجامعة وتحسين أدائها في مستويات مختلفة.

- **تحسين الأداء الأكاديمي لجامعة الإمارات العربية المتحدة:** بالنسبة **للبحث العلمي** نجد أن الجامعة قد حققت نتائج جد مرضية وفقا للهدف الاستراتيجي المسطر والمتعلق بتطوير قدرات البحث العلمي والابتكار في المجالات ذات الأهمية الوطنية والإقليمية، حيث وصل عدد براءات الاختراع إلى 36 براءة منذ بداية عملية التسجيل سنة 2007، بالإضافة إلى 98 طلب آخر مسجل في الهيئات القضائية الأخرى، ويجري النظر حاليا في نحو 26 طلب بغرض تسويقها، وفي المقابل نجد أن عدد المنشورات لهذه الجامعة قد وصل إلى 1114 مقالة بحثية وورقة مقدمة للمؤتمرات خلال السنة الجامعية 2014/2013 (المقالات: 904، الكتب/الفصول: 16، أوراق مقدمة للمؤتمرات: 145، مراجعات: 26، مواد متفرقة: 23)، ومن هذه الأعمال البحثية نجد ما نشر في أكبر المجلات العلمية من 1% إلى 25% حسب إحصائيات SCOPUS لسنة 2013 (1% أكبر المجلات: 4، 5% أكبر المجلات: 28، 5% أكبر المجلات: 109،25% أكبر المجلات).[2] أما فيما يخص **الأداء التعليمي** الذي يتحمل نتائجه 14024 طالب و644 أستاذ و57837 خريج حسب إحصائيات 2014،[3] فنجد أنه تحسينه قد تحقق على مستوى شهادات الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي، حيث منحت الجامعة اعتمادا مؤسسيا من قبل لجنة الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي الحكومية الإماراتية في مارس 2014 لمدة خمس سنوات، وفي ماي 2014 تم قبول الجامعة لوضع ملف تأهلها لدى لجنة الاعتماد التابعة للجمعية الغربية للكليات والجامعات (WASC) بناء على التقييم التشخيصي الذي قام به خبراؤها والذي يقضي أن جامعة الإمارات مرشح قوي كي ينظر في طلب اعتمادها من قبل WASC، كذلك قد تم تمديد الاعتماد الأكاديمي لكلية الإدارة والاقتصاد من قبل جمعية الكليات المتقدمة في إدارة الأعمال (AACSB) لجميع برامج البكالوريوس والماجستير في إدارة الأعمال والمحاسبة وبرنامج الدكتوراه في إدارة الأعمال، هذا الاعتماد حصلت عليه أقل من خمسة في

[1] **راجع:** **الرؤية والرسالة والقيم والأهداف**، على الموقع: http://www.uaeu.ac.ae/ar/about/vision_mission_values.shtml، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/05، على الساعة: 22.56

[2] **راجع:** جامعة الإمارات العربية المتحدة، **التقرير السنوي العام الجامعي 2014/2013**، على الموقع: http://www.uaeu.ac.ae/en/flipbooks/annual_report/pdf/annual_report_ar.pdf، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/05، على الساعة: 23.03، ص ص 28-27

[3] **راجع:** **حقائق عن الجامعة**، على الموقع: http://www.uaeu.ac.ae/ar/ar_uaeu_fact_sheet.pdf، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/05، على الساعة: 23.56، ص 01

المئة من برامج الإدارة في العالم، وقد حصلت كلية الأغذية والزراعة على اعتمادين دوليين من قبل المعهد الزراعي في كندا ومعهد تقني الأغذية في مدينة شيكاغو الأمريكية.[1] وتحقق تحسين الأداء التعليمي على مستوى إعداد خريجين قياديين ورواد في تخصصاتهم، إذ تشير نتائج المسح الذي أجري خلال العام الجامعي 2013/2012 بهدف تقييم تصورات الخريجين والموظفين حول خدمات هذه الجامعة وتوافقها مع سوق العمل، أن معدل التوظيف للدفعة الثانية والثلاثين قدر بـ: 77%، في حين بلغت نسبة توظيف الطالبات 20% وهي نسبة جد معتبرة، وبالمقابل أعرب ما يقارب تسعة من عشرة من الخريجين عن ارتياحهم للخدمات ومستوى التعليم الذي تقدمه الجامعة، ولم يكتفي الطلبة بإبداء آرائهم عن الخدمات المقدمة فقط بل وأظهروا الثقة تجاه ما تعلموه وكيف أن التعليم والتدريب اللذان شهدوه خلال فترة دراستهم في الجامعة كان له الأثر الأكبر في تغيير شخصياتهم.[2]

- **تحسين الأداء الإداري لجامعة الإمارات العربية المتحدة:** كذلك أظهرت نتائج المسح السابق أن 75% من الطلبة والموظفين قد أعربوا عن رضاهم عن الخدمات الإدارية المقدمة في الجامعة، وأن سبعة من عشرة من المستجوبين اتفقوا على أن الجامعة توفر فرصا للتطوير الشخصي والمهني وتوفر البنية التحتية الحديثة والمرافق العصرية للقوة العاملة،[3] الأمر الذي انعكس بوضوح خلال العام الجامعي 2014/2013 على فعالية وكفاءة إدارة الموارد المالية والمشتريات، وتطبيق أفضل الممارسات في مجال الموارد البشرية، وتطوير الخطط الاستراتيجية ونتائج الأداء، وتوفير خدمات تقنية المعلومات الحديثة، وتنفيذ أفضل الممارسات في مجال القيادة، وكل ذلك يدعمه التواصل الداخلي والخارجي الفعال. هذا وتميز النتائج المالية بتطورها خاصة في السنوات الأخيرة كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5/3): تطور النتائج المالية لجامعة الإمارات العربية المتحدة — المبلغ بالدرهم

البيان	2010/2009	2011/2010	2012/2011	2013/2012	2014/2013
مجموع الإيرادات	1,461,819,750.74	1,637,975,204.86	1,453,397,766.92	1,729,913,545.85	1,832,367,633.05
مجموع النفقات	1,412,034,493.35	1,463,366,914.43	1,522,082,490.11	1,576,617,501.2	1,605,051,381.31
الفائض / العجز	50,785,257.39	225,115,976.86	155,970,203.49	153,296,044.65	227,316,251.74

المصدر: راجع: جامعة الإمارات العربية المتحدة، **تقارير السنوات الجامعية 2010/2009، 2011/2010، 2012/2011، 2013/2012، 2014/2013**، على الموقع: http://www.uaeu.ac.ae/ar/vc/mcd/publications/annual_report.shtml، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/07، على الساعة: 22.21

يلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تطور ظاهر في النتائج المالية الأساسية لجامعة الإمارات العربية المتحدة، حيث تضاعف الفائض إلى أكثر من ثلاث مرات بنسبة 347,60% (176530994,35) بين سنتي

[1] **راجع:** جامعة الإمارات العربية المتحدة، **التقرير السنوي العام الجامعي 2014/2013**، مرجع سابق، ص ص 33-34

[2] **راجع:** جامعة الإمارات العربية المتحدة، **التقرير السنوي العام الجامعي 2013/2012**، على الموقع: https://www.uaeu.ac.ae/en/vc/mcd/publications/a-annual_report-6-10-2013.pdf، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/07، على الساعة: 18.19، ص 45

[3] المرجع أعلاه، نفس الصفحة

2010/2009 و2014/2013، ولوحظ كذلك أن هناك تغير بنسبة 25,35% (370547882,31) في مجموع الايرادات لنفس الفترة، أما التغير في مجموع النفقات فقد قدر بـ: 13,67% (193016887,96) وهو ضعيف مقارنة مع تغير الايرادات والعجز.

- **تحسين الأداء المجتمعي لجامعة الإمارات العربية المتحدة:** تتمتع جامعة الإمارات بمكانة متميزة لتعزيز الثروة المعرفية في المجتمع باعتبارها الجامعة الوطنية الأولى في الدولة، حيث تقدم هذه الجامعة العديد من البرامج المجتمعية، أهمها: تقديم كلية الإدارة والاقتصاد خدمة الاستشارات الإحصائية، والتدريب الإحصائي للعديد من المنظمات الحكومية، تأكيدا على مساهمتها الإيجابية في تطوير الصناعة المالية الإسلامية، بالإضافة إلى افتتاح مركز القيادة الصناعية لتقديم برنامج الماجستير في إدارة الأعمال المصمم لموظفي شركة توازن. وكذلك تقديم كلية التربية العديد من الأنشطة المجتمعية، من خلال ورش عمل حول التقييم والتقدير، والتدخل المبكر، والتعليم المميز، وإعادة التأهيل المهني، وذلك باستخدام التكنولوجيا المساعدة في تعليم طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعليم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية وضعف السمع، فضلا عن تقديم دورات تدريبية لمعالجي مشكلات النطق، وتنفيذ نموذج لتشخيص الموهوبين والمتفوقين.[1]

على ذلك الأساس يمكن القول أن تجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة هي من التجارب الرائدة عربيا ودوليا في اعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة، حيث ثبتت فعالية تكريس هذه القيم في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي كما ورد في تقارير الجامعة، إلا أن تقييم هذا الأثر بالدقة المتناهية يتطلب كما لوحظ بالنسبة للتجارب السابقة دراسة جد معمقة.

3.2.3 نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء بعض كليات الاقتصاد

لا شك أن تجربة بعض الجامعات في تبني قيم إدارة الجودة الشاملة ستنقل حتما إلى كلياتها، باعتبارها مركز تقديم مختلف الخدمات للمجتمع الداخلي والخارجي، وكليات الاقتصاد هي أحد أهم روافد تقديم هذه الخدمات والتي يمكن أن تتأثر كذلك بقيم الجامعة، فهل يؤدي تبني هذه القيم لتحسين أداء الكليات أدناه؟

1.3.2.3 تجربة كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية

كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية (LSE)، هي إحدى الكليات البحثية العامة التابعة لجامعة لندن في بريطانيا، تأسست عام 1895 من قبل أعضاء الجمعية الفابية (سيدني ويب، بياتريس ويب، غراهام والاس، وجورج برنارد شو)، انضمت إلى جامعة لندن عام 1900 لتبدأ بمنح الدرجات العلمية عام 1902، تعد أحد المؤسسات التعليمية المتميزة على مستوى العالم في البحث والتدريس في مجالات الاقتصاد، السياسة، القانون، علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا، المحاسبة والتمويل.[2] ويعتبر التزامها بتبني قيم إدارة الجودة

[1] **راجع:** جامعة الإمارات العربية المتحدة، **التقرير السنوي العام الجامعي 2014/2013**، مرجع سابق، ص 39

[2] **See: About LSE**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/aboutLSE/aboutHome.aspx, See on: 10/05/2015, At: 20.39

الشاملة سر تميزها عالميا ونيلها للمراتب الأولى في التصنيفات الدولية، وكذا تحسين أداءها على المستوى الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، وذلك كما يلي:

- **قيم إدارة الجودة الشاملة في كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية:** كغيرها من الكليات تسعى هذه المؤسسة التعليمية إلى تحقيق المطابقة مع معايير الجودة الداخلية والخارجية، خاصة تلك المحددة من قبل وكالة ضمان الجودة البريطانية (QAA)، وتخصص لذلك مكتب يعنى بالمراجعة وضمان جودة التعليم (TQARO)، والذي ترجع له مهمة ضمان جودة البرامج، المقررات، الخدمات الطلابية، المناهج، الدرجات... وغيرها لتكون متوافقة بل وتفوق ما هو مطلوب، وذلك عن طريق تكريس قيم الجودة والتميز واحترام ثقافة وتاريخ مختلف إدارات وأقسام الكلية،[1] والمتمثلة أساسا في: النزاهة ووضع إجراءات جديدة للتمسك بأعلى معايير الأخلاق والسلوك، الحرية الفكرية وتوسيع المجال للتعبير عن مختلف الآراء ونشر مختلف الثقافات والمعارف بروح الاحترام المتبادل، التميز في التدريس بهدف تخريج كفاءات لديها عمق معرفي وقدرة على التفكير النقدي ووعي بالقضايا الاقتصادية والسياسية العالمية، التميز في البحث سواء البحوث الأكاديمية الأساسية (المذكرات) أو البحوث التي تقدم منافع عامة (الاستشارات)، المشاركة الواسعة وتعزيز التفاعل مع الطلاب، الأساتذة، الإداريين والقادة، والشركاء التجاريين وتبني اقتراحاتهم، دعم المجتمع الداخلي وتحفيزه، احترام البيئة والتطلع لتلبية احتياجات الحاضر دون المساس بخيارات الأجيال القادمة، المساواة والتنوع وتعزيز مبدأ تكافؤ الفرص للطلاب والموظفين مهما كانت الخلفيات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، الحوكمة والتطلع إلى أعلى مستويات الجودة في الامتثال مع المعايير المطلوبة في الجامعات العالمية، الجودة والتطلع لتقديم الخدمات التعليمية، الإدارية والمجتمعية بأعلى مستويات التميز، التركيز على الزبون من خلال تقديم خدمات فعالة ترضي الطلبة والمجتمع المستفيد بأقل تكاليف وتحويل زبائن الخدمات الاستشارية المتتابعة إلى شركاء استراتيجيين، المسؤولية الجماعية من خلال العمل على إرساء التعاون بين جميع أجزاء الكلية، التحفيز والتمكين من خلال توسيع الدور القيادي للأساتذة والموظفين حتى في حالات الحاجة لمشاركة الآخرين لإضافة المهارات اللازمة من أجل حماية الحصة السوقية، التخطيط الاستراتيجي والرؤيا القيادية لإدارة المخاطر التي يمكن أن تواجه الكلية ويكون لها أثر سلبي على سمعتها ومكانتها في السوق، عدم المشاركة في أشغال وفعاليات غير مسؤولة أخلاقيا ولا مجتمعيا.[2] وهذه القيم تصب في معظمها ضمن القيم الجوهرية أو الداعمة لإدارة الجودة الشاملة والتي أحدثت تحسينات عميقة في أداء كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية.

[1] **See:** TQARO, Web-site: http://www.lse.ac.uk/intranet/LSEServices/TQARO/Home.aspx, See on: 11/05/2015, At: 19.45

[2] **Prepared by the researcher, depending on:** Gary Barclay (Planning Officer LSE), **Strategic Plan 2011-16**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/intranet/LSEServices/policies/pdfs/school/strPla.pdf. LSE, **Our mission, Guiding Principles and Values**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/businessAndConsultancy/LSEEnterprise/about/values.aspx. See's on: 11/05/2015, At: 19.57

- **أداء كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية ضمن التصنيفات الدولية:** تشير معظم التصنيفات الدولية أن هذه الكلية المتخصصة تحتل مراتب متقدمة مقارنة مع جامعات عالمية غير متخصصة، فحسب التصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية شنغهاي الصادر في 2014 تحتل LSE المرتبة 110 عالميا ضمن قائمة أفضل 500 جامعة، أما تصنيف مجلة التايمز لسنة 2014-15 فيلفت أنها تحتل المرتبة 34 عالميا ضمن قائمة أفضل 400 جامعة برصيد إجمالي مقدر بـ: 70,9 نقطة من أصل 100 نقطة كرصيد معياري، أما تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي (URAP) لذات السنة فنجد أنها تحتل فيه الرتبة 636 عالميا من أصل 2000 جامعة برصيد 154,82 نقطة مقارنة مع الرصيد المعياري (600 نقطة)، وتحتل المرتبة 225 عالميا من أصل 12000 جامعة حسب التصنيف الافتراضي للجامعات (Webmetrics) لسنة 2014. [1] وتجدر الإشارة أن تخصص هذه الكلية قد يؤثر سلبا على تصنيفها خاصة وأن مخرجاتها البحثية تغطي مجالات محددة عكس الجامعات التي تغطي مجالات جد واسعة، ولكن تبني قيم الجودة والتميز قد عوض عن ذلك.
- **تحسين الأداء الأكاديمي لكلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية:** بالنسبة للبحث العلمي نجد أنه لا يتم التركيز على النشاطات الفردية، بل تعزز الكلية استراتيجية الالتزام ضمن لواء مجموعات بحثية متعددة التخصصات، والتي تمثل إما مراكز بحث مستقلة (لديها حاليا 20 مركز) أو مجموعات بحثية كبيرة (لديها حاليا 18 مجموعة) تبحث في 100 مجال تقريبا ضمن نطاق تخصص هذه الكلية، وذلك بتبني قيم الجودة لتحقق هذه الكلية قفزة نوعية في تحسين أدائها البحثي، وأصبحت في القمة أو بالقرب منها حسب عدة تصنيفات لجودة البحوث، وذلك كما يظهره الجدول الموالي:

الجدول رقم (6/3): أفضل خمس جامعات بريطانية حسب المعدل التراكمي

الترتيب	المؤسسة التعليمية	عدد البحوث المقدمة	المعدل التراكمي	نسبة الأبحاث بـ 4* للمؤسسة التعليمية	نسبة الأبحاث بـ 4* أو 3* للمؤسسة التعليمية
01	كلية لندن الامبراطورية	1,256.9	3.36	46	91
02	**كلية لندن للاقتصاد**	**532.2**	**3.35**	**50**	**87**
03	جامعة أوكسفود	2,409.3	3.34	48	87
04	جامعة كامبريدج	2,087.6	3.33	47	87
05	جامعة كارديف	737.7	3.27	40	87

المصدر: Research Division (LSE), **Research Excellence Framework 2014**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/researchAndExpertise/REF2014/home.aspx, See on: 11/05/2015, At: 20.12

[1] **Prepared by the researcher, depending on:** Shanghai Jiao Tong University, **Academic Ranking of World Universities 2014**, Web-site: http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html. Times Magazine, **World University Rankings 2014-2015**, Web-site: http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking. Informatics Institute of Middle East, **2014-2015 World Ranking (501-750)**, Web-site: http://www.urapcenter.org/2014/world.php?q=NTAxLTc1MA==. Cybermetrics Lab, **World Ranking**, Web-site: http://www.webometrics.info/en/world?page=2. See's on: 11/05/2015, At: 22.13

تظهر نتائج الجدول أن كلية لندن للاقتصاد تظهر الأخيرة حسب إجمالي البحوث المقدمة بحكم تخصصها عكس الجامعات الأخرى، لكن من ناحية جودة هذه البحوث نجدها تدنو من القمة (المرتبة الثانية)، حيث تخطت أكبر الجامعات العالمية (كامبريدج وأوكسفورد) بالنسبة للمعدل التراكمي [(نسبة البحوث المقبولة/20) – 1] بـ: 3.35* لكل البحوث المقبولة، وكذا بالنسبة لنسبة الأبحاث بـ 4* بـ: 50% وأيضا بالنسبة لنسبة الأبحاث بـ 4* أو 3* بـ: 87%، وهذا يعتبر كمؤشر جد إيجابي لتحسين جودة بحوثها.

وتظهر نتائج الأداء التعليمي لهذه الكلية أنه تحسن كذلك بنسب كبيرة خاصة في السنوات الأخيرة من عدة جوانب، أولها نيل ثمانية جوائز نوبل منذ 1990 إلى غاية 2010، وكذا تحسن نسبة رضا الطلاب إلى أن بلغت 88% عام 2013 بزيادة قدرها 3% مقارنة مع 2012 وارتفاع مقدر بـ 12% مقارنة مع 2009 وذلك حسب إحصائيات المسوح الوطنية للطلاب، وهذا يمكن أن يفسر الزيادة المستمرة لأعداد الطلبة خاصة طلبة الدراسات العليا الذين بلغ عددهم: 6000 طالب في السنة الجامعية 2014/2013 مقارنة مع إجمالي الطلبة المقدر بـ: 10800 طالب في نفس السنة، أيضا نسبة تحول الخريجين يعتبر تحسنها قياسيا، ففي السنة الجامعية 2009/2008 نجد أن 45%من خريجي هذه الكلية تحولوا مباشرة للعمل و30% منهم تحولوا للتكوين الاضافي و13% منهم تحولوا للتكوين الاضافي والدراسة معا والباقي (12%) إلى وجهات أخرى، أما السنة الجامعية 2013/2012 فنجد أن نسبة الخريجين المتحولين للعمل ارتفعت إلى 60% ونسبة المتحولين للتكوين الاضافي انخفضت إلى 20% ونسبة المتحولين للتكوين الاضافي والدراسة معا انخفضت إلى 6%، هذه التغيرات خصوصا ارتفاع نسبة الخريجين المتحولين للعمل إنما تدل على كفاءة البرامج التعليمية المقدمة للطلبة الذين بلغت نسبتهم 11,8 طالب لكل أستاذ مقارنة بالنسبة الوطنية الاجمالية التي بلغت 19,6.[1]

- **تحسين الأداء الإداري لكلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية:** تسحنت النتائج المالية لهذه الكلية سنة بعد الأخرى خصوصا بعد تبنها لقيم الجودة والتركيز على تحقيق التميز في تقديم الخدمات التعليمية والإدارية وهذا ما يظهره الجدول الموالي:

الجدول رقم (7/3): تطور النتائج المالية لكلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية المبلغ بالألف جنيه إسترليني

البيان	06/2005	07/2006	08/2007	09/2008	10/2009	11/2010	12/2011	13/2012	14/2013
مجموع الإيرادات	149444	168717	189912	202859	220918	233703	243735	263213	279116
مجموع النفقات	135707	147609	163466	185306	201689	214843	219026	232571	261046
الفائض / العجز	15804	24383	26804	17553	19229	21159	24709	30642	18070

المصدر: **Prepared by the researcher, depending on:** LSE, **Annual Accounts for the Year Ended 31 July 2007 up to 2014**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/intranet/LSEServices/financeDivision/lSEFinancialStatements.aspx, See on: 12/05/2015, At : 23.45

[1] **Prepared by the researcher, depending on:** LSE, **Nobel Prize Winners**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/aboutLSE/keyFacts/nobelPrizeWinners/Home.aspx. LSE, **Rise in Student Satisfaction at LSE**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/newsAndMedia/news/archives/2013/08/Rise-in-Student-Satisfaction-at-LSE-.aspx. LSE, **Context Statistics 2014**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/intranet/LSEServices/planningAndStatistics/pdf/Context_Statistics.pdf. See's on: 12/05/2015, At: 23.00

تظهر نتائج الجدول أعلاه أن إيرادات LSE تطورت بمستويات جد مرتفعة، إذ تقدر درجة تغيرها بنسبة 86,77% بين سنتي المقارنة وذلك بزيادة مسجلة في كل السنوات، أما النفقات فالملاحظ كذلك أنها ارتفعت في كل السنوات لتصبح 261046 ألف جنيه إسترليني بنسبة تغير مقدرة بـ 92,36%، وهذا إنما يفسر بزيادة نشاطات هذه الكلية التدريسية والبحثية وتحسن مكانتها في سوق التعليم العالي (من جهة زيادة الايرادات)، ويفسر بتزايد أعداد الطلبة والاساتذة والإداريين والموظفين (من جهة زيادة النفقات)، ولعل ما يعبر أكثر عن تحقق الأداء المالي ظهور الكلية بفائض في جميع السنوات على اعتبار أنها تقدم خدمات ذات أرباح قليلة إذا ما قورنت بالمؤسسات الصناعية أو التجارية التي تحقق أرباح طائلة من مجرد مشروع واحد.

أما بالنسبة لأداء الموارد البشرية الذين بلغ عددهم 4659 بين دائم ومؤقت، فالكلية تبني سياسة توظيفها على استقطاب الكفاءات ولو من خارج الاتحاد الأوروبي (هذه النسبة بلغت 25%)، إضافة إلى تحقيق التنمية المستمرة لجميع الموظفين حتى ولو كانوا مؤقتين، وتشير مختلف تقارير هذه الكلية أن أداء مواردها البشرية تحسن باستمرار في ظل تبني قيم إدارة الجودة الشاملة وتحديد معايير أداء عالية يتم فيها مراجعة ومكافأة كل ما هو متميز.[1]

- **تحسين الأداء المجتمعي لكلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية:** LSE ملتزمة بقوة بتحقيق الاستدامة البيئية كمبدأ جوهري في خطتها الاستراتيجية ومدونة الأخلاقيات، ومنذ 2005 اعتمدت هذه السياسة وحددت أهداف تحسين أدائها البيئي باستمرار لتتوجه سنة بعد الأخرى إلى دمج الاستدامة بقوة في جميع أنشطتها. ومن هذه الأهداف تخفيض نسبة انبعاثات الكربون إلى 54% بحلول عام 2020 مقارنة مع خط الأساس أو سنة 2005، وضمان أن جميع مبانيها تتطابق مع معايير الاستدامة، وتقليل معدل النفايات وتعظيم معدلات استغلالها. ولتحقيق ذلك يعمل فريق الاستدامة على ربط سياسة الكلية بالبيئة بالتنسيق مع الفرق الأخرى لمجتمع LSE لجعل الاستدامة مظهرا في الحياة اليومية الجامعية، وفي هذا الصدد تحاول الكلية أن توفر لطلبتها فهم عميق لتحديات التنمية المستدامة التي يواجهها المجتمع الدولي. وانطلاقا من سنة الأساس (2005) حققت الكلية الكثير من الانجازات في مجال الاستدامة أهمها: في سنة 2005 تبنت السياسة البيئية وعينت المنسق البيئي بدوام جزئي. في 2007 حققت 1:2 في الدوري الأخضر ببريطانيا، عينت كدراسة حالة في مخطط عمل محيط البلدية وفازت بالجائزة الوطنية لإعادة استغلال النفايات. في 2008 فازت كذلك بجائزة إعادة استغلال النفايات، حققت 1:2 في الدوري الأخضر ببريطانيا، أضافت الاستدامة إلى العديد من المقررات الجامعية، قامت بتشييد مباني متميزة موافقة لمعايير الاستدامة وأمضى مديرها تعهد الجامعات الوطنية الخضراء. في 2009 فازت بـ 500 جائزة خضراء، سخررت 100 وحدة لتغطية تغيرات المناخ، فازت كذلك بجائزة إعادة استغلال النفايات 2009

[1] **Prepared by the researcher, depending on:** LSE, **Human Resources**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/intranet/staff/humanResources/Home.aspx, See on: 13/05/2015, At: 14.35

وأصبحت ثاني جامعة خضراء في بريطانيا في الدوري الأخضر للأفراد والكون. في 2010 فازت بجائزة الثوب الأخضر، انضمت للميثاق العالمي للجامعات الخضراء وحددت النظام الأساسي للاستدامة في حرمها الجامعي. في 2011 تحصلت على برونزية لاستراتيجية صفر نفايات في جوائز الجامعات الخضراء الدولية وحددت مشروع تقييس حرمها الجامعي. في 2012 تحصلت على الثوب الأخضر بامتياز، جددت 32 مبنى حسب معايير الاستدامة، تحصلت على جائزة كامدن لتوليد الطاقة المتجددة وتحصلت على شهادة التقييس 14001. في 2013 انتخبت كعضو في جمعية حماية الكليات والجامعات (EAUC)، نظمت معرض الاستدامة في 04/03 أكتوبر 2013، تحصلت للمرة الثانية على شهادة التقييس 14001، أصبحت خامس جامعة عالمية خضراء وأطلقت مدونة الكلية للاستدامة. في 2014 تحصلت للمرة الثالثة على شهادة التقييس 14001، فازت بجائزة المشتريات في معرض القطن للاتحاد الأوروبي وفتحت مركز الطلاب للاستدامة (SSHSC).[1]

وبناء على نتائج كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية والمتعلقة بتحسين الأداء في مستوياته المختلفة بتبني قيم إدارة الجودة الشاملة، يمكن ملاحظة أن ذلك تحقق بنتائج واقعية وموضوعية مسجلة في مختلف تقارير هذه الكلية، ولكن تقدير هذا الأثر بدقة يتطلب هو الأخر دراسة جد معمقة.

2.3.2.3 تجربة مدرسة سليمان عليان لإدارة الأعمال ببيروت

هي أحد المدارس التابعة للجامعة الأمريكية الخاصة ببيروت (AUB) التي أنشأت في 03 ديسمبر 1866م. يرجع تدريس إدارة الأعمال في هذه الجامعة إلى سنة 1900 برعاية قسم أو مدرسة شبه مستقلة تابعة لكلية الفنون والعلوم، ولكن إنشاء مدرسة مخصصة لإدارة الأعمال كوحدة مستلقة يرجع إلى سنة 2000 فقط باسم سليمان عليان لتصبح سادس كلية في هذه الجامعة، حيث تقدم حاليا ثلاث برامج تدريسية: برنامج الماستر التنفيذي في إدارة الأعمال (Executive MBA)، برنامج الماستر في إدارة الأعمال (MBA) وبرنامج البكالوريوس في إدارة الأعمال (BBA).[2] أيضا تعتبر المدرسة كأحد المؤسسات الجامعية الرائدة عربيا ودوليا في تقديم خدمات تكوينية تخص أحد حقول العلوم الاقتصادية (إدارة الأعمال)، وفي الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة بغية تحسين أدائها وتحقيق التميز على المستويين.

- **قيم إدارة الجودة الشاملة في مدرسة سليمان عليان لإدارة الأعمال:** تعتبر هذه القيم كمبدأ أساسي لجميع النشاطات في هذه المدرسة، وانطلاقا من الرؤية والرسالة إلى القيم الجوهرية نجدها كإطار مرجعي، حيث تنص الرؤية على ضرورة تحقيق التميز والاعتراف العالمي بتحقيق تطلعات دنيا الأعمال، أما الرسالة فتنص على أنها ملتزمة بتوفير برامج تدريسية بالجودة المطلوبة في مستويي التدرج وما بعد

[1] **See:** LSE, About **Sustainability at LSE**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/intranet/LSEServices/estatesDivision/sustainableLSE/about/home.aspx, See on: 13/05/2015, At: 17.42

[2] **See:** Olayan School of Business, **History & Naming**, Web-site: http://www.aub.edu.lb/OSB/OSB_HOME/THESCHOOL/Pages/history.aspx, See on: 13/05/2015, At: 22.00

التدرج، وتبقى القيم لتنص على ضرورة توظيف أعلى معايير السلوك المهني بين أوساط الأساتذة، الإداريين، الطلبة وشركاء هذه المدرسة، وتبنيها كفلسفة عمل لتقديم الخدمات التعليمية بتميز، من خلال: القيادة، النزاهة والشفافية، الثقة في مختلف الأفراد، التعلم مدى الحياة، تنمية العلاقات، الابتكار لتقديم الخدمات، التميز المهني والأكاديمي والتركيز على الزبائن.[1]

- **تحسن المؤشرات المفتاحية للأداء:** تحدد هذه المدرسة العديد من المؤشرات وتركز عليها كمعايير مفتاحية لتحقيق استراتيجية تحسين أدائها باستمرار، حيث أحدثت هذه الكلية الفارق في تحسين هذه المؤشرات بتني قيم إدارة الجودة الشاملة في فترة تعتبر قياسية، وذلك كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (8/3): تطور المؤشرات المفتاحية للأداء لمدرسة سليمان عليان

مؤشرات الأداء المفتاحية	2007/2006	2011/2010
البحث:		
– المجلات البحثية الحالية ضمن قاعد بيانات بمعامل اقتباس (Impact Factor)	05	21
– نسبة المجلات البحثية ضمن قاعدة بيانات بمعامل اقتباس من مجلات المدرسة	%10	%47
الموارد: (المبالغ بالألف دولار أمريكي)		
– الميزانية التشغيلية	4,290	7,714
– الميزانية المخصصة لكل أستاذ	104	138
– القيمة السوقية	8,948	20,579
– الهدايا الممنوحة للمدرسة (المقيدة وغير المقيدة)	224	450
– برامج الاستشارة والتعليم التنفيذي أو المهني	برنامجين، 100 مدير، دولتين	10 برامج، 450 كبار المهنيين، 7 دول
أساتذة الكلية:		
– إجمالي الأساتذة بالدوام الكامل	41	56
– الاساتذة بدرجة الاستاذية	24	44
– الأساتذة بدرجة دون الأستاذية	17	12
الطلبة:		
– طلبة ما بعد التدرج	170	124
– طلبة التدرج	1140	1059
– مجموع المسجلين	1310	1183
نسبة التأطير:	32	20
الدرجات الممنوحة:	البكالوريوس، الماستر والماستر المهني في إدارة الأعمال	البكالوريوس، الماستر والماستر المهني في إدارة الأعمال، الماستر في إدارة الموارد البشرية والماستر في المالية
المباني:	مباني قديمة، شقق للأساتذة	مباني جديدة
الاعتماد:	لا يوجد	اعتماد الجمعية الدولية لكليات إدارة الأعمال المتقدمة

المصدر: Olayan School of Business, **Overview of 2012-2016 Strategic Plan**, Web-site: http://www.aub.edu.lb/osb/osb_home/theschool/Strategic%20Plan/Documents/StrategicPlanPresentation.pdf, See on: 13/05/2015, At: 22.23, pp. 02-03

[1] **Prepared by the researcher, depending on:** Olayan School of Business (OSB), **Our Vision & Mission**, Web-site: http://www.aub.edu.lb/OSB/OSB_HOME/THESCHOOL/Pages/mission.aspx, OSB, **Our Core Values**, Web-site: http://www.aub.edu.lb/osb/osb_home/theschool/Pages/core.aspx, See's on: 13/05/2015, At: 22.15

تركز المدرسة في تحسين الأداء أكثر على النتائج الأكاديمية والإدارية وتسطر لها العديد من المؤشرات وتعتبرها مفتاحية في تحقيق ذلك، ويبين الجدول أعلاه أن أغلب هذه المؤشرات اتجهت للتحسين بين سنتي المقارنة (2006 و2011)، وبدءا بالأداء الأكاديمي نجد أن رصيد المدرسة ارتفع من 5 (10% من مجلات المدرسة) إلى 21 (47% من مجلات المدرسة) مجلة مشتركة في قاعدة بيانات تعتمد معامل الاقتباس كأساس لقياس جودة البحوث، كذلك ارتفعت برامج الاستشارة والتعليم المهني من برنامجين وتكوين 100 مدير إلى 10 برامج وتكوين 450 خريج كمهنيين للإدارة العليا، الأساتذة بدرجة الاستاذية ازداد عددهم أيضا من 24 إلى 44 أستاذ، وانخفضت نسبة التأطير من 32 إلى 20 أستاذ لكل طالب، الدرجات الممنوحة هي الأخرى كانت ثلاثة فقط وأصبحت خمسة، أما الاعتماد فنجد أن المدرسة تحصلت عليه في أفريل 2009 لتصبح ضمن 5% من مدارس إدارة الأعمال الدولية الذين تحصلوا على هذا اعتماد هذه الجمعية، وبالمقابل يعبر انخفاض عدد الطلبة بتبني استراتيجية الجودة عن طريق تقليل عدد المتلقين أو الطلبة في مختلف المستويات ليكون تكوينهم مركز، وبالنسبة للأداء الإداري نجد أن المدرسة قد تحسنت ميزانيتها التشغيلية من 4,290 (بمعدل 104,000 دولار لكل أستاذ) إلى 7,714 ألف دولار أمريكي (بمعدل 138,000 دولار لكل أستاذ)، وأن القيمة السوقية ارتفعت كذلك من 8,948 إلى 20,579 ألف دولار أمريكي، وارتفعت الهدايا المالية الممنوحة للمدرسة من 224 إلى 450 ألف دولار أمريكي، وتحصلت المدرسة أيضا على مباني جديدة راقية ومطابقة لمعايير أداء المهام البيداغوجية والإدارية.

- **المدرسة والمسؤولية المجتمعية:** لا يعني تركيز المدرسة على النتائج الأكاديمية والإدارية إهمالها لتحسين أدائها المجتمعي، بل تعتبر من المدارس السباقة في تعميم المسؤولية الاجتماعية وتضمين ذلك كمسألة قائمة بذاتها في جميع برامجها، نشر الكتب وتنظيم الندوات والمؤتمرات التي تعنى بهذا الموضوع، الالتزام بتطبيق الميثاق العالمي للأمم المتحدة المتعلق بحقوق الإنسان، المحافظة على البيئة ومكافحة الفساد، وذلك لتكوين قادة أو خريجين بكفاءات أخلاقية، علمية ومهنية تمكنهم من رفع راية التنمية الشاملة وحل مشاكل المجتمع. وتجدر الإشارة إلى أن تقارير هذه المدرسة تكاد فارغة من الإحصائيات التي تؤكد حقيقة دور تبني قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي، وهذا لا ينفي عدم وجود هذا الدور ولكن تقدير بالدقة يحتاج للاستشهاد بيانات موضوعية ودقيقة.[1]

أخيرا يمكن القول أن كل التجارب التي طرحت (جامعة هارفارد، جامعة كامبريدج، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية ومدرسة سليمان عليان لإدارة الأعمال) أكدت الدور المحوري الذي تؤديه القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي استنادا إلى الأمثلة أو الإحصائيات الواردة في تقاريرها المختلفة، ولكن تقدير هذا الدور بدقة تامة يحتاج لدراسات جد معمقة تقيم بالخصوص درجة الارتباط بين هذه المتغيرات.

[1] **See:** Olayan School of Business (OSB), **Corporate Social Responsibility Initiative**, Web-site: http://www.aub.edu.lb/osb/csr/Pages/index.aspx, See on: 13/05/2015, At: 23.41

3.3. تحليل الدراسات السابقة لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي

يشير James Skinner *et al.* أن: « العديد من الدراسات تبنى على الدراسات السابقة لتنتهي بتأكيد نتائجها أو الامتداد فيها »[1]، ويكون من الضروري ذكر النتائج التي توصلت إليها هذه الأعمال والبحوث السابقة خصوصا في تفسير العلاقة بين متغيرات الدراسة، بغية الوصول إلى تأكيدها أو نفيها في الجانب التطبيقي لتتحقق بذلك أهداف الدراسة، ولذلك خصص هذا المبحث لعرض كيفية تفسير الدراسات السابقة الأجنبية والعربية المعتمدة للعلاقة بين القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة والأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي.

1.3.3 تحليل الدراسات السابقة لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي

اختلفت الدراسات السابقة الأجنبية والعربية المفسرة للعلاقة بين القيم الجوهرية والداعمة وتحسين الأداء الأكاديمي، بدءا بالمنطلق أو منهجية الدراسة إلى النتائج التي تم التوصل إليها، فهل أثبتت الدراسات المرجعية المعتمدة وجود علاقة إيجابية بين هذه المتغيرات أم العكس؟

1.1.3.3 تحليل الدراسات السابقة الأجنبية لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي

أسهم العديد من الباحثين الأجانب في تفسير العلاقة بين القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة والأداء الأكاديمي بأبعاده المختلفة (أداء الطلبة، أداء الأساتذة، أداء العملية التعليمية، الأداء البحثي...) كل حسب توجهه وخلفيته الفكرية، إذ اختلفت حدود دراستهم من الناحية الموضوعية، الزمنية، المكانية والبشرية وبالتالي تباينت النتائج المتوصل والمفسرة لهذه العلاقة، وذلك كما يلي:

- **دراسة James P. Gilbert *et al.*:** حاول الباحث وزملاؤه ربط عناصر إدارة الجودة الشاملة (الجودة المحددة من قبل الزبون، التزام القيادة العليا، المدخل العملياتي والتحسين المستمر للجودة) بفعالية العملية التعليمية (التنظيم، الصرامة، الاستجابة، العلاقة القوية، الاتقان، المتعة، تحسين الذات، الاتصال، الشغف، الاستماع والالتزام) من خلال التحليل النظري للأدبيات في هذا المجال، حيث توصلوا إلى وجود علاقة قوية بين هذه عناصر أو قيم إدارة الجودة الشاملة كمتغير مستقل ومحددات فعالية العملية التعليمية كمتغير تابع.[2]
- **دراسة Bryan R. Cole وJacqueline S. Goldberg:** حاول الباحثان الربط بين إدارة الجودة الشاملة كمتغير مستقل والتميز في الأداء الطلابي كمتغير تابع، وباتباع المقاربة الكيفية وأدواتها: الملاحظة المباشرة وغير المباشرة، تنظيم مقابلات معمقة مع عينة مستهدفة لجمع معلومات كافية ودقيقة، عرض تاريخي

[1] James Skinner *et al.*, **Research Methods for Sport Management**, Routledge, 1st Edit., New York, 2015, p. 05

[2] **See:** James P. Gilbert *et al.*, Op. cit. pp. 65-84

للنتائج المحققة في مدرسة Brazosport، تمكنا من إثبات وجود علاقة إيجابية بين تبني إدارة الجودة الشاملة والتحصيل العلمي للطلاب وانخفاض تكاليف الطلاب.[1]

- **دراسة Seake H. Rampa:** حاول الباحث اختبار العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والتحسين المؤسسي، باتباع المقاربة الكمية من خلال توزيع استبيان على الأساتذة (تم استرجاع 189 من أصل 200 استبيان موزع بنسبة: 94,5%) وآخر على الطلبة (تم استرجاع 398 من أصل 400 بنسبة 99,5%) إذ تم تحليله باستخدام الإحصاء الوصفي واختبار الفروق، واتبع كذلك المقاربة الكيفية من خلال تنظيم مقابلات نصف مهيكلة مع المديرين والملاحظة المباشرة وغير المباشرة، وخلص في الأخير إلى أن: الممارسات العكسية لجودة التعليم (بيئة تعليم غير صحية، تعاطي المخضرات، عدم متابعة الآباء لأبنائهم، عدم التزام الأساتذة وعدم التزام الإدارة العليا) تؤثر سلبا على الأداء الطلاب على الرغم من ارتفاع نسبة النجاح بـ: 4,4% في 2003 والتي تعبر عن التحسين الكمي وليس النوعي، كذلك تعتبر الرؤية نحو تحقيق الجودة والالتزام بثقافة الجودة من أهم المبادئ أو القيم لتحسين الأداء الطلابي (بنسبة 94% و93% على التوالي)، 97% من المدراء أشاروا لأهمية الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة من أجل تحسين الأداء المؤسسي، وبالمقابل أسفرت اختبارات الفروق بالنسبة للعلاقة بين متغيرات هذه الدراسة على: وجود فروق ذات دلالة معنوية لاعتماد مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التحسين المؤسسي (P value = 0,022) حسب متغير موقع المؤسسة التعليمية، وجود فروق ذات دلالة معنوية لاعتماد مبادئ Deming الأربعة عشر في خلق القيمة للمؤسسات التعليمية (P value = 0,004) حسب متغير الجنس و(P value = 0,015) حسب متغير تناسب العدد الطلابي مع الصف، وجود فروق ذات دلالة معنوية لاعتماد مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التحسين المستمر (P value = 0,009) حسب متغير الجنس و(P value = 0,030) حسب متغير نطاق الدراسة و(P value = 0,008) حسب متغير تناسب العدد الطلابي مع الصف.[2]
- **دراسة Xing Zhou-Ling:** حاول الباحث اختبار العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية والتي صنفت كقيم داعمة لإدارة الجودة الشاملة في دراستنا والأداء التنظيمي للجامعات معتبرا الأداء التعليمي والبحثي كأحد أبعاده الأساسية، وباستخدام المعادلات الهيكلية لبيانات 700 استبيان موزع على أساتذة وموظفي 7 جامعات صينية توصل الباحث إلى أن الممارسات المثلى للموارد البشرية وخصوصا التحفيز لديها تأثير إيجابي كبير على الأداء التدريسي والبحثي إذ قدر معامل التأثير β بـ: 0,24 بمستوى معنوية أقل من 5%، ومعامل الارتباط بـ: 0,5740.[3]
- **دراسة Sabihaini *et al.*:** في محاولة لربط تطبيقات إدارة الجودة الشاملة بفعالية أنشطة التدريس في قطاع التعليم العالي استطاع الباحث وزملاؤه من خلال الدراسة التجريبية لمجموعتين من الطلبة

[1] **See:** Jacqueline S. Goldberg & Bryan R. Cole, Op. cit. pp. 08-22

[2] **See:** Seake H. Rampa, Op. cit. pp. 149-161

[3] **See:** Xing Zhou-Ling, Op. cit. pp. 112-122

وتصميم الاختبارات القبلية والبعدية (قبل وبعد تطبيق إدارة الجودة الشاملة) لدراسة العلاقة السببية بين المتغير التابع والمستقل، التوصل إلى وجود تأثير إيجابي لممارسات إدارة الجودة الشاملة وخصوصا: المشاركة، القيادة، الثقافة والتركيز على الزبون على فعالية أنشطة التعليم مقدر بـ: 0,2421.[1]

- دراسة **Rhoda O. Oduwaiye *et al.*:** حاول الباحثون اختبار العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة (متغير مستقل) والأداء الأكاديمي للطلاب (متغير تابع) باستخدام استبيان تم توزيعه على عينة طبقية مكونة من 120 مدير، نائب مدير وأستاذ لـ: 15 مدرسة ثانوية عامة من أصل 25 مدرسة بمدينة إلورن بنيجيريا، وباستخدام معاملات الارتباط تم إثبات علاقة إيجابية بين هذين المتغيرين إذ قدرت قيمة R المحسوبة بـ: 0,672 لتفوق قيمة R الجدولية المقدرة بـ: 0,183 وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية، وتوصل الباحثون كذلك لنفس النتيجة بخصوص العلاقة بين أبعاد المتغير المستقل والمتغير التابع كالآتي: وجود علاقة معنوية بين الموارد البشرية خصوصا من حيث توفرها وجودتها والأداء الأكاديمي للطلاب (قيمة R المحسوبة 0,782 أكبر من قيمة R الجدولية 0,183)، وجود علاقة معنوية بين البيئة المادية والموارد أو ما يعرف بمتطلبات إدارة الجودة الشاملة والأداء الأكاديمي للطلاب (قيمة R المحسوبة 0,263 أكبر من قيمة R الجدولية 0,183)، وجود علاقة معنوية بين المهارات السلوكية للقائد بما في ذلك مهارات الاتصال، التحفيز، التمكين والرؤية المستقبلية والأداء الأكاديمي للطلاب (قيمة R المحسوبة 0,432 أكبر من قيمة R الجدولية 0,183).[2]
- دراسة **Ndungu M. Nderitu وRichard B. Nyaoga:** حاول الباحثان تحليل أثر ممارسات إدارة الجودة الشاملة على أداء المدارس الابتدائية العامة بالتركيز على الأداء الأكاديمي لهذه المدارس، وذلك باستعمال نموذج الانحدار المتعدد لتحليل العلاقة بين أبعاد المتغير المستقل والمتغير التابع، وتم التوصل إلى أن 0,6084 من التغيرات التي تحدث في الأداء الأكاديمي سببها قيم: التركيز على الزبون، المقارنة المرجعية، العمل الجماعي، التزام الإدارة العليا، التحسين المستمر، التدريب المكافأة والتقدير بمعامل ارتباط متعدد مقدر بـ: 0,780 ودرجة معنوية للنموذج مقدرة بـ: 0,002. وأن 0,3375 من التغيرات التي تحدث في معدلات التحاق الطلاب سببها هذه القيم بمعامل ارتباط متعدد 0,581 ودرجة معنوية للنموذج 0,003. وأن 0,725 من التغيرات التي تحدث المناهج الدراسية سببها هذه القيم بمعامل ارتباط متعدد 0,852 ودرجة معنوية 0,004.[3]
- دراسة **John A. Orodho وPeter N. Waweru:** حاول الباحثان ربط بعض الممارسات الإدارية والتي تعتبر من قيم إدارة الجودة الشاملة بالأداء الأكاديمي للطلاب، باستخدام الجداول المتقاطعة المطبقة على نتائج 26 استبيان موزع على عينة عشوائية لمديري الثانويات العامة، وتم التوصل إلى أن المؤسسات

[1] **See:** Sabihaini *et al.*, Op. cit. pp. 12-16

[2] **See:** Rhoda O. Oduwaiye *et al.*, Op. cit. pp. 147-150

[3] **See:** Ndungu M. Nderitu & Richard B. Nyaoga, Op. cit. pp. 06-12

التعلمية ذات الأداء المتميز توافق بشدة على أن: التخطيط الجيد للموارد البشرية والمادية يساهم في تعزيز الأداء الأكاديمي بنسب (33,3% لخيار موافق تماما، 40,0% لخيار موافق)، الاستراتيجيات التنظيمية الفعالة تساهم أيضا في تعزيزه بنسب (33,3% لخيار موافق تماما، 42,9% لخيار موافق)، وتساهم في تحسينه كذلك خدمات الدعم والمساندة بنسب (50,0% لخيار موافق تماما، 16,7% لخيار موافق)، وأيضا تدابير الرقابة بنسب (33,5% لخيار موافق تماما، 25,5% لخيار موافق). في حين انعكست رؤيا مديري المؤسسات التعليمية ذات الأداء المنخفض على أن الأداء المتميز هو من يصنع المؤسسة التعليمية لتصبح لديها تخطيط فعال للموارد البشرية والمادية واستراتيجيات تنظيمية قوية وخدمات دعم متميزة وتدابير رقابة صارمة.[1]

وبناء على عرض ما توصلت إليه الأعمال البحثية السابقة والمرجعية الأجنبية، يمكن القول أن أغلب الدراسات أكدت على الدور الايجابي والمعنوي لقيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة في تحسين الأداء الطلابي، التعليمي والبحثي سواء بالنسبة للتحليل النظري، الكيفي والكمي أو الإحصائي، فهل تمتد هذه النتيجة بالنسبة للدراسات العربية أم العكس؟

2.1.3.3 تحليل الدراسات السابقة العربية لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي

كذلك اختلفت الأعمال البحثية السابقة والمرجعية العربية في تفسير هذه العلاقة نظريا وميدانيا من حيث المنطلق أو المنهجية ومن حيث النتائج المتوصل إليها، ولكنها أثبتت بالأساس وجود علاقة بين القيم الجوهرية والداعمة والأداء الأكاديمي، وذلك كما يلي:

- **دراسة محفوظ أحمد جودة:** حاول الباحث من خلال إشكاليته اختبار درجة تأثير إدارة الجودة الشاملة في جودة الخريجين ورضى الطلبة بجامعة العلوم التطبيقية بالأردن، وباستخدام التحليل الإحصائي الوصفي لبيانات المقارنة بين عدة سنوات تم التوصل إلى أن تطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة للتميز الأكاديمي والمتعلق بقيم التزام الإدارة العليا، جودة المادة التعليمية، مرافق الجامعة وتسهيلاتها، التغذية الراجعة والتحسين وجودة الخدمات التعليمية يساهم بفعالية في تحسين عدد الخريجين الحاصلين على درجة جيد فما فوق (من 287 خريج من أصل 1455 بنسبة 19,7% سنة 2003/2002 إلى 320 خريج من أصل 1430 بنسبة 22,4% سنة 2007/2006) ويساهم كذلك في تحسين رضا الطلاب عن الأداء الأكاديمي (ارتفاع المتوسط الحسابي لمقياس ليكرت الخماسي الخاص بمسوح قياس رضا الطلبة من 3,752 إلى 4,164 بين سنتي المقارنة).[2]

[1] **See:** Peter N. Waweru & John A. Orodho, Op. cit. pp. 475-477

[2] **راجع:** محفوظ أحمد جودة، مرجع سابق، ص ص 133-154

- **دراسة أحمد عبد الله الرشدي:** حاول الباحث إثبات أهمية استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية، وخاصة من ناحية توفر المتطلبات الإدارية والثقافية والمفاهيم التي تدعم إدارة الجودة الشاملة، وسبل تطبيق هذه الأخيرة في الجامعات اليمنية لتحسين الخدمة التعليمية ومستوى جودة الطلاب والخريجين، ومن خلال قيامه بتحليل نتائج المقابلات المعمقة مع بعض مسؤولي إدارة الجامعات والكليات المستهدفة، التحليل الإحصائي لنتائج الاستبيان الموزع على الطلبة (1874 استبيان صالح من أصل 2047 استبيان موزع)، التحليل الإحصائي لنتائج الاستبيان الموزع على العمداء، النواب، رؤساء الأقسام والدوائر المركزية (125 استبيان صالح من أصل 137 استبيان)، التحليل الإحصائي لنتائج الاستبيان الموزع على الأساتذة (128 استبيان)، التحليل الإحصائي لنتائج الاستبيان الموزع على 26 مدير للموارد البشرية في سوق العمل (هيئات حكومية، قطاع عمومي وخاص)، توصل الباحث إلى جملة من النتائج أهمها: وجود فهم وإدراك لدى المسؤولين في الجامعات اليمنية الحكومية أو الخاصة لنوع ثقافة الجودة السائدة في هذه الجامعات لفائدة أو جدوى مفاهيم ومعارف مدخل إدارة الجودة الشاملة دليل على كونهم أكثر وعيا وإدراكا لأهمية تطبيق هذه المفاهيم والمعارف في بيئة التعليم الجامعي وبالتالي فإنهم أكثر قدرة على مواجهة تحديات ومعوقات التطبيق، ارتفاع التقديرات فيما يتعلق بإدراك المسؤولين في الجامعات سوى الحكومية أو الخاصة (إن الثقافة التنظيمية الجامعية مهيأة أو غير مهيأة لقبول فكرة إدارة الجودة الشاملة) لفائدة وجدوى مفاهيم ومعارف مدخل إدارة الجودة الشاملة يضير في مجمله إلى تدعيم الفائدة المدركة لهذه المفاهيم والمعارف في مجال التعليم العالي وخصوصا تحسين جودة الخدمات التعليمية.[1]
- **دراسة سهيل محمد بني مصطفى وآخرون:** في محاولة لاختبار العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وكفاءة الأداء الأكاديمي بالجامعات السعودية من خلال التحليل الكيفي لبيانات المقابلات المعمقة مع المهتمين بأمر الجودة الشاملة بجامعة المجمعة السعودية وكذا استخدام المتوسط الحسابي ومعامل كاي مربع تم التوصل إلى أنه يوجد أثر إيجابي لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، توفير متطلبات الجودة في التعليم الجامعي، متابعة العملية التعليمة، تطوير القوى البشرية (خصوصا الأساتذة) وقرارات الإدارة الأكاديمية على كفاءة الأداء الأكاديمي حيث وافق المستجوبون على أغلب فقرات الاستبيان (المتوسط الحسابي يفوق المتوسط الفرضي أو3، والقيمة الاحتمالية تقل عن قيمة المعنوية 5% بالنسبة لجميع الفقرات).[2]
- **دراسة إبراهيم عاود مشاقبة:** حاول الباحث اختبار أثر إدارة الجودة الشاملة على كفاءة الأداء الأكاديمي، ومن خلال قيامه بالتحليل الإحصائي للاستبيان الموزع على 120 مستجوب من بين 1200 أستاذ بكليات الجامعة الأردنية، توصل إلى أن: تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يؤثر على كفاءة الأداء الأكاديمي (المتوسط الحسابي لهذا المحور 3,02 يفوق المتوسط الفرضي 3)، توفير متطلبات إدارة الجودة

[1] **راجع:** أحمد عبد الله الرشدي، مرجع سابق، ص ص 01- 336

[2] **راجع:** سهيل محمد بني مصطفى وآخرون، مرجع سابق، ص ص 61-82

الشاملة يؤثر على كفاءة الأداء الأكاديمي (المتوسط الحسابي للمحور 3,55 يفوق المتوسط الفرضي 3)، تنمية الموارد البشرية وخصوصا أعضاء هيئة التدريس كقيم داعمة لإدارة الجودة الشاملة تؤثر على كفاءة الأداء الأكاديمي (المتوسط الحسابي لهذا المحور 3,1 يفوق المتوسط الفرضي 3)، القرارات الأكاديمية للإدارة تؤثر على كفاءة الأداء الأكاديمي (المتوسط الحسابي لهذا المحور 3,6 يفوق المتوسط الفرضي 3).[1]

وعليه فنتائج الدراسات العربية تؤكد على أهمية اعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي على مستوياته المختلفة، من الأداء الطلابي إلى أداء العملية التعليمي وأداء الأساتذة، لكن تقدير هذه الأهمية في هذه الأعمال بالذات يبقى منقوصا من الناحية الإحصائية لاستخدام أساليب التحليل الإحصائي الوصفي فقط في تقدير هذه العلاقة، على عكس الدراسات الأجنبية التي كانت تقديراتها جد مضبوطة ودقيقة، فهل ستمتد هذه الملاحظة بالنسبة لتقدير العلاقة بين هذه القيم والأداء الإداري أم لا؟

2.3.3 تحليل الدراسات السابقة لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الإداري

أكدت الدراسات السابقة العربية والأجنبية المعتمدة على علاقة القيم الجوهرية والداعمة بالأداء الإداري وخصوصا الأداء المالي وأداء الموارد البشرية، ولكن تحليلها لهذه العلاقة اختلف من ناحية البناء المنهجي والمعالجة النظرية والميدانية وكذا من ناحية النتائج المتوصل إليها، فهل تختلف الدراسات الأجنبية عن العربية في تقدير العلاقة بين هذه المتغيرات؟

1.2.3.3 تحليل الدراسات السابقة الأجنبية لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الإداري

على العموم تنصب نتائج الدراسات السابقة المرجعية الأجنبية في تحليل العلاقة بين القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء الموارد البشرية والأداء المالي في نفس المنحى، وذلك كما يلي:

- **دراسة Jesús Perdomo-Ortiz *et al.*:** في دراسته للعلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة وأداء هذه الموارد خصوصا النتائج الإبداعية، حاول الباحث وزملاؤه اعتمادا على بيانات 106 استبيان موزع على الشركات الاسبانية الكبرى (تم توزيع 230 لتكون نسبة الاستجابة 46,08%) اختبار هذه العلاقة باستخدام الارتباط الخطي البسيط ونموذج الانحدار المتعدد ليتوصلوا إلى: وجود علاقة معنوية بين التدريب والنتائج الإبداعية عند مستوى دلالة $\alpha < 0,05$ (معامل الارتباط يساوي: 0,329 بالنسبة للإبداع التكنولوجي و0,328 بالنسبة للإبداع غير التكنولوجي، في حين قدر معامل التحديد بـ: 0,108 و0,107 بالنسبة لهما على التوالي)، وجود علاقة معنوية بين العمل الجماعي والنتائج الإبداعية عند مستوى دلالة $\alpha < 0,05$ (معامل الارتباط يساوي: 0,353 بالنسبة للإبداع التكنولوجي و0,367 بالنسبة للإبداع غير التكنولوجي، في حين قدر معامل التحديد بـ: 0,125

[1] **See:** Ibrahim Awwad Salem Mashagba, Op. cit. pp. 361-363

و0,135 بالنسبة لهما على التوالي)، وجود علاقة معنوية بين التحفيز والنتائج الإبداعية عند مستوى دلالة $\alpha > 0,05$ (معامل الارتباط يساوي: 0,352 بالنسبة للإبداع التكنولوجي و0,407 بالنسبة للإبداع غير التكنولوجي، في حين قدر معامل التحديد بـ: 0,124 و0,166 بالنسبة لهما على التوالي).[1]

- **دراسة Tinuke M. Fapohunda:** في محاولته لربط إدارة الجودة الشاملة بأداء الموارد البشرية باستخدام معامل كاي مربع لبيانات 150 استبيان موزع على الشركات الصناعية الكبرى بنيجيريا توصل الباحث إلى: وجود علاقة معنوية بين اعتماد إدارة الجودة الشاملة والوقاية من الأخطاء بالنسبة للأفراد عند مستوى دلالة $\alpha > 0,05$ (قيمة X^2 المحسوبة 26,12 أكبر من قيمته الجدولية 9,49) باعتبارها نظام يقضي على الأنشطة البيروقراطية غير المفيدة، يقلل التكاليف ويجعل الأفراد في تركيز أكثر على الأنشطة الأساسية خصوصا التركيز على الزبون، وجود علاقة معنوية بين اعتماد إدارة الجودة الشاملة وتنظيم الأفراد عند مستوى دلالة $\alpha > 0,05$ (قيمة X^2 المحسوبة 175,9 أكبر من قيمته الجدولية 9,49) خاصة وأنها تفرض على هؤلاء الأفراد مجموعة من القيم يتأصل فيها الالتزام بالجودة وحب العمل، وجود علاقة معنوية بين اعتماد إدارة الجودة الشاملة وإدارة عملية مقاومة التغيير عند مستوى دلالة $\alpha > 0,05$ (قيمة X^2 المحسوبة 228,03 أكبر من قيمته الجدولية 9,49) خاصة من خلال العمل الجماعي، التدريب، المشاركة، التمكين، الاتصال والتحفيز والتي تعتبر كقيم تدعم عملية التغيير بالمنظمة.[2]
- **دراسة Ankur Jain وS. L. Gupta:** حاول الباحثان قياس آثار إدارة الجودة الشاملة على النتائج المدركة لإدارة الموارد البشرية باستخدام طريقة تحليل المركبات الأساسية (ACP) على بيانات 324 استبيان من أصل 400 استبيان موزع على موظفي صناعة البرمجيات بالهند، ليتوصلا في الأخير إلى: وجود أثر كبير لإدارة الموارد البشرية، تمكين الموظفين والثقافة التنظيمية على النتائج المدركة للموارد البشرية وخصوصا تحفيز الأفراد، الرضا الوظيفي، الالتزام التنظيمي، الثقة التنظيمية ومعنويات الأفراد، وجود أثر متوسط للاتصال والتحسين المستمر على النتائج المدركة للأفراد (الموضحة أعلاه)، وجود أثر منخفض لالتزام الإدارة العليا والقيادة، المقارنة المرجعية، البنية التحتية والتسهيلات، إدارة عمليات الجودة، التركيز على الزبون وقياس الجودة على نتائج الأفراد.[3]
- **دراسة Mustafa Dilber *et al.*:** حاول الباحث وزملاؤه اختبار العلاقة بين العوامل المفتاحية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وأداء مؤسسات تقديم الخدمات الصحية ببعديه المالي وغير المالي، اعتمادا على بيانات 50 استبيان أجاب عليها موظفو هذه المؤسسات، ومن خلال التحليل الإحصائي لهذه البيانات توصلوا إلى: وجود علاقة معنوية بين الإدارة بالحقائق (بيانات الجودة التقارير) والأداء المالي عند مستوى دلالة $\alpha > 0,05$ (معامل الارتباط بيرسون مقدر بـ: 0,46)، وجود علاقة معنوية بين التزام الإدارة العليا

[1] **See:** Jesús Perdomo-Ortiz *et al.,* Op. cit. pp. 1199-1209

[2] **See:** Tinuke M. Fapohunda, Op. cit. pp. 07-11

[3] **See:** Ankur Jain & S. L. Gupta, Op. cit. pp. 25-31

ونشر سياسة الجودة والأداء المالي لهذه المؤسسات عند مستوى دلالة $\alpha < 0,05$ (معامل الارتباط بيرسون مقدر بـ: 0,26).[1]

- **دراسة Xing Zhou-Ling:** في محاولته لاختبار العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية أو القيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة والأداء المالي كأحد أبعاد الأداء التنظيمي للجامعات، توصل الباحث إلى أن الممارسات المثلى وخصوصا مختلف آليات التحفيز لديها تأثير إيجابي على الأداء المالي إذ قدر معامل التأثير β بـ: 0,5325 بمستوى معنوية أقل من 5%، ومعامل الارتباط بـ: 0,1587.[2]
- **دراسة Victor B. Wayhan *et al.*:** حاول الباحثون تقدير الآثار المباشرة لإدارة الجودة الشاملة والأداء المالي لثلاثة وتسعين شركة أمريكية حاصلة على جائزة الجودة (مثل: فورد، جنرال موتورز، شركة بوينغ... وغيرهم)، ومن خلال مصفوفة الارتباط تبين وجود علاقة إيجابية بين التطبيق الفعال لإدارة الجودة الشاملة وتحسين نتائج الأداء المالي (الزيادة في الايرادات، الزيادة في الأصول، الربح الاجمالي والعائد على الأصول) عند مستوى دلالة $\alpha < 0,05$.[3]

وبناء على نتائج الدراسات السابقة الأجنبية والتي عرضت أعلاه، يمكن القول أنها أجمعت على وجود أثر إيجابي للقيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة والأداء الإداري، ولكن يجب التنويه أن ما توصلت إليه هذه الدراسات في تقدير هذا الأثر يبقى منقوصا لتتوضح بذلك ضرورة عرض نتائج الدراسات العربية لتأكيد ذلك بصفة أخرى.

2.2.3.3 تحليل الدراسات السابقة العربية لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الإداري

في هذا التحليل بالذات أو تقدير أثر القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة على الأداء الإداري توصلت أغلب الدراسات السابقة العربية المرجعية إلى وجود أثر إيجابي بين هذين المتغيرين، وذلك كما يلي:

- **دراسة عاصم شحادة علي:** من خلال التحليل النظري الذي قام به الباحث وعرض تجارب بعض الدول الأجنبية والعربية، خلصت الدراسة إلى أن مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقها في الجامعات له أثر كبير في تنمية الموارد البشرية وبناء الفرد وتطويره وإعداده إعدادا سليما لينعكس ذلك على أدائه، حيث يهيأ ويدرب ويصبح مفهوم الجودة جزءا من حياته، فتتطور بذلك قدراته الإبداعية ومرونته في التعامل مع المشكلات والتلاؤم مع التغيرات التي تحدث في بيئة عمله.[4]
- **دراسة زكي أبو زيادة:** حاول الباحث قياس تأثير تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (اقتناع ودعم الإدارة العليا، التركيز على الزبون، مشاركة العاملين وتحفيزهم، تدريب العاملين وتأهيلهم، التركيز على تحسين

[1] **See:** Mustafa Dilber *et al.*, Op. cit. pp. 223-227

[2] **See:** Xing Zhou-Ling, Op. cit. pp. 112-122

[3] **See:** Victor B. Wayhan *et al.*, Op. cit. pp. 178-179

[4] **راجع:** عاصم شحادة علي، مرجع سابق، ص ص 195-202

العمليات، التخطيط الاستراتيجي والتحسين المستمر، القدرة على الاتصال الفعال واتخاذ القرارات اعتمادا على البيانات) على أبعاد الأداء التنظيمي المتعلقة أساسا بأداء الموارد البشرية (الرضا الوظيفي، الالتزام التنظيمي، مهارات التفكير الابتكاري وسلوكيات الدور الاضافي)، ومن خلال قيامه بتحليل بيانات 112 استبيان أجاب عنه: المدراء العامون، مدراء الدوائر، مدراء الفروع ومدراء المكاتب الذين يعملون في المراكز الرئيسية والفروع والمكاتب التابعة للمصارف التجارية الفلسطينية (تم توزيع 174 استبيان بغية الحصر الشامل لمجتمع الدراسة لتصل نسبة الاستبانات المقبولة 64,4%)، خلصت الدراسة إلى وجود أثر معنوي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة (اقتناع ودعم الإدارة العليا، القدرة على الاتصال الفعال، مشاركة العاملين وتحفيزهم) على أبعاد الأداء التنظيمي عند مستوى دلالة $\alpha < 0,05$.[1]

- **دراسة عبد الله أحمد عبد الله الدعاس:** اعتمادا على تحليله لبيانات 200 استبيان موزع على العاملين بالبنوك التجارية الأردنية، وذلك بهدف اختبار أثر قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المالي، توصل الباحث إلى وجود أثر معنوي بين هذين المتغيرين عند مستوى دلالة $\alpha < 0,05$ (قدر معامل الارتباط بـ: 0,54 ومستوى المعنوية بـ: 0,000)، وبالتفصيل خلصت الدراسة إلى: وجود أثر معنوي لالتزام الإدارة العليا بفلسفة إدارة الجودة الشاملة على تحسين الأداء المالي عند مستوى دلالة $\alpha > 0,05$ (قدر معامل الارتباط بـ: 0,308 ومستوى المعنوية بـ: 0,000)، وجود أثر معنوي للتحسين المستمر في العمليات على تحسين الأداء المالي عند مستوى دلالة $\alpha > 0,05$ (قدر معامل الارتباط بـ: 0,408 ومستوى المعنوية بـ: 0,000)، وجود أثر معنوي للمعلومات المطلوبة على تحسين الأداء المالي عند مستوى دلالة $\alpha > 0,05$ (قدر معامل الارتباط بـ: 0,417 ومستوى المعنوية بـ: 0,000)، وجود أثر معنوي لمشاركة العاملين على تحسين الأداء المالي عند مستوى دلالة $\alpha > 0,05$ (قدر معامل الارتباط بـ: 0,369 ومستوى المعنوية بـ: 0,000).[2]

وبناء على ما تم التوصل إليه من نتائج مفسرة لأثر تبني قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الإداري ببعديه (أداء الموارد البشرية والأداء المالي) سواء بالنسبة للدراسات السابقة الأجنبية أو العربية، يمكن القول أن أغلب أو جل هذه الدراسات أجمعت على وجود أثر إيجابي بين هذين المتغيرين، إلا أنها تختلف في تقدير هذا الأثر خصوصا من ناحية المقاربة (كمية أو كيفية) ومن ناحية النتائج (كمية أو كيفية أيضا)، فهل تمتد هذه الملاحظة بالنسبة لتقدير الأثر بين هذه القيم والأداء المجتمعي أم لا؟

3.3.3 تحليل الدراسات السابقة لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي

لا شك أن تقدير الدراسات السابقة العربية أو الأجنبية لدور القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي تختلف من حيث المنطلق والنتائج، خصوصا وأن أبعاد الأداء المجتمعي غير مضبوطة وقد تندرج ضمنه عدة متغيرات، فما الذي أثبتته الدراسات السابقة في تقدير هذا الدور؟

[1] **راجع:** زكي أبو زيادة، مرجع سابق، ص ص 894-905

[2] **راجع:** عبد الله أحمد عبد الله الدعاس، مرجع سابق، ص ص 99-107

1.3.3.3 تحليل الدراسات السابقة الأجنبية لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي

أثبتت أغلب الدراسات السابقة الأجنبية المرجعية وجود دور إيجابي لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي من عدة جوانب، وذلك كما يلي:

- **دراسة Shelly F. Fust وLisa L. Walker:** حاولت الباحثتان فهم ممارسات الاستدامة لعدة شركات بعد توجهها لاعتماد إدارة الجودة الشاملة، وبعد التحليل النظري تم التوصل إلى أن الشركات التي تتبنى معايير الجودة العالية الخاصة بقيم إدارة الجودة الشاملة من السهل أن تحقق نهج الاستدامة (الامتثال للمعايير البيئية والحفاظ على الموارد الطبيعية وإيجاد حلول جديدة بيئيا واجتماعيا لتبني مفهوم الاستدامة).[1]
- **دراسة Teresa Nogueiro *et al.*:** حاولت الباحثة وزملاؤها تطوير نموذج لقياس المسؤولية الاجتماعية والجودة والذي يهدف بالأساس إلى تحقيق التحسين المستمر وتحقيق التميز في مؤسسات التعليم العالي البرتغالية، ومن خلال التحليل النظري تم التوصل إلى أن العلاقة بين الجودة، البيئة، الصحة والسلامة والمسؤولية الاجتماعية أصبحت على نحو متزايد تأخذ اهتمام الجميع وخاصة أصحاب المصلحة الذين يتزايد عددهم وبالتالي انشغالاتهم في هذه المؤسسات، كذلك فإن ربط إدارة الجودة الشاملة بالمسؤولية الاجتماعية من شأنه أن يجعل المنظمات تتصرف بشكل صحيح تجاه المجتمع الذي تنشط فيه، كذلك يمكن استخدام إدارة الجودة الشاملة كنظام لتسريع ثقافة الالتزام المجتمعي وتحقيق المسؤولية الاجتماعية.[2]
- **دراسة Patrizia Gazzola وMichela Pellicell:** في محاولة لربط ممارسات الإدارة المستدامة بإدارة الجودة الشاملة، وتوضيح كيف يمكن أن تكون هذه الأخيرة بمثابة الحافز الرئيسي لتطوير الإدارة المستدامة والمسؤولية الاجتماعية، ومن خلال التحليل النظري توصلت الباحثتان إلى أن إدارة الجودة الشاملة سواء من ناحية تطورها التاريخي أو امتدادها الحالي تتفق مع مشروع المسؤولية الاجتماعية والممارسات الأخلاقية والبيئية، وهذا التطابق يوحي بإمكانية دمج الممارسات المجتمعية بسهولة وفي وقت قصير جدا وبفعالية أكثر في المنظمات التي تتبنى قيم إدارة الجودة الشاملة.[3]
- **دراسة Fazli Idris:** حاول البحث ربط إدارة الجودة الشاملة بالأداء المستدام، ومن خلال تحليله لبيانات 400 استبيان مرسل للمدراء التنفيذيين بالشركات الماليزية المدرجة في دليل SIRIM والمتحصلة على شهادة الإيزو 9000، تم التوصل إلى أن هناك مركبة تتعلق بالتوجه المجتمعي (الأجندة المجتمعية، الارتباط المجتمعي، النشاطات المجتمعية ومراجعة السياسات) تندرج ضمن الأداء المستدام، هذا الأخير يتأثر بمختلف أبعاد إدارة الجودة الشاملة (القيادة، التخطيط الاستراتيجي، الممارسات المثلى، التركيز على

[1] **See:** Shelly F. Fust & Lisa L. Walker, Op. cit. pp. 01-08

[2] **See:** Teresa Nogueiro *et al.*, Op. cit. pp. 01-05

[3] **See:** Patrizia Gazzola & Michela Pellicelli, Op. cit. pp. 03-16

الزبون، التركيز على العاملين، التركيز على المجتمع والتركيز على الإنتاجية)، حيث قدر معامل التحديد لهذا النموذج بـ: 0,605 ومستوى المعنوية بـ: 0,000.[1]

وعليه فنتائج الدراسات السابقة الأجنبية التي عرضت أعلاه تؤكد أهمية تبني إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي إلا أن ذلك قد أثبتته ظاهريا فقط (التركيز على التحليل النظري أكثر)، فهل سيلاحظ ذلك بالنسبة للدراسات العربية أم لا؟

2.3.3.3 تحليل الدراسات السابقة العربية لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي

تبقى الدراسات العربية المرجعية تركز على التحليل النظري لتقدير هذا الدور مثلها مثل الدراسات الأجنبية السابقة، وذلك كما يلي:

- **دراسة رحيم حسين ورشيد مناصرية:** حاول الباحثان دراسة أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة ونظم إدارة البيئة الإيزو 14000 على تحسين الأداء البيئي، ومن خلال التحليل النظري وعرض تجربة مؤسسة اقتصادية (ليند غاز) في هذا المجال، تم التوصل إلى أهمية الاعتماد على المقاربات الطوعية، وبالأخص قيم وأنظمة الجودة وتطبيق معايير الإدارة البيئية من أجل تخفيف الأضرار التي تلحقها المؤسسة ببيئتها، وإعادة النظر في نمط تسييرها آخذة بعين الاعتبار التزاماتها اتجاه المجتمع والبيئة في ظل القيود البيئية والاجتماعية لتحقيق التنمية المستدامة.[2]
- **دراسة أكرم أحمد الطويل وولاء حازم سلطان:** سعى الباحثان إلى تحديد علاقات الارتباط والتأثير بين متطلبات إدارة الجودة الشاملة البيئية والتنمية المستدامة، ومن خلال تحليل بيانات 35 استبيان تم توزيعه بالشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية، تم التوصل إلى وجود علاقات ارتباط معنوية بين كل متطلب من متطلبات إدارة الجودة الشاملة (التزام الإدارة العليا، التركيز على الزبون، التحسين المستمر، العمل الجماعي) وتعزيز التنمية المستدامة بمعاملات ارتباط مقدرة بـ: 0,885، 0,741، 0,890 و0,850 لهذه المتطلبات على التوالي.[3]

وعليه فإن تقدير الدراسات السابقة الأجنبية والعربية لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي يبقى منقوصا، وبالأخص تركيزها على التحليل النظري أكثر لإثبات هذا الدور.

هذا من جانب، أما إذا تكلمنا عن تقدير الدراسات السابقة المرجعية لدور القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي من جوانبه المختلفة، يمكن القول أن جميعها قد أثبتت وجود دور إيجابي ومهم، إلا أن تقديره يبقى منقوصا خصوصا من ناحية أن العديد من هذه الدراسات خاصة بقطاعات أخرى غير التعليم العالي، وتركيزها على بعض القيم دون جميعها، وكذا تركيزها على بعد واحد من أبعاد الأداء، وهذا ما يؤكد ويزيد من أهمية دراستنا مقارنة بالدراسات السابقة.

---

[1] **See:** Fazli Idris, Op. cit. pp. 38-42

[2] **راجع:** رحيم حسين ورشيد مناصرية، مرجع سابق، ص ص 303-314

[3] **راجع:** أكرم أحمد الطويل وولاء حازم سلطان، مرجع سابق، ص ص 02-10

خلاصـــــــــة

إن تعدد القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة كمتغير مستقل، وتعدد أبعاد أداء مؤسسات التعليم العالي كمتغير تابع، من شأنه أن يزيد من صعوبة تقدير دور المتغير المستقل في تحسين المتغير التابع، ولكن على العموم أثبتت مختلف التوجهات النظرية والفكرية التي عرضت في هذا الفصل أهمية هذه القيم في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، وذلك وفقا للنتائج التالية:

- بينت النماذج المفسرة لعلاقة القيم الجوهرية والداعمة بأداء مؤسسات التعليم العالي وجود دور مهم لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء، إلا أن تحقيق ذلك فعليا قد يتطلب فترة زمنية مطولة خاصة وأن الالتزام بهذه القيم سيوجه لكسر النظام القيمي السائد في التنظيم ما يعرف بالتغيير الثقافي، لذلك يجب التدرج في التطبيق خطوة خطوة حتى تؤدي هذه القيم دورها بفعالية في عملية التحسين المستمر للأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، وبالمقابل تعتبر هذه النماذج انتقائية كونها غير رائدة وغير شاملة لمختلف القيم ومختلف أبعاد الأداء؛
- أكدت مختلف الإحصائيات الواردة في تقارير الجامعات والكليات الأجنبية والعربية والتي عرضت كتجارب لمؤسسات تعليمية طبقت قيم إدارة الجودة الشاملة لتحسين أدائها، وبالأخص: جامعة هارفارد، جامعة كامبريدج، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية ومدرسة سليمان عليان لإدارة الأعمال، الأهمية القصوى لانعكاس الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة على تحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي، إلا أن ذلك يبقى نسبيا خاصة وأنها لا توجد دراسات أقيمت في هذه المؤسسات التعليمية لتقدير هذا الدور بدقة (الاعتماد على النماذج الإحصائية)؛
- أكدت مختلف الدراسات السابقة الأجنبية والعربية والتي اعتمدت سواء على التحليل الكمي أو الكيفي، الدور المعنوي لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، ووجود علاقات ارتباط قوية بين هذين المتغيرين تؤكدها النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسات، إلا أن ذلك يبقى منقوصا خاصة من ناحية تركيز هذه الدراسات على جانب دون الآخر (التفصيل في القيم دون التفصيل في أبعاد الأداء أو العكس)؛

كل هذه النتائج إنما تجعلنا نستقصي بالسؤال: هل سيتم تأكيد ما أثبته هذه النماذج وهذه التجارب وهذه الدراسات بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية أم العكس؟ وقبل الشروع في الإجابة عن هذا السؤال ينبغي توضيح الإطار المنهجي أو الطريق المختار لإثبات أو نفي ذلك.

الفصـــــــل 4.

... الإطار المنهجي والتمهيدي للدراسة

- تمهيـــــــــــد

1.4. منهجية الدراسة والخيارات البديلة للبحث

2.4. الاختبارات المستخدمة لتحليل البيانات الكيفية والكمية

3.4. مدخل تمهيدي لاستراتيجية تحسين الجودة والأداء في الجامعات الجزائرية

- خلاصـــــــــة

« On ne va jamais aussi loin que lorsqu'on ne sait pas où l'on va »

« لا يمكن لنا أن نصل بعيدا دون معرفة أين نتجه »

Christophe Colomb

الفصل 4. الإطار المنهجي والتمهيدي للدراسة

تمهيـــــد

يشير Robert K. Yin بأن: « الدراسة الميدانية تتضمن البحث عن ظاهرة حديثة في نطاق حقيقي أو واقعي، حيث تكون العلاقات بين الظاهرة والنطاق غير واضحة، مما يستلزم استخدام العديد من مصادر المعلومات ».[1]

ذلك أنها تتعلق بنطاق جد واسع لا يمتد لشخص محدد أو شخصين بل يشمل أساتذة كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية، وتعدد آرائهم ووجهات نظرهم يكون دافعا لتنوع الخيارات البديلة للبحث وتعدد طرق جمع البيانات ومقاربات ونماذج تحليلها.

وقبل التطرق لتحليل هذه الآراء حول دور القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي للكليات المستهدفة بالدراسة، يكون من الضروري التمهيد منهجيا وعمليا للدراسة الميدانية، وذلك من خلال العناصر التالية:

- **منهجية الدراسة والخيارات البديلة للبحث:** أي توضيح كل ما يتعلق بالمسار البحثي (من النموذج الاسترشادي إلى المقاربة)، المعاينة وأدوات الدراسة، وأخيرا صدق، ثبات وقابلية تعميم نتائج الدراسة؛
- **الاختبارات المستخدمة لتحليل البيانات الكيفية والكمية:** أين يتم توضيح الاختبارات الإحصائية الوصفية والاستدلالية المستخدمة لتحليل كل من البيانات الكيفية والكمية؛
- **مدخل تمهيدي لاستراتيجية تحسين الجودة والأداء في الجامعات الجزائرية:** وهنا يتم التطرق لعرض واقع التعليم العالي في الجزائر من ناحية تطوره، وتقييم مؤسساته حسب إحصائيات المؤسسات الدولية لتصنيف الجامعات، والإشارة للجهود المبذولة بخصوص تحسين الجودة والأداء، ثم بناء وتفسير النموذج المقترح الخاص بتطبيق إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء في الجامعات الجزائرية.

[1] **See:** Robert K. Yin, **Case Study Research: Design and Methods**, Sage Publications, 4th Edit., California, 2009, p. 18

1.4. منهجية الدراسة والخيارات البديلة للبحث

يشير Walter Amedzro St-Hilaire أن: « التسيير قد أثبت تداخله مع العديد من التخصصات سواء من ناحية تدريسه، منهجيته أو طريقة بناء نظرياته... هذا التداخل ترجم بتعدد طرق البحث فيه »[1]، وبالتالي تصبح عملية انتقال الباحث من المعالجة النظرية إلى المعالجة الميدانية في ظل تعدد طرق البحث كمرحلة جد حاسمة، فإذا ما حقق ذلك بدقة وباتباع أسس البحث العلمي تمكن من بلوغ نتائج مضبوطة وإلا حقق عكس ذلك، فيكون من الأهمية توضيح كل ما يتعلق بالمسار البحثي، المعاينة والأدوات المستخدمة لجمع البيانات والاختبارات الإحصائية القبلية وقابلية اعتماد أدوات الدراسة.

1.1.4 تحديد طبيعة المسار البحثي

ينتقل الباحث في الدراسة الميدانية (مرحلة العملياتية)، من سؤال الدراسة العام والمجرد إلى السلوكيات في حد ذاتها والتي تمثل الجانب الملموس والدقيق للبحث العلمي، وهو ما يعكس الواقع المتعلق بمدى التزام مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بقيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة ودور ذلك في تحسين الأداء، حيث يتطلب ذلك تحديد طبيعة المسار البحثي، فما خصوصية المسار المتبع في هذه الدراسة؟

1.1.1.4 التموقع الابستمولوجي للدراسة

عادة ما تحاول الابستمولوجيا الإجابة على الأسئلة التالية: ما طبيعة المعرفة؟ كيف تتكون المعرفة؟ كيف تقدر قيمة المعرفة ومدى دقتها؟ إلا أن علوم التسيير على خلاف العلوم الاجتماعية الأخرى تعاني عدم وجود ابستمولوجيا خاصة بها، وتستقي مرجعيتها عادة من التوجهات المنهجية المعتمدة في العلوم الأخرى (خاصة العلوم الاجتماعية التي لطالما اعتمدت مناهجها من قبل الباحثين في علوم التسيير لبناء المعرفة) بسبب حداثة نظرياتها وأصولها المعرفية.

ومن جهته حاول كل من Raymond-Alain Thiétart وزملاؤه تقديم ابستمولوجيا ومنهجية خاصة بالبحث في علوم التسيير في كتابهم المعنون بطرق البحث في الإدارة (Méthodes de Recherche en Management)، حيث اعتمدوا على ثلاثة نماذج استرشادية (براديغمات Paradigmes) *: (الوضعي والتفسيري والبنائي) والتي تبين في مجملها أقسام الابستمولوجيا، وإلى حد الآن تعتبر هذه التقسيمات رائدة ومعتمدة بكثرة في مختلف المجالات البحثية في علوم التسيير. هذا ويوضح الجدول الموالي خصوصية النماذج الثلاثة مفصلة حسب الأسئلة التي تجيب عنها الابستمولوجيا.

---

[1] Walter Amedzro St-Hilaire, **L'Adaptation Organisationnelle dans les Théories Managériales et Sociales**, Presses de l'Université du Québec, Canada, 2011, p. 05

* **النموذج الاسترشادي (البراديغم Paradigme):** « يقدم Thomas Kuhn الذي اشتهر بالتأليف في هذا المجال، اتفاقا بين معنيين أساسيين لتعريف هذا المصطلح: الإطار الفكري والإطار التأسيسي، حيث يمثل الكثير من النماذج، المخططات العقلية أو الإطارات المرجعية التي يمكن للباحثين في علوم المنظمة أن يندرجوا فيها ». **راجـع:** Angèle Kremer-Marietti, **Les Ressorts du Symbolique**, L'Hartmattan, Sans Edit., Paris, 2011, pp. 43-44

الجدول رقم (1/4): خصوصيات النماذج الابستمولوجية في علوم التسيير

النماذج / الأسئلة الابستمولوجية	النموذج الاسترشادي الوضعي Le positivisme	النموذج الاسترشادي التفسيري L'interprétativisme	النموذج الاسترشادي البنائي Le constructivisme
ما طبيعة المعرفة؟	فرضية واقعية وجود منشأ ذاتي لموضوع المعرفة	فرضية نسبية لا يمكن الوصول إلى منشأ موضوع المعرفة (البنائية المعتدلة أو التفسيرية) لا يوجد أصلا (البنائية المتطرفة).	
ما طبيعة «الحقيقة »؟	استقلالية الباحث عن الموضوع فرضية يقينية العالم مبني على الضروريات	تبعية الموضوع للباحث فرضية قصدية العالم مبني على الفرص	
كيف تنتج المعرفة؟ مسار المعرفة العلمية	الاكتشاف: صياغة أسئلة البحث « لأي سبب ...»، التوجه المرغوب هو الشرح	التفسير: صياغة أسئلة البحث « ما دوافع الفاعلين ...»، التوجه المرغوب هو الفهم	البناء: صياغة أسئلة البحث « لأي غاية ...»، التوجه المرغوب هو البناء
ما هي قيمة المعرفة؟ معايير الدقة	قابلية التحقق قابلية التأكيد قابلة الرفض	المقارنة بالذات التجسيد (اكتشاف التجربة من طرف الباحث)	الملاءمة إمكانية التعليم

المصدر: Raymond-Alain Thiétart *et al.*, Op. cit. pp. 14-15

يتضح من الجدول أعلاه أن النموذج الاسترشادي الوضعي يقوم على فرضيتين أساسيتين هما: الفرضية الواقعية والفرضية اليقينية، حيث تمثل الأولى حقيقة أساسية للواقع الموجود، فالمعرفة التي تشكل تدريجيا العلم هي معرفة الواقع، ومصمم النماذج أو الباحث يعلم أن لديه بعض الأساليب التي تمكنه من التحقق، أو تأكيد أو رفض هذا الواقع. أما اليقينية أو الفرضية الثانية فتمثل السببية، وكل أثر للواقع ينتج عن بعض الأسباب، فاعتماد هذه الفرضية لا يقودنا لتبني إمكانيات الوصف، وإنما الشرح بطريقة فريدة ودقيقة ما يعكسه الواقع الذي نلتمس وجوده.[1] أما النموذج التفسيري والنموذج البنائي فيقومان كذلك على فرضيتين: النسبية والقصدية، حيث تفترض الأولى حالة من عدم قابلية انعكاس الادراك أي أنه لا يمكن الوصول إلى منشأ موضوع المعرفة وقد لا يوجد أصلا لأن المعرفة تبنى، أما الفرضية القصدية فلا يفسر فيها السلوك الادراكي للباحث فقط، إنما تفسر الأسباب النهائية بالأسباب الإيجابية، بناء على الفرص المتاحة للباحث الذي يكون له الدور الحاسم في بناء المعرفة.

وبشكل أكثر تحديدا يشير Anne Maurand-Valet أن: « النموذج الاسترشادي الوضعي يتم فيه اختبار الفرضيات (هل هذا المتغير هو سبب لهذه الظاهرة أم لا؟ ...) ودراسة التسلسل أسباب/ نتائج على المدى

[1] Hazem Ben Aissa, **Quelle Méthodologie de Recherche Appropriée pour une Construction de la Recherche en Gestion ?** XI^{ème} Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Faculté des Sciences de l'administration, Université Laval, Québec, 13-15 juin 2001, pp. 11-12

القصير. حيث يتناسب مع الاختبارات الاحتمالية بفعل أن حجم العينة وتكوينها يضمن التمثيلية، وكذا إمكانية عزل وتحديد الحقائق. أما النموذجين الاسترشاديين التفسيري والبنائي فتعتمد فيهما أسئلة: « كيف ولماذا... »، وذلك من أجل البحث عن الدوافع كما في النموذج الاسترشادي التفسيري، حيث نعتمد التعقيد البسيكولوجي في التفكير في موضوع المعرفة، وهذا ما يتطلب البقاء بالقرب من أقوال الفاعلين التي نبحث عن تحليلها. أما النموذج الاسترشادي البنائي فهو يبحث عن غايات أعمال معينة يقوم بها الفاعلون في المنظمة، أي أنه يعتمد التعقيد المنظمي في العلاقات التنظيمية المتداخلة، وبالتالي لا يمكن اعتماد أساليب الاقتصاد القياسي والتي تطبق فقط على ظواهر يمكن تحليلها من خلال العزل التام لهذا التداخل. وتجدر الإشارة أن كلا النموذجين (التفسيري والبنائي) قلة ما تستخدم فيهما أساليب البحث الكمية، وعادة ما يتم التوجه نحو الأساليب الكيفية من أجل فهم ظواهر معينة ».[1]

ومن منظور التحليل السابق فإننا نعالج موضوع الدراسة باعتماد النموذج الاسترشادي الوضعي، لمعرفة مدى التزام مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بكل من القيم الجوهرية والداعمة وانعكاس ذلك على تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، حيث يتم الاستناد إلى فرضيات تفترض وجود دور لهذه القيم في تحسين الأداء لصياغة أسئلة الاستبيان الذي يوجه لعينة عنقودية (أحد أنواع العينات الاحتمالية) ممثلة للمجتمع المدروس (أساتذة كليات الاقتصاد في الجامعات الجزائرية)، وتستخدم لذلك مجموعة من الاختبارات من أجل معرفة أسباب تحسين أداء هذه المؤسسات وتأكيد أو نفي الدور الايجابي أو السلبي لقيم إدارة الجودة الشاملة. هذا ويتم تدعيم الاستبيان ببعض الإحصائيات المتعلقة بواقع الجامعات الجزائرية من حيث الجودة والأداء، وكذلك بدليل مقابلة موجه للمهتمين أو بالأحرى الذين لديهم تفاصيل أكثر حول موضوع الجودة والأداء في هذه الكليات .

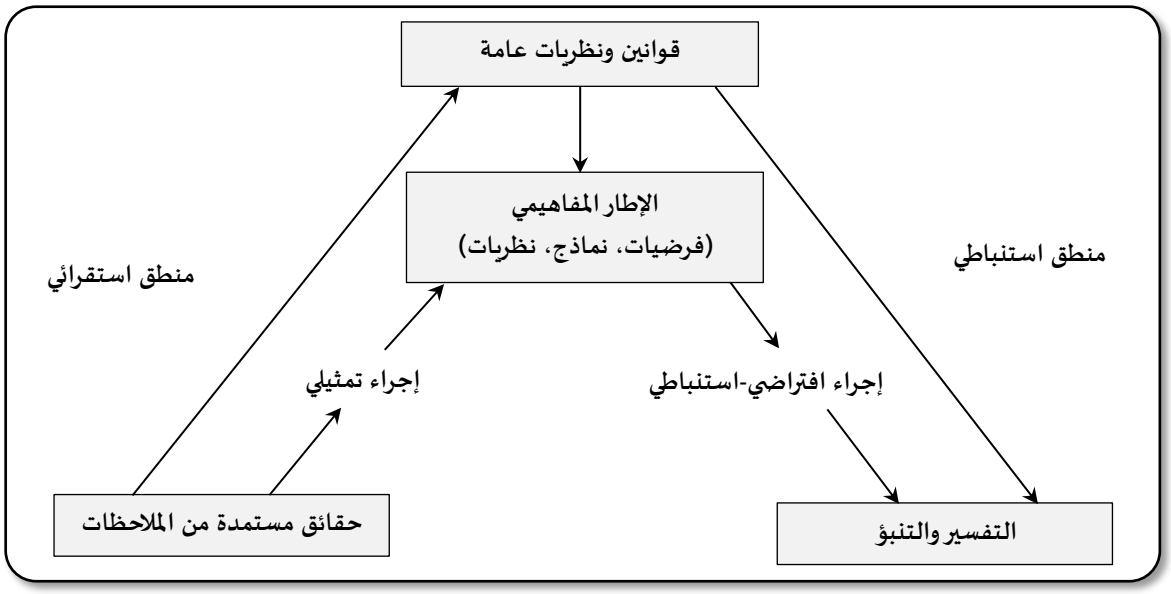
2.1.1.4 أنماط الاستدلال المختلفة (الاستكشاف أو الاختبار)

الاستكشاف Exploration في علوم التسيير يتضمن اكتشاف أو تعميق مسار أو نشاط معين لتحقيق هدفين أساسين: البحث عن التفسير والتنبؤ والبحث عن الفهم، حيث يتوافق مع اتجاه الباحث الذي يريد اقتراح نتائج نظرية جديدة، أي إيجاد ارتباطات نظرية جديدة بين المفاهيم و/أو إدماج مفاهيم جديدة في مجال نظري معين. أما الاختبار Test فهو مجموعة العمليات التي بواسطتها يستطيع الباحث مقارنة موضوع نظري أو منهجي معين مع الواقع، بهدف تقييم مصداقية فرضية أو نموذج أو نظرية لتفسير ظاهرة معينة.[2] وعليه فالاهتمام بالعلاقة بين الاستكشاف والاختبار إنما يقودنا للتدقيق أكثر في المنطق الاستدلالي المتفق مع كليهما، وهو ما يعتمده Alan F. Chalmers في نموذج الاستدلال والمعرفة العلمية الموضح في الشكل الموالي:

[1] Anne Maurand-Valet, **Choix Méthodologiques en Sciences de Gestion: Pourquoi tant de Chiffres ?** 31ème Congrès de l'AFC Crises et Nouvelles Problématiques de la Valeur, Association Francophone de Comptabilité, Nice, 10 Mai 2010, pp. 05-06

[2] Raymond-Alain Thiétart *et al.*, Op. cit. pp. 58-59

الشكل رقم (1/4): أنماط الاستدلال والمعرفة العلمية



المصدر: – Patricia Coutelle, **Introduction aux Méthodes Qualitatives en Sciences de Gestion**, Cours du CEFAG séminaire d'études qualitatives, CERMAT-IAE de Tours, Université de Tours, France, 2005, p. 06

عند مطابقة مفهومي الاستكشاف والاختبار بالشكل أعلاه، نجد أن الاستكشاف يقوم على المنطق الاستقرائي الذي يبدأ بملاحظة الواقع لاستنتاج قوانين ونظريات عامة (من الخاص إلى العام)، ويمكن أن يتم عن طريق التمثيل أو تصور الواقع لاستخراج هذه الملاحظات ومناقشتها وصولا لاستنتاج فرضيات أو نماذج أو نظريات تشكل الإطار المفاهيمي فيما بعد. أما الاختبار فهو يقوم على المنطق الاستنباطي الذي ينطلق من نظريات وفرضيات أولية إلى قضايا أخرى تنتج عنها دون تجربة باعتبار أن العلاقات بين الظواهر المختلفة يمكن تفسيرها في الواقع (من العام إلى الخاص)، ويمكن أن يتم عن طريق ما يعرف بالإجراء الافتراضي-الاستنباطي أو الانتقال من نظرية ذات قبول عام ومحاولة وضع فرضيات تخص الموضوع المدروس ليتم في الأخير إلى اختبارها (النفي أو الاثبات).

وبناء على النموذج الاسترشادي الذي تم اختياره في الدراسة (النموذج الوضعي Paradigme Positiviste) وكذلك المسار البحثي المعتمد لمعالجة الموضوع، فان نمط الاستدلال الذي يتفق مع ذلك هو الاختبار أو بالأخص (الاجراء الافتراضي-الاستنباطي)، حيث يتم الانطلاق من الفرضيات المتعلقة بالقيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري، والمجتمعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، ومقابلتها مع الواقع المعبر عنه بآراء عينة من أساتذة كليات الاقتصاد في الجامعات الجزائرية، ليتم اختبارها واختبار نموذج الدراسة بالعموم في الفصل اللاحق.

3.1.1.4 المقاربة المختارة (كمية أو كيفية)

يشير Michael D. Myers أن: « البحث الكمي يقوم على استخدام الأرقام، فالباحث في المجالات الكمية إنما يركز على الأرقام أكثر من أي شيء آخر، لأنها تمكن من تمثيل القيم ومستويات البناء النظري والمفاهيمي،

باعتبارها أدلة علمية قوية تفسر كيفية عمل ظاهرة معينة، ومن أمثلة الأساليب الكمية المستخدمة في العلوم الاجتماعية: المسح الميداني، التجارب المختبرية، الطرق الرسمية مثل الاقتصاد القياسي، والطرق العددية مثل النمذجة الرياضية، وعادة ما يتم استخدام الأدوات والحزم الإحصائية لتحليل البيانات وتحقيق ذلك. أما البحث الكيفي فيركز على تحليل النصوص، ومصادر البيانات الكيفية قد تشمل: الملاحظة، الملاحظة بالمشاركة (العمل الميداني)، المقابلات، الوثائق والنصوص، وانطباعات الباحث وردود الأفعال. إلا أن المقابلات تعتبر المصدر الأكثر شيوعا ».[1]

فالمقاربة الكمية Approche quantitative تميل أكثر لاستخدام الأرقام من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة مثل ما يتم في العلوم الطبيعية، أما المقاربة الكيفية Approche qualitative فتستند إلى البيانات الكيفية التي تساعد على معرفة علامات مادية حول ظاهرة معينة، أساسا: الكلمات، العبارات، النصوص، الصور، ...وغيرها.

ومن جهته يشير Raymond-Alain Thiétart وأصحابه أنه: « من أجل الاختبار، يمكن للباحث أن يستخدم الأسلوبين الكمي والكيفي. ومع ذلك، غالبا ما تستخدم الأساليب الكمية من أجل تحقيق منطق الاختبار ».[2] إلا أنه في كثير من الأحيان يفضل التسلسل بين المقاربتين، أو دمج المقاربتين (الكمية والكيفية) واستخدام المقاربة الهجينة في دراسة الظـاهرة ذاتها بغرض زيادة مصداقية الدراسة، وهذا كما يعتقده Todd D. Jick وغيره من الباحثين.[3] فالباحث في علوم التسيير بإمكانه إذن أن يلجأ للمقاربة الهجينة، وعليه فقط تحديد الأسباب المنهجية التي دفعته لذلك.

وبناء على التحليل السابق والذي يوضح الفرق بين المقاربتين الكمية والكيفية والتداخل بينهما، تكون المقاربة الهجينة هي المعتمدة في هذه الدراسة، وهذا للأسباب الآتية:

- استخدام طروحات مفاهيمية ونظرية مختلفة فيما يتعلق بمفهومي إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، إنما يمكن من تحليل النتائج من زوايا مختلفة؛
- استخدام أدوات مختلفة لجمع البيانات: (ملاحظة واقع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بكل مستجداته وأخباره، الوثائق والتقارير التي تعبر عن واقع هذه المؤسسات سواء بالأرقام أو بالكلام، المقابلات مع مسؤولي خلايا الجودة في ستة كليات اقتصاد بالجامعات الجزائرية، الاستبيان الذي تم توزيعه على أساتذة كليات الاقتصاد في نفس الكليات)، إنما يمكن الباحث من الحصول على بيانات مختلفة (كمية وكيفية)، كما يعتمد على تقنيات مختلفة لتحليلها؛

[1] Michael D. Myers, **Qualitative Research in Business and Management**, Sage Publications Ltd, 2nd Edit., London, 2013, pp. 07-08

[2] Raymond-Alain Thiétart *et al.*, Op. cit. p. 71

[3] **See:** Ashatu Hussein, **The Use of Triangulation in Social Sciences Research: Can Qualitative and Quantitative Methods be Combined?**, Journal of Comparative Social Work, Department of Social Sciences, University of Nordland, Iss: 01, Norway, 2009, p.03

- إمكانية الانتقال من التحليل الكمي إلى التحليل الكيفي والعكس، فالبيانات الكيفية يمكن علاجها من خلال تطبيق الخوارزميات الإحصائية على النص المراد علاجه هذا من جهة، ومن جهة أخرى لا شك أن شرح وتحليل البيانات الكمية قد يدفع الباحث لربطها بالمفاهيم النظرية المختلفة وبما يظنه حول الواقع الملاحظ.

وعليه فالمسار البحثي المعتمد في الدراسة ينطلق من النموذج الاسترشادي الوضعي إلى الاختبار (الاجراء الافتراضي-الاستنباطي) إلى المقاربة الهجينة (الكمية + الكيفية)، فماذا بالنسبة للمعاينة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات؟

2.1.4 المعاينة والأدوات المستخدمة لجمع البيانات

قبل قيام الباحث بتحليل بيانات الدراسة وتفسيرها عليه أولا أن يوضح كيفية حصوله على ذلك، أي تحديد المجتمع المدروس وتقنيات المعاينة وكذا الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، فما التبرير المنهجي لاختيار معاينة وأداة جمع بيانات دون الأخرى؟

1.2.1.4 مجتمع الدراسة وتقنيات المعاينة

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. [1] أما المجتمع المستهدف فهو تحديد نوع الوحدات التي تعتبر كعناصر من المجتمع المدروس، والتي تقتصر عليها الدراسة. [2] ولما نتكلم عن دراسة ميدانية لآراء عينة من أساتذة كليات الاقتصاد بالجامعة الجزائرية، يكون المجتمع المستهدف محصورا في جميع الأساتذة الذين يدرسون في كليات ومعاهد الاقتصاد حسب الشبكة الجامعية الجزائرية، ويستثنى بذلك أساتذة المدارس والمعاهد الوطنية العليا والمدارس التحضيرية المختصة بالعلوم الاقتصادية والتجارية (مدرسة الدراسات العليا التجارية، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي، المدرسة العليا للتجارة، المدرسة العليا للمناجمنت، المدارس التحضيرية في العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بعنابة، قسنطينة، الجزائر، وهران وتلمسان) لأن تركيبها أو هيكلها التنظيمي يختلف تماما عن الجامعات مما يعقد عملية المعاينة خاصة في المرحلة الأولى (سحب كليات الاقتصاد)، أما عن الملحقات الجامعية (ملحقة أفلو التابعة لجامعة الأغواط، ملحقة مغنية التابعة لجامعة تلمسان، ملحقة السوقر التابعة لجامعة تيارت، ملحقة بريكة التابعة لجامعة باتنة)، فقد استهدفت بالدراسة مع الجامعات التابعة لها بسبب عدم استقلاليتها الإدارية. هذا ويبلغ عدد الأساتذة المستهدفين بالدراسة 5299 أستاذ*.

[1] Diane C. Blankenship, **Applied Research and Evaluation Methods in Recreation**, Human Kinetics, Without Edit., USA, 2009, p. 82

[2] Robert M. Groves *et al.*, **Survey Methodology**, John Wiley & Sons, 2nd Edit., New Jersey, 2009, p. 70

* حسب إحصائيات السنة الجامعية 2014/2013، والمتحصل عليها من المديرية الفرعية للاستشراف والتخطيط بوزارة التعليم العالي الجزائرية

أما عن وحدة المعاينة والتي تعبر عن فرد معين يشكل جزءا من مجتمع معين، يؤخذ على أنه ممثل للأفراد من نفس الفئة بهدف تحديد عينات هذا المجتمع.[1] فتتمثل في كل أستاذ يدرس بصفة دائمة بكليات أو معاهد الاقتصاد للجامعات أو المراكز الجامعية، وعن سبب حصر وحدة المعاينة في ذلك، فهذا لتخصص الأساتذة والذي يقترب طبعا من موضوع الدراسة (موضوع في إدارة الأعمال)، وهذا ما يساعدهم على الإجابة على أسئلة الاستبيان بسهولة وموضوعية أكثر بفعل إطلاع أغلب الأساتذة على المفاهيم النظرية لهذا الموضوع، والمصطلحات المستخدمة في الاستبيان.

ولتحديد حجم العينة بناء على المجتمع المحدد (5299 أستاذ) قد تستخدم العديد من المعادلات أو الصيغ الرياضية والتي نذكر منها (معادلة Steven Thampson، معادلة Robert Mason، معادلة Richard Geiger، معادلة Herbert Larkin، معادلة Taro Yamane...، وغيرهم)، حيث توجد لكل منها خصائص تحدد شروط استخدامها، لذلك يكون من الأفضل استخدام معادلة واحدة فقط من أجل تجنب الاستفاضة في ذلك، بالتالي نقتصر على استخدام معادلة Taro Yamane التي تتوافق مع المعاينات الاحتمالية باعتبار أن الهدف من الدراسة التعميم والهدف من المعاينة التمثيلية، هذه المعادلة تكتب وفقا للصيغة التالية:

$$n = \left(\frac{N}{1 + N\,(e)^2}\right) \ldots\ldots\ldots\ldots [2]$$

حيث يمثل: - **n**: حجم العينة؛

- **N**: حجم المجتمع؛

- **e**: مستوى الدقة: كلما كان كبيرا كلما زاد خطأ المعاينة، وفي الدراسة يقبل 5% كخطأ للمعاينة، ويقدر مستوى الثقة بـ 95% (أي من بين 100 قيمة مقدرة 95 قيمة تعطي قيمة مقدرة قريبة جدا أو مساوية للقيمة الفعلية لمجتمع الدراسة).

بالتالي يقدر حجم العينة الأدنى كالتالي:

$$n = \frac{N}{1 + N\,(e)^2} = \frac{5299}{1 + 5299\ (0.05)^2} = 371.92 \approx 372$$

وتجدر الإشارة إلى أنه كلما كان حجم العينة أكبر من 372 كلما كان ذلك أفضل لتمثيليتها للمجتمع المدروس.

أما عن طريقة المعاينة فإننا نعتمد في السحب على العينة العنقودية ذات المرحلتين (Dapple –Stage Cluster Sampling)، والتي يعرفها Earl Babbie بأنها: «أحد أنواع العينات الاحتمالية، تعتمد على تكرار

[1] Jean de Bonville, **L'Analyse de Contenu des Médias: De la Problématique au Traitement Statistique**, De Boeck, 2ème Edit, Bruxelles, 2006, p. 113

[2] Glenn D. Israel, **Determining Sample Size**, Series of the Agricultural Education and Communication Department, University of Florida, Web-site: http://edis.ifas.ufl.edu/pdffiles/pd/pd00600.pdf, See on: 18/02/2015, At: 19.19, p. 04

خطوتين أساسيتين: قائمة المعاينة وسحب العينة، حيث تجمع قائمة وحدات المعـاينة الأوليـة وتقسم إلى طبقـــات تسحب منها العينة الأولية، والتي يتم اعتمـادها كقائمة ثانوية تسحب منها العينة النهائيـة »[1]. هذين المرحلتين أو الخطوتين يتحددان كالتالي:

- **المرحلة الأولى:** سحب كلية ومعهد من كل ناحية باعتماد السحب العشوائي، حيث وقع الاختيار على كليات الاقتصاد لجامعات (محمد خيضر بسكرة من ناحية الشرق، حسيبة بن بوعلي الشلف من ناحية الوسط، ابن خلدون تيارت من ناحية الغرب) ومعاهد الاقتصاد للمراكز الجامعية (ميلة من ناحية الشرق، تيبازة من ناحية الوسط، غيليزان من ناحية الغرب)، وعن سبب سحب كلية ومعهد من كل ناحية فهذا من أجل توسيع دائرة تباين الآراء لجامعات متأصلة ومراكز جامعية ناشئة.
- **المرحلة الثانية:** المسح الشامل لكل أساتذة هذه الكليات والمعاهد بهدف تجنب تعقيد عملية المعاينة، وذلك كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (2/4): توزيع مفردات عينة الدراسة ونسبة الاستجابة

الكليات والمعاهد / البيان	كلية الاقتصاد جامعة بسكرة	معهد الاقتصاد المركز الجامعي ميلة	كلية الاقتصاد جامعة الشلف	معهد الاقتصاد المركز الجامعي تيبازة	كلية الاقتصاد جامعة تيارت	معهد الاقتصاد المركز الجامعي غيليزان	المجموع
العدد الاجمالي للأساتذة	160	51	123	15	79	45	473
الاستبانات الموزعة	160	51	123	15	79	45	473
الاستبانات المسترجعة	140	45	116	15	68	41	425
الاستبانات المقبولة	133	45	114	15	65	40	412
نسبة الاستبانات المقبولة إلى الموزعة (%)	83.13	88.24	92.68	100.00	82.28	88.89	87.10

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على الإحصائيات المستمدة من مصلحة الموظفين لهذه الكليات والمعاهد للسنة الجامعية 2014/2013

بما أن عدد الاستبانات المقبولة (412 استبيان) يفوق حجم العينة الأدنى (372 أستاذ)، وكذا نسبة هذه الاستبانات إلى الاستبانات الموزعة تفوق 80% (87.10%) يمكن اعتماد وتعميم نتائج الدراسة عند مجال ثقة مقدر بـ 95% وقبول 5% كخطأ للمعاينة.

2.2.1.4 الأدوات المستخدمة لجمع البيانات

لا شك أن تداخل المقاربات وتوجه الباحث نحو اعتماد المقاربة الهجينة، سيؤدي إلى تنوع بل تداخل الأدوات المستخدمة لجمع كل من البيانات الأولية الكمية والكيفية، حيث تتمثل في كل من:

- **الملاحظة:** تعبر عن مشاهدة الأنماط السلوكية للأفراد في بعض الحالات للحصول على بيانات حول الظاهرة المراد دراستها.[2] ويميز عادة بين نوعين من الملاحظة، المباشرة والتي تتعلق بملاحظة سلوك معين

[1] Earl Babbie, **The Practice of Social Research**, Wadsworth Cengage Learning, 30th Edit., USA, 2013, p. 216

[2] Burke Johnson & Larry Christensen, **Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches**, Sage Publications, 4th Edit., California, 2012, p. 206

من خلال الاتصال المباشر بما تقوم عليه الدراسة (أشخاص، فرق، مؤسسات، هيئات ...الخ)، وغير المباشرة والتي تتعلق باتصال الباحث بالوثائق (سجلات، تقارير، مذكرات ...) التي أعدها باحثون آخرون.

وفي الدراسة طبعا تم اعتماد كلا النوعين، حيث تم الملاحظة بصفة مباشرة لواقع جودة وأداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية سواء على المستوى الأكاديمي أو الإداري أو المجتمعي، كون الباحث أحد أعضاء الهيئة التدريسية منذ تسجيله لنيل شهادة الدكتوراه، أما ما تم ملاحظته بصفة غير مباشرة فيتمثل في الرجوع للوثائق الرسمية التي تصدر عن الهيئات الوطنية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي) والهيئات الدولية خصوصا تقارير هيئات التصنيف الدولي للجامعات. وعن البيانات التي تمت ملاحظتها فلا يتم عرضها كنتائج فريدة للدراسة، بل يتم دمجها مع تحليل النتائج المتحصل عليها بواسطة المقابلة والاستبيان، بهدف ربط النتائج بالواقع وتبرير كل ذلك.

- **المقابلة:** تستخدم في مساءلة المبحوثين فرديا أو جماعيا لجمع البيانات الكيفية الأولية، حيث تفرق Uma S. Sekaran بين نوعين أساسين من المقابلات: « المهيكلة أو التي يتم إجراؤها بواسطة شخص يعلم بدقة ما المعلومات المطلوبة، ولديه قائمة محددة مسبقا بالأسئلة التي سوف يوجهها للمستجيب شخصيا أو عن طريق الهاتف أو الانترنيت. وغير المهيكلة أو التي لا يعتمد فيها الباحث على خطة لترتيب الأسئلة التي سيوجهها للمستجيب »[1].

وفي الدراسة تم اعتماد المقابلات المهيكلة وذلك لجعل المستجيب يتقيد أكثر بمتغيري الدراسة (قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي)، بداية تم تصميم قائمة من ثلاثة عشر سؤالا، إلا أنه وبعد عرض دليل المقابلة على الخبراء المحكمين تم تغيير ذلك، حيث تضمنت القائمة النهائية ثمانية أسئلة فقط، يخص السؤال الأول منها تحسين الأداء، والسؤال الثاني يخص إدارة الجودة الشاملة، وتبقى الأسئلة الأخرى للربط بين المتغيرين.*

وعلى مستوى مؤسسات التعليم العالي المختارة للدراسة (كليات الاقتصاد الموضحة سابقا)، لم نجد إلا مسؤولي خلايا الجودة كمختصين لهم علاقة تامة بالموضوع، إلا أنه وفي بعض الكليات لم ينطلق عمل هذه الخلايا بتاتا (معاهد الاقتصاد للمراكز الجامعية: ميلة، تيبازة وغيليزان)، فكان الاتجاه إلى عميد الكلية باعتبار أنه على دراية أكثر بما يتعلق بالموضوع. وعلى أساس هذا الاختيار (ثلاثة مسؤولين لخلايا الجودة وثلاثة عمداء) تم مقابلة المستجوبين وجها لوجه وتسجيل كل الأجوبة.

- **الاستبيان:** هو قائمة معيارية للأسئلة الهادفة لجمع معلومات في موضوع معين، عادة ما يتم استخدامه في البحوث الكمية عندما تتطلب القياسات الإحصائية عينة كبيرة، ويمكن أن يتم عن طريق البريد،

[1] **راجع:** أوما سيكران، **طرق البحث في الإدارة "مدخل لبناء المهارات البحثية"**، ترجمة إسماعيل علي بسيوني، درا المريخ للنشر، الرياض، 2006، ص ص 325-323

* أنظر الملحق رقم 01 والملحق رقم 02

الهاتف، الانترنيت، أو وجها لوجه.[1] ويشير Omar Aktouf أنه لا يمثل مجرد قائمة بسيطة من الأسئلة أو مجرد امتحان كتابي يمكن لأي كان صياغته بالرجوع لأي شيء، بل يجب أن تكون الأسئلة المطروحة واضحة ومختارة بدقة.[2] ويكون من الصعب تصميم استبيان في مرحلة واحدة بل يتم عبر عدة مراحل.

في المرحلة الأولى تم تصميمه اعتمادا على المفاهيم النظرية المستخدمة في الفصول الأول، الثاني والثالث وعرضه على المحكمين مرفقا بنموذج الدراسة الأولي*، وفي المرحلة الثانية تم تعديل نموذج الدراسة والاستبيان والمقياس المستخدم فيه على حد سواء بناء على جملة الملاحظات المقدمة ومناقشة محاوره وأسئلته مع الاستاذ المشرف، بعد ذلك وفي مرحلة ثالثة تم توزيعه على عينة تجريبية من الأساتذة الزملاء الذين بلغ عددهم (50 أستاذ) من مختلف الرتب الأكاديمية، ليتم ضبط صورته النهائية ** بناء على تجاوبهم مع قائمة الأسئلة. ويتضمن الاستبيان ثلاثة محاور أساسية:

- **المحور 1:** قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: والمقسم بدوره إلى ثلاثة محاور فرعية تخص: إدراك إدارة الجودة الشاملة، القيم الجوهرية والقيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؛
- **المحور 2:** تحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي: والمقسم بدوره إلى أربعة محاور فرعية تخص: إدراك الأداء وتحسين الأداء، الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي في مؤسسات التعليم العالي؛
- **المحور 3:** البيانات الوصفية العامة: الخاصة بمتغيرات الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي، والانتماء (المنصب) الإداري.

ومن وجه آخر تم الاعتماد في أغلب أسئلة الاستبيان (خاصة أبعاد قيم إدارة الجودة الشاملة وأبعاد الأداء التي يبنى عليها اختبار الفرضيات) على مقياس المستويات المتماثلة*** لتحديد مستوى الالتزام بالقيم ومؤشرات الأداء في الكليات المستهدفة بالدراسة، من عالي جدا بدرجة 5، عالي بدرجة 4، متوسط بدرجة 3، منخفض بدرجة 2 ومنخفض جدا بدرجة 1، أما لا أعرف فتمثل بدرجة 0 حتى تستثنى من التحليل لأنها لا تعتبر كإجابة. ويرجع سبب اختيار هذا المقياس لكونه يتيح للمستجوب تقدير درجة الالتزام بمستويات مختلفة وليس بمستويين متغايرين فقط، خاصة وأن طبيعة العبارات تتطلب الإجابة بدرجات مختلفة، فمثلا إذا تكلمنا عن قيمة التركيز على الزبون لا يمكن لنا أن نقدر درجة الالتزام بها

[1] Chris Gratton & Ian Jones, **Research Methods for Sports Studies**, Routledge Taylor & Francis Group, 2nd Edit, United Kingdom, 2010, pp. 126-127

[2] Omar Aktouf, **Méthodologie des Sciences Sociales et Approche Qualitative des Organisations une Introduction à la Démarche Classique et une Critique**, Les Presses de l'Université du Québec, Sans Edit., Canada, 1987, p. 93

* أنظر الملحق رقم 03

** أنظر الملحق رقم 04

*** **مقياس المستويات المتماثلة:** هو مقياس ترتيبي يزود فيه المستجوب بمقياس مكون من 5 أو 7 نقاط بالنسبة لكل عبارة، على أن يقوم باختيار الرقم الذي يمثل وجهة نظره ووضعه أمام كل عبارة، أو يضع دائرة على الرقم الذي يختاره من الأرقام الموجودة أمام كل فقرة إن وجدت هذه الأرقام. **راجع:** أوما سيكران، مرجع سابق، ص 285 (**بتصرف**)

بعالي جدا أو منخفض جدا فقط دون وجود درجات تتوسط هذين المستويين بل هناك درجات أخرى بينهما (مثلا متوسط)، أما عن سبب جعل لا أعرف جانبا بدرجة 0 فكثيرا ما يعتمد الباحثون على مقياس Likert الخماسي الخاص بموافق تماما إلى غير موافق تماما ويقع خيار محايد في الوسط بدرجة 3، ويميل المتوسط الحسابي أو اتجاه الإجابة لمحايد، ويتم استخدام الاختبارات الإحصائية بناء على محايد وهذا خطأ فادح ينبغي تجنبه. وقبل تحليل النتائج المختلفة لهذه الأدوات ينبغي معرفة درجة صدقها وثباتها؟

3.1.4 الاختبارات القبلية لأدوات الدراسة

تتمثل هذه الاختبارات في اختبار صدق وثبات أدوات الدراسة المختلفة خصوصا دليل المقابلة والاستبيان، وكذا الاختبارات الشرطية لاستخدام الإحصاء المعلمي، فهل تعكس نتائج هذه الاختبارات قابلية اعتماد أدوات الدراسة واستخدام الطرق الإحصائية المعلمية أم لا؟

1.3.1.4 اختبار صدق وثبات أدوات الدراسة

يقصد بالصدق اختبار ما إذا كانت الأداة تعكس فعلا 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، حيث تم اختبار ذلك من خلال:

- **الاختبارات الحكمية:** وذلك من خلال عرض دليل المقابلة والاستبيان على مجموعة من المحكمين*، والالتزام بكل الملاحظات المقدمة وإجراء التعديلات الضرورية، ثم توزيع الاستبيان على عينة تجريبية (50 أستاذ) وتوجيه أسئلة دليل المقابلة لأحد الأساتذة المستهدفين بذلك من أجل تجريبها واختبار درجة وضوحها، وبناء على ذلك تأكد: الصدق الظاهري أو وضوح عبارات الاستبيان وأسئلة دليل المقابلة وارتباطها بمتغيرات الدراسة، صدق البناء أو التوازن بين أبعاد الاستبيان ومحاوره وكذا التوازن أسئلة دليل المقابلة للتعبير عن متغيرات الدراسة بصفة شاملة، صدق المحتوى وشمولية هذه الأبعاد والأسئلة لقياس لجميع جوانب المتغيرات.
- **الاختبارات الإحصائية:** تتمثل هذه الاختبارات في معامل الثبات، معامل الاتساق الداخلي ومعامل التجزئة النصفية، والتي تعرطي قيما وتفسيرات مختلفة للصدق والثبات كالتالي:
  - **معامل Alpha de Cronbach:** 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). [1]

* أنظر الملحق رقم 05

[1] Joseph A. Gliem & Rosemary R. Gliem, **Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales**, Midwest Research to Practice Conference, Ohio State University, USA, 2003, p. 87 (**بتصرف**)

- **معامل الاتساق الداخلي:** يستخدم لقياس صدق أداة الدراسة حيث يقيس درجة الاتساق بين العبارات والبعد الخاص بها من خلال معامل الارتباط Spearman، الذي يستخدم في حالة البيانات الرتبية ويأخذ قيما تفسر كالتالي: « من 0 إلى 0,19 ضعيف جدا، من 0,20 إلى 0,39 ضعيف، من 0,40 إلى 0,59 متوسط، من 0,60 إلى 0,79 قوي، من 0,80 إلى 1 قوي جدا »[1]، أما الإشارة فتحدد طبيعة العلاقة طردية (إشارة موجبة) أم عكسية (إشارة سالبة). وعلى العموم يلجأ الباحثين إلى درجة المعنوية لتحديد ما إذا كان الارتباط معنوي (أكبر من α) أو غير معنوي (أقل من α).
- **معامل Guttman للتجزئة النصفية:** من معاملات اختبار الصدق البنائي، حيث يعتمد على مبدأ تجزئة البعد أو المحور إلى نصفين واختبار ما إذا كان النصف الأول متسق أو مرتبط مع النصف الثاني، يجب أن يكون أقل من معامل Alpha de Cronbach ويفوق 0,6.[2]

وفيما يلي عرض لنتائج هذه الاختبارات والمتعلقة أولا ببعد القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة:

الجدول رقم (3/4): الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس بعد القيم الجوهرية

م	العبارة	معامل Alpha de Cronbach باستبعاد العبارة	معامل الارتباط Spearman	درجة المعنوية	معامل Guttman
01	التركيز على تطلعات الطلاب بشكل محوري	.936	.576**	.000	الجزء الأول
02	التركيز على تطلعات الأطراف المستفيدة الأخرى	.933	.646**	.000	
03	التزام الإدارة العليا بتوفير متطلبات إدارة الجودة الشاملة	.929	.748**	.000	
04	التزام الإدارة العليا بدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة	.931	.667**	.000	
05	جعل الجودة مسؤولية جميع الأفراد	.929	.751**	.000	
06	جعل الجودة مسؤولية جميع المستويات التنظيمية	.928	.781**	.000	
07	التحسين المستمر لجودة العمليات الجامعية	.930	.745**	.000	
08	التحسين المستمر لجودة الخدمات المقدمة في الجامعة	.928	.790**	.000	الجزء الثاني
09	اتخاذ القرارات على أساس معلومات واقعية	.928	.781**	.000	
10	اتخاذ القرارات على أساس معلومات دقيقة	.929	.731**	.000	
11	التركيز على جودة العمليات بدل مراقبة النتائج فقط	.929	.706**	.000	
12	الوقاية من الأخطاء بدل اكتشافها	.931	.688**	.000	
13	التعاون في إنجاز المهام	.931	.706**	.000	
14	الاعتماد على العمل الجماعي	.930	.726**	.000	
	درجة الثبات للبعد ومعامل Guttman	.935			.883

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل Alpha de Cronbach تفوق 0,9 وهي قيمة ممتازة تدل على ثبات أو استقرار نتائج بعد القيم الجوهرية لو أعيد الاختبار مع نفس الأفراد ونفس الظروف، أما إذا

[1] Statstutor UK Team, **Spearman's Correlation**, Web-site: http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/spearmans.pdf, See on: 20/02/2015, At: 14.50

[2] Janet Houser & Joanna Bokovoy, **Clinical Research in Practice**, Jaonas & Bartlett, Canada, 2006, p. 106 (**بتصرف**)

استبعدنا كل عبارة على حدة لتحديد قيمة هذا المعامل فالملاحظ أن القيم لا تتغير كثيرا (بين 0,928 و0,936)، بالتالي فجميع العبارات مقبولة ومتسقة داخليا مع البعد وهو ما يؤكده معامل الارتباط Spearman الذي تظهر أغلب قيمه بارتباط موجب متوسط وقوي (متوسط: 0,576 للعبارة الأولى، قوي: بين 0,646 و0,790 لباقي العبارات) بمستوى معنوية يقل عن 5%، أما معامل التجزئة النصفية فقيمته مقبولة (0,883) لأنها تقل عن قيمة معامل Alpha de Cronbach (0,935) وتفوق 0,6، وهو ما يؤكد أكثر الاتساق الداخلي لهذا البعد على اعتبار أن عبارات الجزء الأول ترتبط بقوة مع عبارات الجزء الثاني. وبناء على هذه النتائج تتأكد فعالية المقياس والعبارات المعتمدة في هذا البعد لقياس مدى التزام الكليات المستهدفة بالدراسة بالقيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة. أما بالنسبة لبعد القيم الداعمة فتظهر نتائجه في الجدول الموالي:

الجدول رقم (4/4): الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس بعد القيم الداعمة

م	العبارة	معامل Alpha de Cronbach باستبعاد العبارة	معامل الارتباط Spearman	درجة المعنوية	معامل Guttman
01	تحديد خطط استراتيجية واضحة قبل مباشرة العمل	.907	.679**	.000	الجزء الأول
02	نشر التوجه الاستراتيجي العام للجامعة	.906	.682**	.000	
03	التزام القادة بسلوك تحقيق الجودة في العمل	.905	.698**	.000	
04	التزام القادة بالسلوك الأخلاقي تجاه مرؤوسيهم	.909	.600**	.000	
05	مساعدة الأفراد في تحسين معارفهم من خلال التنمية الذاتية	.904	.693**	.000	
06	الالتزام بتدريب الأفراد بصفة مستمرة	.909	.603**	.000	
07	مشاركة الأفراد في حل المشاكل المختلفة	.905	.695**	.000	
08	مشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات المتعلقة بنشاطهم	.905	.695**	.000	الجزء الثاني
09	تفويض عملية اتخاذ القرار للأفراد للنيابة عن مسؤولهم	.910	.580**	.000	
10	تمكين الأفراد من اتخاذ بعض القرارات	.905	.655**	.000	
11	الاتصال مع الأفراد بطريقة مرنة تمكن من التفاهم	.906	.682**	.000	
12	تبادل المعلومات بين الرؤساء والمرؤوسين بصفة منتظمة	.906	.691**	.000	
13	التحفيز المادي للأفراد الذين يقومون بمبادرات التحسين	.905	.676**	.000	
14	التحفيز المعنوي للأفراد الذين يقومون بمبادرات التحسين	.901	.775**	.000	
	درجة الثبات للبعد ومعامل Guttman	.912			.872

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

تظهر نتائج الجدول الخاصة ببعد القيم الداعمة فعالية عباراته والمقياس المعتمد فيه لتحديد درجة التزام الكليات المستهدفة بالدراسة بهذه القيم، إذ يفوق معامل Alpha de Cronbach 0,9 كقيمة ممتازة تفسر باستقرار نتائج هذا البعد وثباتها، حتى أن قيم هذا المعامل باستبعاد كل عبارة على حدة لم تبعد عن القيمة الأساسية له أو 0,912 (بين 0,901 و0,910)، وهو ما يؤكد قبول كل العبارات واعتمادها في تحليل النتائج، ويتأكد ذلك أكثر من خلال معامل الارتباط Spearman الذي تدل نتائجه على اتساق كل العبارات مع البعد (ارتباط موجب متوسط للعبارة التاسعة: 0,580 وارتباط موجب قوي لباقي العبارات: بين 0,600 و0,775 بمستوى معنوية يقل عن 5%)، ومن خلال معامل التجزئة النصفية الذي تدل قيمته (0,872) على اتساق

العبارات السبعة الأولى مع العبارات السبعة الأخيرة، وتفسر نتائج معامل الاتساق الداخلي ومعامل التجزئة النصفية بأن عبارات هذا البعد تعبر فعلا عن محتوى القيم الداعمة وتقيس ذلك بفعالية. أما بالنسبة لاتساق بعدي القيم الجوهرية والداعمة مع محور قيم إدارة الجودة الشاملة فالجدول الموالي يظهر ذلك:

الجدول رقم (5/4): الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس محور قيم إدارة الجودة الشاملة

م	الأبعاد	معامل الثبات Alpha de Cronbach	معامل الارتباط Spearman	درجة المعنوية	معامل Guttman
01	القيم الجوهرية	.803	.926**	.000	.803
02	القيم الداعمة		.914**	.000	

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

تظهر نتائج الجدول السابق أن المقياس والعبارات المعتمدة في محور قيم إدارة الجودة الشاملة فعالة لقياس مدى التزام الكليات المستهدفة بالقيم الجوهرية والداعمة، حيث يظهر ذلك من خلال قيمة معامل الثبات التي تفوق 0,8 (0,803) وهي قيمة جيدة ومقبولة تؤكد ثبات نتائج هذا المحور لو كرر الاختبار في نفس الظروف ومع نفس الأشخاص، ومن خلال قيم معامل الارتباط (0,926 و0,914) التي تدل على الاتساق القوي جدا بين بعدي القيم الجوهرية والداعمة والمحور الخاص بها، وقيمة معامل التجزئة النصفية التي تفوق 0,6 (0,803)، وهذا ما يثبت تعبير عبارات بعدي القيم الجوهرية والداعمة عن الشيء المراد قياسه (درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة). أما فيما يتعلق بصدق وثبات مقياس محور تحسين الأداء فالجداول اللاحقة تظهر نتائجها، بدءا ببعد الأداء الأكاديمي في الجدول الموالي:

الجدول رقم (6/4): الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس بعد الأداء الأكاديمي

م	العبارة	معامل Alpha de Cronbach باستبعاد العبارة	معامل الارتباط Spearman	درجة المعنوية	معامل Guttman
01	وجود بيئة مناسبة تشجع على البحث العلمي	.881	.661**	.000	الجزء الأول
02	تخصيص ميزانية مالية كافية للبحث العلمي	.889	.549**	.000	
03	وجود شراكات بحثية مع مؤسسات أخرى	.885	.565**	.000	
04	الاهتمام بجودة الأبحاث في جميع المستويات	.875	.764**	.000	
05	ارتباط الأبحاث العلمية بالواقع التنموي للمجتمع	.882	.630**	.000	
06	الاستفادة من مخرجات البحث العلمي في تطوير المقررات	.879	.685**	.000	
07	اعتماد معايير واضحة لتقييم التحصيل العلمي للطلبة	.878	.706**	.000	الجزء الثاني
08	الاهتمام بجودة المعارف التي يحصل عليها الطلبة	.877	.723**	.000	
09	التزام الأساتذة بتأدية مهامهم البيداغوجية المختلفة	.882	.623**	.000	
10	مشاركة الأساتذة بفعالية في طرح أبحاث ذات جودة	.880	.657**	.000	
11	موافقة البرامج التدريسية للتخصصات المفتوحة	.881	.668**	.000	
12	ملاءمة البرامج التدريسية لتطلعات المستفيدين	.885	.531**	.000	
	درجة الثبات للبعد ومعامل Guttman	.890			.785

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة معامل Alpha de Cronbach تفوق 0,8 (0,890) وهي قيمة جيدة ومقبولة تفسر ثبات المقياس والعبارات المعتمدة في هذا البعد، خصوصا وأن قيمة هذا المعامل لم تتأثر كثيرا لو استبعدنا كل عبارة (انحصرت بين 0,875 و0,889)، كذلك فقيم معامل الارتباط (الموجبة المتوسطة للعبارة الثانية، الثالثة والثانية عشر والموجبة القوية لباقي العبارات) ومعامل التجزئة النصفية (0,785 أقل من معامل الثبات وأكبر من 0,6) تدل على الصدق البنائي للبعد أو التوازن بين مختلف عباراته وصدق المحتوى أو تعبير هذه العبارات بفعالية عن ما هو مستهدف بالقياس (مدى الالتزام بمؤشرات الأداء الأكاديمي)، أما بعد الأداء الإداري فالجدول الموالي يظهر نتائج ثباته وصدقه:

الجدول رقم (7/4): الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس بعد الأداء الإداري

م	العبارة	معامل Alpha de Cronbach باستبعاد العبارة	معامل الارتباط Spearman	درجة المعنوية	معامل Guttman
01	تشييد مباني جامعية ذات جودة	.862	.633**	.000	الجزء الأول
02	تشييد فضاءات علمية (مكاتب، مخابر،...) ذات جودة	.855	.721**	.000	
03	شراء تجهيزات مكتبية ذات جودة	.851	.738**	.000	
04	شراء تجهيزات إعلام آلي ذات جودة	.854	.690**	.000	
05	شراء كتب علمية ذات جودة	.860	.597**	.000	
06	عقد مؤتمرات علمية ذات جودة	.856	.677**	.000	
07	وجود سياسة واضحة لاستقطاب الكفاءات البشرية	.858	.627**	.000	الجزء الثاني
08	تنوع كفاءات الأفراد في الجامعة	.865	.530**	.000	
09	توفر العدد الكافي من الأفراد في الادارات المساندة	.864	.531**	.000	
10	استفادة الأفراد في تطوير كفاءتهم من فرص التدريب	.862	.560**	.000	
11	التزام الأفراد بالمهام المنوطة بهم	.863	.558**	.000	
12	التزام الأفراد بتحقيق أهداف الجامعة	.862	.573**	.000	
	درجة الثبات للبعد ومعامل Guttman	.870			.680

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

عند استقراء نتائج الجدول نلاحظ أن قيمة معامل Alpha de Cronbach هي قيمة جيدة لأنها تفوق 0,8، أو تساوي: 0,870 القيمة التي لم تبعد عنها قيمة هذا المعامل باستبعاد كل عبارة على حدة (بين 0,851 و0,865)، هذه العبارات تتسق بشكل متوسط (للعبارات 5 و8 إلى 12 بمعامل ارتباط ينحصر بين 0,530 و0,597) وقوي (لباقي العبارات بمعامل ارتباط ينحصر بين 0,627 و0,738) مع بعد الأداء الإداري بمستوى معنوية يقل عن 5%، كذلك فعبارات النصف الأول (من 1 إلى 6) تتسق مع عبارات النصف الثاني (من 6 إلى 12) بمعامل تجزئة نصفية (0,680) يفوق 0,6. هذه النتائج تفسر بفعالية المقياس والعبارات المعتمدة في البعد لاختبار درجة الالتزام بمؤشرات الأداء الإداري من جانبين: من ناحية استقرار نتائج هذا البعد لو كرر الاختبار في ظل نفس المعطيات، ومن ناحية البناء السليم لها وصدق محتواها للتعبير فعلا عن قياس الالتزام بمؤشرات الأداء الإداري. هذا ويوضح الجدول الموالي نتائج ثبات واتساق عبارات الأداء المجتمعي:

الجدول رقم (8/4): الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس بعد الأداء المجتمعي

م	العبارة	معامل Alpha de Cronbach باستبعاد العبارة	معامل الارتباط Spearman	درجة المعنوية	معامل Guttman
01	وجود خطة واضحة للجامعة في خدمة المجتمع	.917	.705**	.000	الجزء الأول
02	وجود برامج للتوعية بخدمة المجتمع	.916	.734**	.000	
03	وجود وحدات علمية لتعزيز علاقة الجامعة بالمجتمع	.914	.770**	.000	
04	احتفاظ الجامعة بعلاقات قوية مع مؤسسات المجتمع	.920	.654**	.000	
05	ارتباط الجامعة مع مؤسسات المجتمع باتفاقات علمية	.915	.730**	.000	
06	مساهمة الجامعة في إصدار المجلات الثقافية	.926	.524**	.000	
07	مساهمة الجامعة في عقد الندوات العلمية لتنمية المجتمع	.917	.730**	.000	الجزء الثاني
08	إقامة المعارض الثقافية الهادفة لتنمية المجتمع	.915	.744**	.000	
09	تقديم الاستشارات المختلفة لمؤسسات المجتمع	.915	.723**	.000	
10	مساهمة الجامعة في حل المشاكل الاجتماعية المختلفة	.916	.714**	.000	
11	مساهمة الجامعة في تنفيذ المشاريع التنموية للمجتمع	.915	.748**	.000	
12	مشاركة مؤسسات المجتمع في تطوير جودة التعليم العالي	.915	.739**	.000	
	درجة الثبات للبعد ومعامل Guttman	.923			.846

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

تنحصر قيم معامل Alpha de Cronbach إذا احتسب باستبعاد كل عبارة على حدة بين 0,914 و0,926 القيم التي تقترب من درجته الاجمالية (0,923)، وهذا ما يؤكد استقرار نتائج هذه العبارات لو تم توجيهها مرة ثانية لنفس الأفراد وفي نفس الظروف، أما قيم معامل الارتباط فتظهر أن هناك علاقة معنوية بين كل العبارات والبعد (ارتباط موجب متوسط للعبارة السادسة بقيمة 0,524 وارتباط موجب قوي لباقي العبارات بقيم تنحصر بين 0,654 و0,770) وهذا ما يفسر بتعبير هذه العبارات فعلا على بعد الأداء الإداري (صدق البناء وصدق المحتوى)، خاصة وأن قيمة معامل التجزئة النصفية (0,846) تؤكد ذلك لأنها تفوق 0,6. أما نتائج الثبات والاتساق لمحور الأداء ككل فالجدول الموالي يظهرها:

الجدول رقم (9/4): الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس محور تحسين الأداء

م	الأبعاد	معامل الثبات Alpha de Cronbach باستبعاد البعد	معامل الارتباط Spearman	درجة المعنوية	معامل Guttman
01	الأداء الأكاديمي	.727	.860**	.000	الجزء الأول
02	الأداء الإداري	.740	.843**	.000	الجزء الثاني
03	الأداء المجتمعي	.817	.812**	.000	
	درجة الثبات للبعد ومعامل Guttman	.827			.706

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

تظهر نتائج الجدول أعلاه أن قيمة معامل Alpha de Cronbach تفوق 0,8 وهي قيمة جيدة تؤكد استقرار نتائج هذا المحور لو كرر اختبار عباراته مع نفس الأفراد وفي ظل نفس الظروف، إلا أنه وباستبعاد

كل بعد نجد أن قيمة هذا المعامل تنخفض إلى 0,727 باستبعاد بعد الأداء الأكاديمي وإلى 0,740 باستبعاد بعد الأداء الإداري لكنها قيم مقبولة لم تنتقل إلى المجال المشكوك فيه أو الضعيف حتى يتم حذف هذين البعدين من التحليل، خاصة وأنها تتسق مع المحور الخاص بها (قيم معامل الارتباط الموجب القوي جدا التي تفوق جميعها 0,8 عند مستوى معنوية محدد بقيمة 0,000، وكذا قيمة معامل Guttman التي تزيد عن 0,6 وتقل عن معامل Alpha de Cronbach) لتعبر فعلا عن الشيء المراد قياسه (صدق المحتوى وصدق البناء) أو مدى التزام الكليات المستهدفة بالدراسة بمؤشرات الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي. وفي سياق الاختبارات القبلية دائما نستفسر عن إمكانية استخدام طرق الإحصاء المعلمي على البيانات الكمية للدراسة؟

2.3.1.4 الاختبارات الشرطية للإحصاء المعلمي

تتمثل هذه الاختبارات في اختبار التوزيع الطبيعي واختبار التجانس والتي تؤكد إمكانية استخدام الإحصاء المعلمي (تستخدم فيه طرق الاستدلال على معلمة والتي تستند إلى افتراضات قوية حول التوزيع الطبيعي للمجتمع) بدل الإحصاء اللامعلمي وذلك كالآتي:

- **اختبار التوزيع الطبيعي Jarque-Bera***: توضح نتائج هذا الاختبار لقيم إدارة الجودة الشاملة وأبعاد الأداء مفصلة وفقا للجدول الموالي:

الجدول رقم (10/4): اختبار التوزيع الطبيعي Jarque-Bera

القيم والأبعاد	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	القيمة الاحتمالية
القيم الجوهرية	0.044	5.991	0.978
القيم الداعمة	0.857	5.991	0.651
قيم إدارة الجودة الشاملة	3.590	5.991	0.166
الأداء الأكاديمي	0.274	5.991	0.872
الأداء الإداري	0.010	5.991	0.995
الأداء المجتمعي	0.505	5.991	0.777
الأداء	0.397	5.991	0.820

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات XLSTAT

- **الفرضية الصفرية H_0:** بيانات العينة تتبع التوزيع الطبيعي
- **الفرضية البديلة H_1:** بيانات العينة لا تتبع التوزيع الطبيعي

* **اختبار Jarque-Bera:** يسمح باختبار ما إذا كانت سلسلة البيانات موزعة طبيعيا، وبحسب كالتالي: $JB = n\,[S^2/6 + (K-3)^2/24]$، حيث يمثل S معامل الالتواء، K معامل التفلطح وn عدد المشاهدات أو حجم العينة. **راجع:** Cécile Kharoubi-Rakotomalala, **Les Fonctions Copules en Finance**, Publications de la Sorbonne, Sans Edit., Paris, 2008, p. 53

نلاحظ من الجدول أن القيمة الاحتمالية (p-value) لقيم إدارة الجودة الشاملة وأبعاد الأداء سواء مفصلة أو مجتمعة كلها أكبر من مستوى المعنوية ($\alpha = 0,05$)، وذلك أن القيم المحسوبة كلها أكبر من القيم الجدولية، وهذا ما يجعلنا نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على أن بيانات العينة تتبع التوزيع الطبيعي وهذا ما يتوافق طبعا مع نظرية النهاية المركزية*، ويؤكد إمكانية استخدام الإحصاء المعلمي.

- **اختبار تجانس التباين Levene****: يدرج هذا الاختبار مع اختبارات الفروق بين خصائص العينة (الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والانتماء الإداري) لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة وكذا مؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي، والتي ستوضح في الفصل الموالي عند القيام بالتحليل الكمي والتركيبي لاختبار الفرضية الخامسة. ويعتبر كشرط من شروط استخدام اختبار التباين الأحادي ANOVA، فإن تحقق شرط التجانس (الفرضية الصفرية H_0: التي تثبت عندما تفوق القيمة الاحتمالية لاختبار Levene مستوى المعنوية 5%) يتم استخدام اختبار ANOVA لتحديد الفروق، وإن لم يتحقق شرط تجانس التباين (الفرضية البديلة H_1: التي تثبت عندما تقل القيمة الاحتمالية لاختبار Levene عن مستوى المعنوية 5%)، يتم استخدام الاختبار اللامعلمي Kruskal Wallis ***.

وبناء على ما سبق يمكن القول أن منهجية الدراسة والخيارات البديلة للبحث قد حددت باتباع الاجراء الافتراضي-الاستنباطي الذي يندرج ضمن النموذج الاسترشادي الوضعي، بوضع نموذج افتراضي ومحاولة اختباره في الواقع من خلال المقاربة الهجينة التي تجمع بين التحليل الكيفي والكمي، واعتماد الملاحظة، المقابلة والاستبيان كأدوات لتحقيق ذلك، هذه الأخيرة ثبت صدقها وثباتها في قياس مدى التزام الكليات المستهدفة بالدراسة بقيم إدارة الجودة الشاملة ودور ذلك في تحسين الأداء، والسؤال الذي يطرح الآن ما هي الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات التي جمعت من خلال هذه الأدوات؟

---

* **نظرية النهاية المركزية:** تفترض أن توزيع متوسط العينة يماثل الطبيعية، عندما يكون عدد المشاهدات في العينة كبير ($n \geq 30$). **راجع:** Robert R. Haccoun, **Statistiques: Concepts et Applications**, Les Presses de l'Université de Montréal, Sans Edit., Québec, 2007, p. 288

** **اختبار تجانس التباين Levene:** يستخدم إذا كانت هناك أكثر من مجموعتين في المجتمع المدروس، وهو يسمح باختبار الفرضية الصفرية التي تنص على أن المجموعات المأخوذة من المجتمع المدروس لديها تباينا متماثلا أو متجانسا. **راجع:** Denis Cousineau, **Panorama des Statistiques pour Psychologues: Introduction aux Méthodes Quantitatives**, De Boeck, Sans Edit., Bruxelles, 2009, p. 279

*** بالنسبة لاختبار ANOVA واختبار Kruskal Wallis يتم التفصيل فيهما في المبحث الموالي.

2.4. الاختبارات المستخدمة لتحليل البيانات الكيفية والكمية

يشير Gerald Keller أن: « الاختبـــارات الإحصائية هي الوسيلة للحصول على المعلومات من البيانات »[1]، ذلك أنها تمكن الباحث من الحصول على معلومات رقمية ودقيقة من البيانات الخام التي قام باختبارها، وفي مجال الإدارة والاقتصاد يوجد عدد هائل من الاختبارات الإحصائية التي لا يمكن حصرها، بل من الضروري اختيار ما هو أنسب منها ويتوافق مع الفرضيات الموضوعة وطبيعة البيانات المتاحة لتحقيق أهداف الدراسة. وفيما يأتي توضيح الاختبارات الإحصائية المعتمدة في كل من التحليل الكيفي والكمي.

1.2.4 الاختبارات الإحصائية المستخدمة في التحليل الكيفي

تختلف معالجة البيانات الكمية عن الكيفية، خاصة وأن هذه الأخيرة تعتمد أكثر على التحليل النصي بدل التحليل العددي أو الرقمي، فهل يمكن حساب معاملات معينة كاختبارات لقياس التشابه النصي؟ وهل هناك برنامج خاص لحساب ذلك؟

1.1.2.4 برنامج التحليل الكيفي NVivo

استحدث من قبل المطور الدولي لبرامج البحوث الكيفية (QSR International)، وهو برنامج يدعم طرق البحث الكيفي والهجين، حيث يتيح جمع وتنظيم وتحليل المحتوى للمقابلات، المناقشات الجماعية، الدراسات الاستقصائية والملفات الصوتية، ومع نسخته العاشرة بالإمكان القيام بذلك حتى مع وسائل الاعلام الاجتماعية وصفحات الويب.[2] اشتهر مؤخرا استخدامه في البحوث الكيفية ذلك أنه يوفر تشكيلة من الأدوات المختلفة والتي تساعد على ربط الأفكار ببعضها البعض، تنظيمها حول عقدة أو فكرة أساسية وإيجاد التشابه بينها وربط الدلالات التي تصب في فكرة معينة للتعمق أكثر في التحليل الكيفي بطريقة منتظمة.

وفي دراستنا تم استخدام النسخة العاشرة لهذا البرنامج بغية القيام بالتحليل الكيفي لبيانات المقابلات الستة، وحتى يتم ربط أفكار المستجوبين بمتغيرات الدراسة وأسئلتها الجوهرية والفرعية، وذلك باستخدام جملة من الأدوات من بينها معاملات التشابه النصي.

2.1.2.4 معاملات قياس التشابه النصي

لتحديد التشابه النحوي (تشابه سلسلة الأحرف المستخدمة في المصطلحات) والتشابه الدلالي (تشابه تكرار الكلمات المستخدمة) بين ملفين اثنين، يتيح برنامج NVivo مجموعة معاملات إحصائية لقياس ذلك، والمتمثلة في (معامل Karl Pearson، معامل Paul Jaccard ومعامل Sørensen & Dice)، والتي تحسب وتفسر وفقا للعلاقات الموالية: [3]

---

[1] Gerald Keller, **Statistics for Management and Economics**, South-Western Cengage Learning Edition, 9th Edit., USA, 2012, p. 01

[2] **NVivo QSR**, Sur le Lien: http://www.qsrinternational.com/other-languages_french.aspx, Vu le : 05/03/2015, A: 13.26

[3] **Voir:** Elsa Negre, **Cahier du Lamsade 338: Comparaison de Textes Quelques Approches**, Laboratoire d'Analyses et Modélisation de Systèmes pour l'Aide à la Décision, Université Paris Dauphine, France, 2013, pp. 08-10

- **معامل Karl Pearson:** يقيس التشابه بين ملفين مختلفين d_1 وd_2 باحتساب جيب تمام زاوية تمثيلها الاسقاطي للوسط المختزل، وفقا للصيغة الموالية:

$$Sim_{pearson}(d_1, d_2) = sim_{cosinus}(d_1 - \overline{d_1}, d_2 - \overline{d_2})$$

حيث تمثل $\overline{d_1}$ (resp. $\overline{d_2}$) متوسط d_1 (resp. d_2)

وينحصر هذا المعامل بين القيمتين [1، -1] كلما اقترب من 1 دل ذلك على تشابه الملفين، وكلما اقترب من 1-دل ذلك على عدم تشابههما.

- **معامل Paul Jaccard:** هو نسبة أصل (حجم) تقاطع مجموعتين معينتين إلى أصل اتحاد نفس المجموعتين، حيث يسمح بتقييم التشابه بين مجموعتين، أي أن الملفين d_1 وd_2 لا يتم إسقاطهما وإنما يمثلان كمجموعتين مختلفتين من المصطلحات، وفقا للصيغة الموالية:

$$Sim_{jaccard}(d_1, d_2) = \frac{II\ d_1 \cap d_2\ II}{II\ d_1 \cup d_2\ II}$$

حيث ينحصر هذا المعامل بين القيمتين [1، 0] فكلما اقترب من 1 دل ذلك على تشابه الملفين والعكس.

- **معامل Sørensen & Dice:** يقيس التشابه بين ملفين d1 وd2 بالاعتماد على عدد المصطلحات المشتركة بينهما، وفقا للصيغة الموالية:

$$Sim_{Sørensen\ \&\ Dice}(d1, d2) = \frac{2\ N_c}{N_1 + N_2}$$

- N_c هو عدد المصطلحات المشتركة بين d_1 وd_2؛
- N_1 (resp. N_2) هو عدد المصطلحات للملف d_1 (resp. d_2).

ينحصر هذا المعامل بين القيمتين [1، 0] وكلما اقترب من 1 دل ذلك على تشابه الملفين والعكس. هذا بالنسبة لاختبارات التحليل الكيفي فما هي الاختبارات الإحصائية التي تم استخدامها في التحليل الكمي؟

2.2.4 الطرق الإحصائية المستخدمة في التحليل الكمي لاختبار الفرضيات

يواجه اختبار الفرضيات بالكم الهائل من الطرق أو الاختبارات الإحصائية التي لا يمكن حصرها إلا من خلال اختيار ما هو مناسب منها لتأكيد أو نفي هذه الفرضيات، فالاختبارات المتعلقة بقياس العلاقة (أو الأثر) ليست نفسها الاختبارات المتعلقة بقياس الفروق، فما هي الاختبارات الإحصائية المناسبة لفرضيات الدراسة والتي تم استخدامها لتحليل البيانات الكمية الخاصة بها؟

1.2.2.4 البرامج الإحصائية المستخدمة في التحليل الكمي لاختبار الفرضيات

هناك العديد من البرامج التي يمكن الاعتماد عليها كتقنيات حديثة في تحليل البيانات الكمية، حيث تسهل احتساب الاختبارات الإحصائية بطريقة ذكية خالية من الأخطاء، وفي دراستنا تم الاعتماد على:

- **برنامج EXCEL:** الذي أنتج من طرف مؤسسة مايكروسوفت وهو برنامج خاص بالعمليات الحسابية، وتتضمن النسخة الحالية منه جزء من العمليات الإحصائية المتقدمة مثل: (معاملات الانحدار ومعاملات

الارتباط ...الخ)، تم استخدامه في التمثيل البياني لنتائج بعض الأسئلة الخاصة بالبيانات الوصفية العامة خاصة وأنه يعطي مرونة أكثر لتغيير اعدادات هذا التمثيل.

- **برنامج XLSTAT:** هو برنامج خاص بالاختبارات الإحصائية وتحليل المعطيات ضمن ملفات Microsoft Excel، طور لأول مرة من قبل Thierry Fahmy وهو متاح عبر شبكة الانترنيت منذ 1996، تم استخدام طبعة سنة 2010 لهذا البرنامج (XLSTAT 2010.2.01) في حساب معامل التوزيع الطبيعي Jarque-Bera على اعتبار أن برنامج SPSS لا يتيح ذلك، وكذا في التمثيل ثلاثي الأبعاد لشكل الانتشار (3D Plot) في نماذج الانحدار لأنه يتيح تمثيل ذلك بطريقة جد احترافية عكس SPSS.
- **برنامج SPSS (Statistical Package For Social Sciences):** طور هذا البرنامج من قبل SPSS Inc. التي تمت حيازتها من قبل IBM سنة 2009، ظهرت أول نسخة له سنة 1968 وهو برنامج شائع الاستخدام في تحليل البيانات الإحصائية لمعالجة الاستبيان في العلوم الاجتماعية، أساسا تم الاعتماد على النسخة 22 من هذا البرنامج (SPSS V_{22}) في حساب أغلب الاختبارات الإحصائية لتأكيد أو نفي الفرضيات، وبالخصوص في حساب: معاملات الثبات، معاملات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية، معامل تجانس التباين، الإحصاء الوصفي (التكرارات والنسب، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ومعامل الاختلاف)، مقارنة المتوسطات، معاملات الارتباط، معاملات الانحدار، اختبارات الفروق وتحليل التباين.

هذا فيما يتعلق بالبرامج المستخدمة، فهل انعكس تعدد هذه البرامج على تعدد الاختبارات الإحصائية؟

2.2.2.4 اختبارات الإحصاء الوصفي لتحليل البيانات الكمية

إضافة إلى التكرارات والنسب التي تحدد درجة الإجابة عن كل خيار بالنسبة لعبارات الاستبيان، تم استخدام مقاييس النزعة المركزية المتمثلة في:

- **المتوسط الحسابي ($\bar{x}$):** يساعد في تحديد اتجاه الإجابة سواء بالنسبة لكل عبارة على حدة أو للبعد ككل، ويتم حسابه باستخدام طريقة المتوسط الموزون أو المرجح، وباستبعاد إجابة لا أعرف التي أعطيت لها الدرجة أو الوزن 0 من التحليل كونها لا تعتبر إجابة، يصبح المتوسط الحسابي للمقياس المستخدم في الاستبيان = (5 * عدد الأفراد الذين اختاروا هذا الخيار) + (4 * التكرار المقابل) + (3 * التكرار المقابل) + (2 *التكرار المقابل) + (1 * التكرار المقابل)) / (5+4+3+2+1). ويتم تفسير قيمته بحساب المدى (5-1 = 4)، ثم حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الخيارات (5/4 = 0,80)، فتكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي من 1 الى 1+ 0,80 تمثل الخيار منخفض جدا، والفئة الثانية من 1,81 إلى 2,60 تمثل الخيار منخفض، والفئة الثالثة من 2,61 إلى 3,40 تمثل الخيار متوسط، والفئة الرابعة من 3,41 إلى 4,20 تمثل الخيار عالي والفئة الخامسة من 4,21 إلى 5 تمثل الخيار عالي جدا.[1]

[1] اسماعيل الصمادي، **مقياس ليكرت الخماسي والتحليل الوصفي للاستجابات**، على الموقع: http://www.maqalaty.com/47803.html، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/10، على الساعة: 13.58 (بتصرف)

- **الانحراف المعياري (δ) ومعامل الاختلاف (CV):** كلاهما يحسب لتحديد درجة تشتت الاجابات والاختلاف فيها بالنسبة لكل عبارة على حدة وللبعد ككل، حيث يمثل الانحراف المعياري الجذر التربيعي لمجموع مربعات انحرافات القيم عن متوسطها الحسابي مقسومة على العدد الكلي للإجابات، أما بالنسبة لتفسيره فتشير كل من Corinne Hahn وSandrine Macé أن قيمته لا تعطينا أي معلومة على الاطلاق، ولكن في الغالب ما يتم تفسيره بطريقة نسبية أو مقارنته مع قيم أخرى لا تخرج عن احتمالين لا يتعارض أحدهما مع الآخر: الأول يمكن مقارنته مع الانحراف المعياري لعينات أخرى من نفس المجتمع وتحديد أيهما فيها تشتت أكبر (من الصعب تحقيق ذلك)، والثاني مقارنته مع المتوسط الحسابي باستعمال معامل الاختلاف (يحسب بضرب حاصل قسمة الانحراف المعياري على المتوسط الحسابي في 100) وكلما كان هذا المعامل مرتفعا كلما دل ذلك على تشتت المشاهدات واختلاف الاجابات والمعيار القاعدي في ذلك هو 30% (30% فما أقل التشتت ضعيف والاجابات متجانسة، أكبر من 30% المشاهدات أو الاجابات متشتتة ويجب تفسير ذلك). [1]

3.2.2.4 طرق الإحصاء الاستدلالي المستخدمة لاختبار الفرضيات

هناك العديد من الاختبارات التي يمكن استخدامها ضمن الإحصاء الاستدلالي لتحليل النتائج وتفسيرها، ولاختبار فرضيات الدراسة من زاوية المقاربة الكمية، ولإجراء التحليل الكمي والتركيبي تم الاعتماد على:

- **مقارنة المتوسطات:** تم استخدامها لربط الأسئلة متعددة الاستجابات والمتعلقة بإدراك إدارة الجودة الشاملة والأداء بدرجة التزام مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بالقيم الجوهرية والداعمة وكذا مؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي، خاصة وأن البرامج المستخدمة لا تتيح اختبارات خاصة بهذه الأسئلة إلا مقارنة المتوسطات، حيث تعتبر من الاختبارات المعلمية التي تستخدم فيها الجداول المتقاطعة لقياس الارتباط بين المتغيرات أو بالأحرى العلاقات الثنائية، حيث تفسر على حسب تغير المتوسطات بين الخيارات المختلفة للإجابة، فإذا كان هذا التغير طفيف نقول أن العلاقة هي أقل وضوحا وذلك كما يشير Manu Carricano *et al.* [2].
- **معامل الارتباط الرتبي Spearman:** يعتبر من الاختبارات اللامعلمية ولكن يمكن استخدامه عندما تكون البيانات موزعة طبيعيا، [3] لقياس العلاقة الخطية بين متغيرين (العلاقة الثنائية) لهما قيم ترتيبية من 1 إلى N، حيث يحسب وفقا للعلاقة الموالية: 1 – [(6 * مجموع الفروق بين رتب القيم لكل زوج من البيانات d_i)/(عدد أزواج القيم N)^3 – عدد أزواج القيم N، [4] ويفسر وفقا للقيم الموضحة بالنسبة لمعامل

[1] Corinne Hahn & Sandrine Macé, **Méthodes Statistiques Appliquées au Management**, Pearson Education, Sans Edit., Paris, 2012, pp. 59 – 60(بتصرف)

[2] **Voir:** Manu Carricano *et al.*, **Analyse de Données avec SPSS®**, Pearson Education, 2ème Edit., Paris, 2010, pp.38 - 39

[3] Andy P. Field, **Discovering Statistics Using SPSS for Windows**, Sage Publications Ltd, 1st Edit., London, 2000, p. 91

[4] Sharon L. Weinberg & Sarah K. Abramowitz, **Data Analysis for the Behavioral Sciences Using SPSS**, Cambridge University Press, 1st Edit., United Kingdom, 2002, p. 139 (بتصرف)

الاتساق الداخلي (من 0 إلى 0,19 ضعيف جدا، من 0,20 إلى 0,39 ضعيف، من 0,40 إلى 0,59 متوسط، من 0,60 إلى 0,79 قوي، من 0,80 إلى 1 قوي جدا).

- **معامل الارتباط الجزئي:** يستخدم لقياس العلاقة الحقيقية بين متغيرين باستبعاد أو تثبيت المتغير الثالث، يأخذ قيما تنحصر بين -1 و+1 ويأخذ نفس إشارة المعلمة المقابلة في دالة الانحدار، تم استخدامه لتحديد العلاقة الحقيقية بين المتغيرات الأساسية في نموذج الدراسة (بين القيم الجوهرية والداعمة وأبعاد الأداء) باستبعاد بعض المتغيرات الثانوية (مثلا: إدراك ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة، إدراك ضرورة تحسين الأداء. [1]
- **معامل الارتباط المتعدد:** من الطرق المعلمية يستخدم لقياس أثر مجموعة المتغيرات المستقلة مجتمعة (ولتكن القيم الجوهرية والداعمة) على متغير تابع (وليكن الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي كل على حدة)، يأخذ قيما تنحصر بين 0 و+1 تفسر مثلها مثل قيم معامل الارتباط الثنائي لـ Spearman. [2]
- **الانحدار الخطي المتعدد:** من الطرق الإحصائية المعلمية، تم استخدامه لاختبار درجة تأثير المتغيرات المستقلة المتمثلة في القيم الجوهرية والقيم الداعمة على المتغيرات التابعة أو أبعاد الأداء، وذلك تبعا للنتائج التالية: [3]

- **نموذج الانحدار:** في الانحدار المتعدد، يجب أن يكون عدد المتغيرات المستقلة أكبر أو يساوي 2 وأقل من عدد المشاهدات، ليكتب النموذج وفقا للمعادلة: $Y_i = \beta_0+\beta_1X_{1i}+\beta_2X_{2i}+\beta_3X_{3i}+\cdots+\beta_{k3}X_{ki}+\varepsilon_i$، حيث تمثل: Yi المتغيرات التابعة، X_i المتغيرات المستقلة، β_i معلمات النموذج التي تعكس التأثير الجزئي لكل متغير مستقل على المتغير التابع، ε_i الأخطاء العشوائية أو المتغيرات العشوائية غير المستخدمة في النموذج والتي تعتبر كأخطاء للتقدير. ويمكن اختبار المعنوية الجزئية للنموذج (تأثير كل متغير مستقل لوحده على المتغير التابع) من خلال القيمة الاحتمالية المقابلة لكل معلمة، والتي يجب أن تقل عن 5% المستوى المعمول به في العلوم الاجتماعية.
- **إحصائية Fisher:** تستخدم للحكم على معنوية النموذج المقدر ككل عند مستوى معنوية معين، حيث يتم حساب قيمتها المحسوبة وفقا للعلاقة: $F_{calculé} = (R^2/k) / [(1 - R^2)/(n - k - 1)]$ والموجودة في جدول ANOVA ومقارنتها مع القيمة الحرجة لـ Fisher* [**تكشف في جدول توزيع F عند مستوى معنوية محدد α ودرجات حرية البسط (k عدد المتغيرات المستقلة) ودرجات حرية المقام (n – k – 1)**]،

---

[1] صلاح الدين حسين الهيتي، **الأساليب الاحصائية في العلوم الإدارية SPSS**، دار وائل للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، عمان، 2006، ص 407

[2] William Fox, **Statistiques Sociales**, Les Presses de L'Université de Laval, Sans Edit., Canada, 1999, p. 326 (**بتصرف**)

[3] **إعداد الباحث بالاعتماد على:**

- Jean Stafford & Paul Bodson, **L'Analyse Multivariée avec SPSS**, Presses de l'Université du Québec, Sans Edit., Québec, 2006, pp. 170-180
- أسامة ربيع أمين، **التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج SPSS**، كتاب إلكتروني عل الموقع: http://download-internet-pdf-ebooks.com/3319-free-book، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/13، على الساعة: 13.30، ص ص 151-172
- صلاح الدين حسين الهيتي، مرجع سابق، ص 431

* أنظر الملحق رقم 06

فإذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الحرجة نرفض الفرضية الصفرية: $\beta_1 = \beta_2 = ... = \beta_K = 0$، ويستدل بذلك على أن النموذج مناسب في تقدير العلاقة الخطية المفترضة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة.

- **معامل التحديد:** يقارن معامل التحديد R^2 القيم المقدرة (المتوقعة) للمتغير التابع $\hat{Y}_i$ بقيمها الحقيقية Y_i وذلك باستخدام مجموع الانحرافات عن المتوسط $\bar{Y}$ وفقا للعلاقة: $R^2 = \sum (\hat{Y}_i - \bar{Y})^2 / \sum (Y_i - \bar{Y})^2$ ، ويستخدم لقياس القدرة التفسيرية للنموذج واختبار الفرضية: $\beta_1 = \beta_2 = ... = \beta_K = 0$، أو الفرضية الصفرية التي تنص على أن المتغيرات المستقلة لا تؤثر على المتغير التابع، حيث يأخذ قيما تنحصر بين 0 و +1 وكلما كنت قيمته أقرب من الواحد كانت معادلة الانحدار أكثر فائدة في التنبؤ بقيم المتغير التابع وكانت المتغيرات المستقلة أكثر أهمية في تفسير التباين بين قيم المشاهدات. أما معامل التحديد المصحح $R^2_{ajusté}$ فعادة ما تكون قيمته أقل من معامل التحديد ويأخذ بعين الاعتبار فقدان معلومات التقدير المتعلقة بدرجات الحرية.
- **اختبار التعدد الخطي بين المتغيرات المستقلة:** والمعروفة بمشكلة التعدد الخطي التي تظهر عندما تكون هناك علاقة خطية قوية بين بعض أو كل المتغيرات المستقلة، ويتم اختبار ذلك من خلال معاملي Tolerance وVIF (Variance Inflation Factor). يمثل المعامل الأول (Tolerance) نسبة التغير غير المشترك مع المتغيرات المستقلة بالنسبة لكل متغير مستقل (يساوي واحد ناقص معامل التحديد R^2)، ويفسر نسبة للقيمة 0,2، فإذا كان أقل من هذه القيمة نقول أن هناك مشكلة التعدد الخطي التي تؤثر على درجة الدقة في تقدير نموذج الانحدار، وإذا كان يساوي الصفر نقول أن هناك تعدد خطي تام ولا يمكن تقدير نموذج الانحدار، وإذا ساوى القيمة 0,7 مثلا نقول أن 70% من التغيرات الحاصلة في المتغير المستقل هي مستقلة عن التغيرات في المتغيرات المستقلة الأخرى. أما معامل VIF فهو يقيس مقدار التضخم في التغير الذي يحدث لمعلمة واحدة عند وجود مشكلة التعدد الخطي (يساوي مقلوب معامل Tolerance)، ويقبل إذا كان أقل من 5 (عدم وجود مشكلة التعدد الخطي بين المتغيرات المستقلة).
- **اختبار دلالة الفروق الإحصائية Student لمجموعتين مستقلتين:** والمعروف باختبار T وهو من الطرق المعلمية، استخدم لاختبار الفروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)، تبني فرضياته كالتالي: الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين $(H_0 : \mu_1 = \mu_2)$، الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين $(H_1 : \mu_1 \neq \mu_2)$، ويتم تفسير نتائجه وفقا لقيمة T المتحصل عليها من خلال

مقارنة متوسطي المجموعتين، والتي تفسر حسب درجة المعنوية المحددة، فإذ فاقتها نقول أنها غير معنوية ونقبل الفرضية الصفرية وإلا فالعكس.[1]

- **اختبار التباين الأحادي ANOVA:** من الطرق المعلمية يستخدم لمقارنة المتوسطات بهدف قياس التباين لأكثر من مجموعتين، كلما كان الفرق بين هذه المتوسطات كبير كلما تزايدت فرص وجود علاقات بين المجموعات المختلفة في المجتمع المدروس، وكلما كان التشتت بين المجموعات صغير كلما كان الفرق بين المتوسطات حقيقي في المجتمع، الفرضية الصفرية لهذا الاختبار تفترض عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات ($H_0 : \mu_1 = \mu_2$)، وبالتالي تنسب قاعدة تفسير نتائج هذا الاختبار تبعا لدرجة المعنوية لقيمة F، فإذا كانت أقل من 0,05 نرفض الفرضية الصفرية والنتيجة غير الظاهرة وجود علاقة بين المتغيرات بالنسبة لهذه المجموعات.[2]
- **اختبار Kruskal Wallis:** يعتبر من الطرق اللامعلمية التي تستخدم لقياس التباين لمجموعتين مستقلتين أو أكثر ($k \geq 2$) في حالة عدم تحقق شرط التجانس، ويفسر مثله مثل اختبار التباين الأحادي ANOVA، أي إذا كانت قيمته الاحتمالية معنوية لمتغير معين دل ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات ذات المتغير وإلا فالعكس.[3]

وعليه فكل الاختبارات آنفة الذكر ضرورية لتحليل البيانات الكمية الموجهة لاختبار الفرضيات، حيث يفيد كل منها في تحقيق هدف فرعي يصب في منحى اختبار فرضية واحدة أو عدة فرضيات، فهل هي كافية لاختبار نموذج الدراسة أو ما يعرف بالنموذج الافتراضي؟

3.2.4 التحليل العاملي التوكيدي لاختبار نموذج الدراسة

تعتبر الطرق الإحصائية الخاصة بالتحليل الكمي لاختبار الفرضيات غير كافية لاختبار النموذج الافتراضي للدراسة، ذلك أنها لا تأخذ بعين الاعتبار التقاطع، التداخل والتوسط الذي يمكن أن يحدث بين مختلف المتغيرات والأبعاد في النموذج، وفي هذه الحالة يلجأ الباحثون إلى أدوات أخرى تمكنهم من اختبار النموذج ككل من بينها منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية والتحليل العاملي التوكيدي، والذي يهدف إلى التأكد من الوجود الفعلي للأبعاد المقترحة واتباعها مسار معين حسب نموذج الدراسة. فما هو البرنامج الإحصائي وما هي الاختبارات الإحصائية المستخدمة لتحقيق ذلك؟

---

[1] Ciaran Acton *et al.*, **SPSS for Social Scientists**, Palgrave Macmillan, 2nd Edit, United Kingdom, 2009, p. 134 (بتصرف)

[2] **Voir:** Michel Plaisent *et al.*, **Introduction à L'Analyse des Données de Sondage Avec Spss**, Les Presses de l'Université du Québec, Sans Edit., Canada, 2009, pp. 101-103

[3] David J. Sheskin, **Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures**, Chapman & Hall/CRC, 3rd Edit., USA, 2004, p. 757

1.3.2.4 برنامج AMOS لنمذجة المعادلات البنائية

طور هذا البرنامج من قبل الدكتور James L. Arbuckle من قسم علوم النفس بجامعة تمبل بولاية فيلاديلفيا بالولايات المتحدة الأمريكية، يقوم بتوزيعه شركة Small Watters التي توزع برنامج SPSS،[1] لذلك يعرف بالنسخة التكميلية لهذا الأخير. يسمح برنامج Amos بتحديد، تقدير، تقييم وتمثيل النماذج لتوضيع العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة أكثر دقة مقارنة مع التقنيات المعروفة في الإحصاء المتعدد، وهو يساعد على بناء نماذج للمعادلات البنائية*، إذ يقدم توليفة مختلفة من البيانات والنتائج بطريقة سهلة والتي تفسر العلاقات المعقدة (الظاهرة والضمنية) في النموذج الافتراضي للدراسة.[2] وفي الدراسة تم استخدام النسخة الثانية والعشرين من هذا البرنامج لاختبار نموذج الدراسة الذي يفترض وجود علاقات ارتباط بين قيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء.

2.3.2.4 الطرق الإحصائية المستخدمة لاختبار نماذج المعادلات البنائية

بغية اختبار تطابق النموذج الافتراضي للدراسة مع البيانات الواقعية يتم الاعتماد على مخرجات برنامج AMOS والتي تتيح قيما ومؤشرات حول قياس هذا التطابق تتمثل في:[3]

- **الارتباط أو التباين:** يتمثل في القيم الموضحة بجانب الأسهم التي تربط الفقرات بالعوامل والمتغيرات ببعضها البعض، هذه القيم يجب أن تنحصر بين 0,2 و0,9 لتعبر عن ارتباط المتغيرات ببعضها من ناحية وكذا تباينها وعدم تماثلها من ناحية أخرى، وإذا كانت أعلى من 0,9 دل ذلك على تقارب المتغيرين ويجب دمجهما في متغير أو عامل واحد.
- **كاف تربيع Chi-square (Cmin):** يقارن بين القيم المشاهدة والقيم المتوقعة لاختبار درجة تطابقها مع بعضها البعض، حيث يتم مقارنة قيمته المحسوبة مع القيمة الجدولية عند مستوى معنوية (0,05)

---

[1] ياسر فتحي الهنداوي المهدي، **منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية**، مجلة التربية والتنمية، السنة 15، العدد 40، القاهرة، 2007، ص 29.

* **المعادلات البنائية Les Equations Structurelles:** طور نموذج المعادلة البنائية من قبل Karl Jöreskog (1973)، Ward Keesling (1972) و David Wiley (1973)، ويعتبر الباحث الأول هو السباق في هذا المجال إذ بدأ بدراسة التحليل العاملي في وسط الستينيات، الهدف من هذه المعادلات المعالجة الإحصائية للعلاقات الافتراضية المتعددة، حيث تسمح بتحليل الآثار الخطية المفترضة لربط عدة متغيرات ضمنية مستقلة وتابعة في آن واحد، توسع استخداماتها مؤخرا في اختبار صدق وثبات الأداة، اختبار الاتساق الداخلي، العلاقات غير الخطية، التصنيف... الخ. **راجع:** Patrice Roussel & Frédéric Wacheux, **Management des Ressources Humaines: Méthodes de Recherche en Sciences Humaines et Sociales**, Edit. De Boeck Université, 1er Edit., Bruxelles, 2005, p. 298

[2] IBM, **Fonctionnalités IBM SPSS Amos** , Sur le Site: http://www-03.ibm.com/software/products/fr/spss-amos, Vu le: 14/04/2015, A: 13.14

[3] **إعداد الباحث بالاعتماد على:**

- Randall E. Schumacker & Richard G. Lomax, **A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling**, Taylor & Francis Group, 3rd Edit., New York, 2010 pp. 74-77
- Ehri Ryu, **Evaluation of Model Fit in Multilevel Structural Equation Modeling: Level Specific Model Fit Evaluation and the Robustness to Non-normality**, Doctoral Thesis of Philosophy, Arizona State University, United States, December 2008, pp. 12-21
- UCDHSC Center for Nursing Research, **Structural Equation Modeling with AMOS**, Web-site: http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/nursing/Documents/PDF/HowToUseAMOS5.pdf, See on: 14/04/2015,At: 14.43, pp. 01-16

ودرجة الحرية *df*، ويفسر حسب ذلك بعكس ما يمليه برنامج SPSS، فإذا كان مستوى دلالته أكبر من 0,05 يعني ذلك عدم وجود فروق ما بين النموذج المفترض والبيانات الواقعية وإلا فالعكس، وتجدر الإشارة أن قيمته لا تتأثر بدرجة الحرية بل تتأثر بحجم العينة لذلك يفضل اعتماد معايير أخرى (كاف تربيع المعياري)؛

- **كاف تربيع المعياري (Cmindf):** يمثل حاصل قسمة قيمة كاف تربيع على درجة الحرية، يجب أن يكون أقل من 5 ليضمن تطابق نموذج الدراسة مع الواقع؛
- **مؤشر المطابقة المقارن CFI (Comparative Fit Index) ومؤشر Tucker-Lewis:** يقارن هذين المؤشرين النموذج الصفري (لا توجد علاقة بين المتغيرات) والنموذج البديل (توجد علاقة بين المتغيرات) مع البيانات الواقعية، تتراوح قيمتهما بين 0 و1 وكلما اقتربا من الواحد كان ذلك أفضل، فإذا كانت قيمتهما أقل من 0,9 يفسر ذلك بتطابق النموذج الصفري مع البيانات بالتالي لا توجد علاقة بين متغيرات النموذج الافتراضي وعليه يتم تعديل النموذج، أما إذا كانت قيمتهما مساوية لـ 0,9 فهي مقبولة وتفسر بابتعاد النموذج الافتراضي عن النموذج الصفري أي وجود ارتباطات أو علاقات بين متغيرات النموذج، أكبر من 0,9 وأقل من 0,95 يفسر ذلك بتطابق جيد، أكبر من 0,95 تطابق ممتاز، 1 تطابق تام والنموذج الافتراضي يبتعد تماما عن النموذج الصفري (وجود ارتباطات تامة بين متغيرات النموذج)؛
- **مؤشر رامسي RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation):** يقيس الاختلاف في مواصفات النموذج أي ما بين العينة والمجتمع، يفضل أن يكون أعلى من 0,8 وكلما اقترب من الصفر كان ذلك أفضل، فإذا كان يساوي 0 يفسر بوجود تطابق تام بين النموذج والبيانات، من 0,1 إلى 0,5 ممتاز، أعلى من 0,5 وأقل من 0,8 جيد، 0,8 مقبول، أقل من 1 إلى أعلى من 0,8 لا يزال النموذج مقبول، من 1 وأعلى النموذج مرفوض تماما.

وعليه فبرنامج AMOS يتيح للباحث نمذجة المعادلة البنائية لاختبار درجة مطابقة النموذج الافتراضي للدراسة مع البيانات والمشاهدات الواقعية، بهدف تقدير العلاقات التي تربط مختلف المتغيرات وفقا لنموذج الدراسة واستنادا للمؤشرات الموضحة سابقا والتي تقيس جودة المطابقة.

وكملخص لما سبق يمكن القول أن اعتماد البرامج من شأنه أن يساعد ويسهل دراسة البيانات الكمية أو الكيفية (الخاصة بدليل المقابلة والاستبيان) وتحليلها بطريقة علمية وموضوعية، وفقا لمجموعة من الاختبارات الإحصائية التي تفسر أكثر هذه البيانات وتعطيها معنى علمي أفضل لاختبار فرضيات الدراسة، النموذج الافتراضي وتحقيق أهداف الدراسة، وقبل القيام بعرض نتائج هذه الاختبارات يجب أولا توضيح استراتيجية وجهود مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لتحقيق الجودة وتحسين الأداء كمدخل تمهيدي للدراسة الميدانية.

3.4. مدخل تمهيدي لاستراتيجية تحسين الجودة والأداء في الجامعات الجزائرية

يشير Kurt Larsen وKeiko Momii أن: « تعريف جودة قطاع التعليم العالي، تقييمها، متابعتها وتحقيقها أصبح كعنصر حاسم لتحقيق الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية للدول، والدليل الرئيس في رسم المكانة الدولية لهذا القطاع »[1]. هذه الحقيقة التي تدركها مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وتسعى لقيامها بالعديد من المحاولات التي تعتزم من خلالها تحسين الجودة والأداء وإدراك الفجوة الحاصلة، وذلك في إطار ما يعرف بسياسة القطاع والرامية لإلحاقه بركب الاستجابة لتطلعات المجتمع وتحديات العصر، فما هي هذه المحاولات وهل كانت بالحد المطلوب وما هو النموذج المقترح للتطبيق في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؟

1.3.4 عملية تطوير قطاع التعليم العالي في الجزائر

لا يمكن أن ننظر إلى الدولة كمجموعة من السياسات المترامية التي تستهدف كل منها غايات محددة، بل يجب أن ننظر إليها كمجموعة من السياسات المعقدة التي تؤثر إحداها على الأخرى، فعملية تطوير قطاع التعليم العالي بالجزائر قد تأثرت بالسياسة الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية ...وغيرها، وذلك عبر مجموعة من الحقب التاريخية، فما هي أهمها:

1.1.3.4 المرحلة الأولى (1962–1969)

أي بعد الاستقلال مباشرة، لذلك لم يغير النظام البيداغوجي بل بقي النظام الفرنسي ساري المفعول، فكانت الجامعة آنذاك مقسمة إلى كليات: (كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الطب وكلية العلوم الدقيقة)، هذه الأخيرة مقسمة بدورها إلى عدد من الأقسام تدرس تخصصات مختلفة وفقا للمراحل التالية: [2]

- **مرحلة الليسانس:** تدوم ثلاث سنوات بغالبية التخصصات، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة، التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس؛
- **مرحلة الدراسات المعمقة:** وتدوم سنة واحدة، يتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة نسبيا لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية؛
- **مرحلة شهادة الدكتوراه (الدرجة الثالثة):** وتدوم سنتين على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية.
- **مرحلة شهادة دكتوراه دولة:** تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري والتطبيقي.

وما يعرف في هذه المرحلة كذلك توسع الشبكة الجامعية من جامعة واحدة (جامعة الجزائر العاصمة) موروثة من الحقبة الاستعمارية، إلى عدة جامعات موزعة على المدن الكبرى بالأخص: جامعة وهران التي

[1] Kurt Larsen *et al.*, **Qualité et Reconnaissance des Diplômes de l'Enseignement Supérieur**, OCDE, Paris, 2004, p. 17

[2] دليلة خينش، إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر في ظل التحولات التنموية الجديدة - دراسة ميدانية على مستوى أقسام علم الاجتماع في بعض جامعات الشرق الجزائري-، أطروحة دكتوراه علوم، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر - بسكرة -، الجزائر، 2011/2010، ص ص 44-45

أنشأت بمقتضى الأمر رقم 67-278 الصادر في 20 ديسمبر 1967م، جامعة قسنطينة التي أنشأت بمقتضى الأمر رقم 69-45 الصادر في 17 جوان 1969م، وجامعات أخرى انطلقت بها الأشغال في نهاية هذه المرحلة على غرار: جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالجزائر، جامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف بوهران وجامعة عنابة.

2.1.3.4 المرحلة الثانية (1970–1997)

تبدأ هذه المرحلة باستحداث وزارة متخصصة بالتعليم العالي والبحث العلمي، تلاها مباشرة إصلاح سنة 1971م، الذي مهد السبل لتقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم عدة أقسام متجانسة، واعتماد نظام السداسيات محل الشهادات السنوية، كما عدلت مراحل الدراسة إلى ثلاثة مراحل أساسية: الليسانس، الماجستير والدكتوراه علوم، والتي تعرف حاليا بالنظام الكلاسيكي.[1] وفي ذات السياق عملت الدولة في هذه المرحلة على إصلاح منظومة التعليم العالي ضمن ثلاثة خيارات:[2]

- **ديمقراطية التعليم:** عن طريق تكافؤ الفرص أمام جميع فئات الشعب، وتمكين الطالب الجزائري من مزاولة تعليمه الجامعي من خلال مجانية التعليم كإحدى الخيارات الاستراتيجية للدولة؛
- **الجزأرة:** من خلال الشروع في الاعتماد على الكفاءات الجزائرية في مجال التعليم وفي إدارة مؤسسات التعليم العالي؛
- **التعريب:** حيث شرعت الدولة في تعريب التعليم الجامعي بدءا بالعلوم الاجتماعية والإنسانية، وبعض الفروع العلمية في إطار سياسة طويلة الأجل مرتبطة بمستقبل الجزائر وهويتها التي طمست طوال الفترة الاستعمارية.

وكان الهدف من بلوغ هذه الخيارات هو تحقيق التحول من منظومة تعليمية تقليدية إلى منظومة تعليمية حديثة، تضمن تكوين إطارات جزائرية متشبعة بالشخصية الوطنية وتسهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، لذلك عرفت هذه المرحلة بوضع الخريطة الجامعية سنة 1984م، بهدف تخطيط مستقبل التعليم العالي إلى سنة 2000 في ضوء متطلبات هذه التنمية.

3.1.3.4 المرحلة الثالثة (1998–2003)

« ميز هذه المرحلة التوسع التشريعي والهيكلي والاصلاح الجزئي لقطاع التعليم العالي ككل، حيث تعرف بالإجراءات التالية:

---

[1] **راجع:** زاي سمية، **المكتبة الجامعية فضاء التعلم والبحث في سياق نظام LMD**، مجلة المعلوماتية، وكالة التطوير والتخطيط بوزارة التربية والتعليم السعودية، العدد الثلاثون، الرياض، 2010، ص 26

[2] محمد شطاح، **التدريس الاعلامي في المرحلة الجامعية في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر: دراسة في فلسفة التدريس ومنظومة الاصلاحات**، المجلة العربية للإعلام والاتصال، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال، العدد الثامن، الرياض، 2012، ص 136

- وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي في سبتمبر 1998م والمتضمن عدة نصوص مسيرة تترجم تبعية هياكل الجامعة إلى الادارات المركزية وتبعية الهياكل البيداغوجية والعلمية إلى البنيات الإدارية من جهة أخرى؛
- قرار إعادة التنظيم الهيكلي للجامعة إلى كليات ترجع للإدارة المركزية مهمة التنسيق بينها؛
- إنشاء ستة خيارات كجذع مشترك للحاصلين على الباكالوريا الجدد؛
- إنشاء ستة مراكز جامعية في كل من: ورقلة، الأغواط، أم البواقي، سكيكدة، جيجل وسعيدة؛
- إنشاء جامعة بومرداس وتحويل المراكز الجامعية لكل من بسكرة، بجاية ومستغانم إلى جامعات.

وبحلول عام 1999م أصبح قطاع التعليم العالي يحصي 17 جامعة، 13 مركزا جامعيا، 6 مدارس عليا للأساتذة، 141 معهدا وطنيا للتعليم العالي، 12 معهدا ومدرسة متخصصة، وتوسعت بعد ذلك هذه الشبكة بظهور عدة جامعات ومراكز جامعية أخرى وملاحق للجامعات ».[1] ولعل ذلك ما ساهم إيجابا في الاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي في هذه الفترة ودعم مساعي المجتمع لتحقيق التنمية المستدامة.

4.1.3.4 المرحلة الرابعة (2004–2013)

على ضوء التقرير المعد من طرف اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والموضح للعوائق التي تعاني منها الجامعة الجزائرية والحلول التي تمكنها من تخطي ذلك والتكيف مع متطلبات التنمية المستدامة، وتوجهات المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في 30 أفريل 2002م. قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بضبط استراتيجية عشرية لتطوير القطاع للفترة: 2004-2013، حيث تتضمن في محاورها الأساسية: هيكلة جديدة للنظام التعليمي وفقا لثلاثة أطوار تكوينية، تحيين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية، اعتماد تنظيم جديد للتسيير، وأخيرا تطوير مستوى ووتيرة البحث العلمي. وذلك بغية تحقيق جملة من الأهداف على رأسها: الاستجابة للمعايير الدولية في التعليم في ظل محيط يتسم بالتحولات السريعة، إنشاء فضاءات جامعية إقليمية ودولية تسهل حركية الطلبة والأساتذة من مختلف الأقطار، المواءمة بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية الالتحاق بالتعليم العالي والمتطلبات الضرورية لضمان تكوين نوعي، إشراك الجامعة في التنمية المستدامة للبلاد، وتمكين الجامعة الجزائرية من أن تصبح من جديد قطبا للإشعاع العلمي والإنتاج المعرفي على الأصعدة الوطنية والإقليمية والدولية.[2]

وفي هذا الإطار تم اعتماد نظام LMD: [الليسانس (3 سنوات)، الماستر (+ سنتين) والدكتوراه درجة ثالثة (+ 3 سنوات)] مع بداية الدخول الجامعي 2005/2004، على أساس تجريبي في 10 مؤسسات جامعية، كنظام جديد يحافظ على الخيارات والتوجهات الأساسية للتعليم العالي في الجزائر، وهو مماثل للنظام المعتمد في دول الاتحاد الأوروبي في ثلاثة مستويات، حيث يرتكز أساسا على تنظيم التعليم في إطار

[1] زاحي سمية، مرجع سابق، ص 26 **(بتصرف)**

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **إصلاح التعليم العالي**، منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، 2007، ص ص 6-8 **(بتصرف)**

السداسيات والارصدة القابلة للتعويض، وقد اجتذب هذا النظام خلال السنة الأولى 6677 طالب جديد، بنسبة تقدر بـ: 3.4% من مجموع المسجلين، وفي سنة 2006/2005 تم تعميمه على المؤسسات الأخرى ليصل عدد الطلبة المسجلين فيه إلى 18884 طالب.[1]

ولخدمة أهداف المخطط التنموي قامت الوزارة كذلك بتأسيس المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي في سبتمبر 2009 بموجب القانون رقم 08-05 الصادر بتاريخ 23 فيفري 2009، والذي يحدد السنوات الخمس لمخطط البحث الوطني (2008-2012)، وعلى إثر هذا القانون تمنح للمديرية العامة مسؤولية تنفيذ القوانين المتعلقة بـ: التخطيط، التقييم، الهيكلة المؤسسية، تطوير الموارد البشرية، البحوث الجامعية للتكنولوجيا والهندسة، البحوث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، نظم المعلومات العلمية والتقنية، الشراكة والتعاون العلمي، تثمين الأنشطة البحثية، البنية التحتية والمعدات الرئيسية، فضلا عن برنامج تمويل الخطة الخماسية للبحث والتطوير. كل ذلك في إطار بناء نموذج المجتمع القائم على المعرفة الذي يقوم بالمعرفة الإبداعية، نشرها، تجديدها واستيعابها داخل المجتمع.[2]

وبهدف إدماج الأساتذة والباحثين في الإنتاج البحثي والمعرفي تم إطلاق برنامجين للبحث العلمي، يعرف الأول بالبرنامج الوطني للبحث (**PNR**) أما الثاني فيعرف ببرنامج اللجنة الوطنية لتقييم وبرمجة البحث العلمي (**CNEPRU**)، كل هذا في إطار تحديد السياسات الوطنية، أهداف وأولويات البحث العلمي والتنمية التكنولوجية الوطنية. إضافة إلى إطلاق البوابة الوطنية للتوثيق الإلكتروني (**SNDL**) التي تتيح للباحثين والأساتذة وطلبة الدراسات العليا تحميل المراجع الإلكترونية الوطنية والدولية الغنية والمتنوعة في جميع مجالات التدريس والبحث العلمي.

هذا وتسعى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في المراحل والسنوات القادمة إلى تحقيق التميز على المستوى الوطني والاقليمي والدولي، في تقديم خدماتها التعليمية أو البحثية أو الإدارية على مستوى جميع المؤسسات التابعة لها. ويبقى السؤال المطروح هل الاصلاحات التي قامت بها الوزارة في المراحل الأربعة السابقة كفيلة بتحقيق ذلك في إطار ما يعرف بتحقيق الجودة وتحسين الأداء؟

[1] **Voir:** Zineddine Berrouche & Youcef Berkane, **La Mise en Place du Système LMD en Algérie: Entre la Nécessité d'une Réforme et les Difficultés du Terrain**, Revue des Sciences Économiques et de Gestion, Faculté des Sciences Economiques, Commerciales et des Sciences de Gestion, Université Ferhat Abbas -Sétif-, N°: 07, Algérie, 2007, p.04

[2] **See:** Djillali Benouar, **Algerian Experience in Education: Research and Practice**, 6th International Forum on Engineering Education (IFEE 2012), Procedia - Social and Behavioral Sciences, Elsevier, Vol. 102, Oxford, 2013, p. 364

2.3.4 واقع جودة وأداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

فيما يأتي عرض للإحصائيات الوطنية وإحصائيات هيئات التصنيف الدولي للجامعات، والتي تعكس إلى حد ما واقع جودة وأداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية على المستوى الوطني والدولي، إضافة إلى عرض جهود هذه المؤسسات بخصوص هذا الشأن، فما مستوى الجودة والأداء المحقق وطنيا ودوليا وما هي مختلف الجهود المبذولة؟

1.2.3.4 الإحصائيات الوطنية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية

في الإحصائيات الأخيرة لسنة 2015/2014 أصبحت الشبكة الجامعية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي تضم 106 مؤسسة، موزعة على 48 ولاية عبر شرق، وسط وغرب التراب الوطني وذلك كالتالي: 49 جامعة، 10 مراكز جامعية، 20 مدرسة وطنية عليا، 07 مدارس عليا للأساتذة، 12 مدرسة تحضيرية، 04 مدارس تحضيرية مدمجة، وأربع ملحقات. أما الهيئات البحثية التابعة لذات الوزارة فتشمل 18 هيئة تتوزع كالتالي: 11 مركزا بحثيا، 04 وحدات بحثية و03 وكالات بحثية، حيث ترجع مسؤولية إدارتها للمديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي في إطار الإنتاج المعرفي في جميع التخصصات وخاصة التقنية منها.[1]

أما عن تطور أعداد الطلبة والمسجلين في مستويي التدرج وما بعد التدرج وكذا التطور الكمي للأساتذة الدائمين ونسبة التأطير في الفترة الممتدة من 2004 إلى 2014 فيوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (11/4): التطور الكمي لبعض مؤشرات التعليم العالي في الجزائر

البيان / السنوات	05/04	06/05	07/06	08/07	09/08	10/09	11/10	12/11	13/12	14/13	التغير
المسجلين في مستوى التدرج	721 833	743 054	820 664	952 067	1 048 899	1 034 313	1 077 945	1 090 592	1 124 434	1 119 515	+ 55.09
الخريجين في مستوى التدرج	107 515	112 932	121 905	146 889	150 014	199 767	246 743	233 879	288 602 ////		+ 168.43
المسجلين في مستوى ما بعد التدرج	33 630	37 787	43 458	48 764	54 924	58 975	60 617	64 212	67 671	70 734	+ 110.33
إجمالي الأساتذة الدائمين	25 229	27 067	29 062	31 703	34 470	37 688	40 140	44 448	48 398	51 299	+ 103.33
نسبة الجزأرة من الأساتذة (%)	99.73	99.76	99.75	99.69	99.84	99.85	99.81	99.85	99.84	99.79	//
نسبة تأطير طلبة التدرج	28.61	27.45	28.24	30.03	30.43	27.44	26.85	24.5	23.2	21.8	//

المصدر: MESRS, **Annuaire Statistique n° 43**, Direction du développement et de la prospective sous-direction de la prospective et de la planification, Alger, 2013/2014, pp. 11-22

هناك العديد من الملاحظات التي يمكن استنتاجها من الجدول أعلاه وذلك للدلالات المختلفة التي يمكن تشير إليها كل هذه المعطيات، فتطور أعداد الطلبة سواء في مستوى التدرج (بنسبة تغير تقدر بـ: 55.09%) أو في مستوى ما بعد التدرج (بنسبة تغير تقدر بـ: 110.33%)، إنما يدل على تطور الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية وكذا تحسن فعاليتها الأكاديمية من حيث تطور عدد الخريجين (بنسبة تغير تقدر بـ: 168.43%)، ولكن لو نتعمق في التحليل من زاوية الأسباب التي أثرت في هذا التزايد لنجد من جهة تزايد

[1] إحصائيات مستمدة من موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **www.mesrs.dz**، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/05، على الساعة: 13.28

الطلب الاجتماعي على التعليم مقابلا له السياسة التي انتهجتها وزارة التربية والتعليم لتحسين نسب البكالوريا. كذلك فإن تزايد عدد المسجلين في مستوى ما بعد التدرج قد أثر بالإيجاب على نسبة الجزأرة (حتى قاربت 100%) وعلى تزايد عدد الأساتذة (بنسبة تغير تقدر بـ: 103.33%)، وهذا مؤشر إيجابي خاصة وأنه سوف يحسن نسبة التأطير رغم تزايد أعداد الطلبة (من 29 طالب إلى 22 طالب لكل أستاذ)، ولعنا نجد أن تمكين الوزارة لمختلف مؤسساتها بفتح مناصب للدراسات العليا دون تمييز واعتمادها كمناصب مالية سببا في ذلك، وهذا حتى تتمكن من مواجهة ضغط تزايد الطلبة، كذلك فإن ارتفاع معدلات النمو الديمغرافي في هذه الفترة يمكن أن تعتبر كسبب لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم وتزايد أعداد الطلبة المسجلين في مستويي التدرج وما بعد التدرج.

وتجدر الإشارة أن المعطيات التي يوضحها الجدول السابق إنما هي معطيات كمية قليلة جدا ولا تعطينا صورة كاملة عن مآل جودة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر. ولكي نقترب أكثر بالتحليل نورد في الجدول الموالي الإنتاج العلمي الوطني وذلك حسب إحصائيات مجموعة البحث SCImago بناء على قاعدة المعطيات Scopus*:

الجدول رقم (12/4): الإنتاج العلمي للجزائر في الفترة 2004-2012

المؤشرات / السنوات	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
المنشورات	1137	1220	1735	1855	2397	2979	3050	3439	3800
المنشورات المستخدمة	1124	1212	1723	1848	2380	2949	3013	3398	3667
الاحالة في المنشورات	8790	7678	10662	9950	11267	10206	6720	3169	652
معدل الاحالة	7.73	6.29	6.15	5.36	4.70	3.43	2.20	0.92	0.17
الاحالة الذاتية	1605	1721	2157	2053	2117	2032	1342	782	196
المرتبة إفريقيا	5	5	4	4	4	4	4	4	4
المرتبة عالميا	58	59	57	55	56	55	55	55	54

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على الموقع: http://www.scimagojr.com/countryrank.php، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/28 على الساعة: 13.51

هناك العديد من المؤشرات التي يمكن أن تمثل الإنتاج العلمي وهذا حسب ما يوضحه الجدول أعلاه، فالمؤشر الثاني المتعلق بعدد المنشورات المستخدمة في المقالات والمجلات العلمية في مدة معينة، يماثل

* **SCImago:** هي مجموعة بحث تابعة للمجلس الأعلى للأبحاث العلمية بجامعة غرناطة (Grenade) الاسبانية، ترجع لها مهمة تحليل المعلومات، تمثيلها واسترجاعها من خلال تقنيات التبصر. ومن خلال البوابة الإلكترونية الخاصة بها (SCImago Journal & Country Rank) قامت مجموعة SCImago بتطوير أطلس المشاريع العلمية، والذي يمثل إنشاء نظام معلومات يتضمن الإنتاج العلمي لـ 238 دولة عبر العالم ويسمح بإحداث مقارنات بينها (يمكن القيام بالمقارنة بين دول مختارة أو دول المنطقة الواحدة كالتالي: أوروبا الغربية، أوروبا الشرقية، إفريقيا، أمريكا الشمالية، أمريكا اللاتينية، الشرق الأوسط، المنطقة الآسيوية، منطقة المحيط الهادي)، وذلك اعتمادا على قاعدة المعطيات Scopus التابعة لمجمع Elsevier وابتداء من سنة 1996م، كما أن هذه المقارنات تكون بناء على مجموعة من المؤشرات الخاصة بالإنتاج العلمي والتي تعكس صورة الدول المتقدمة. **راجع:** http://www.scimagojr.com/aboutus.php، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/28، على الساعة: 12.20

بالتقريب عدد المنشورات في نفس المدة، وهذا إنما يدل على الأهمية العلمية لهذه المنشورات باعتبار أنها استخدمت على الأقل مرة واحدة. أما المؤشر الثالث المتعلق بعدد الاحالات في المنشورات بجميع أنواعها في مدة زمنية معينة فتنخفض في سنة وترتفع في أخرى، ولكن معدل الاحالة وهو المؤشر الذي يليه فينخفض سنة بعد أخرى، وهذا لا يمكن أن نقول أن له دلالة سلبية فقط، لأن الاتجاه نحو البحوث التطبيقية على حسب البحوث النظرية من شأنه أن يخفض من معدل الاحالة. أما الاحالة الذاتية أو المؤشر الخامس فيمثل ما معدله 5/1 من مجموع الاحالات لجميع سنوات الدراسة، ويبقى ما معدله 5/4 ليستخدم في المنشورات الأجنبية، هذا ما يعكس أثر الإنتاج العلمي الوطني على المستوى الدولي، فعلى المستوى الإفريقي يمكن القول أن مرتبة الجزائر في الإنتاج العلمي مقبولة (من المرتبة 5 في سنتي 2004 و2005 إلى المرتبة 4 في باقي السنوات من أصل 57 دولة)، أما على المستوى العالمي فنجدها متأخرة قليلا ولكنها تتحسن سنة بعد سنة (من المرتبة 58 إلى المرتبة 54 من أصل 225 دولة) وهذا ما يعكس فعالية السياسة البحثية التي انتهجتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في السنوات الأخيرة.

تجدر الإشارة إلى أن إحصائيات الإنتاج العلمي تتعلق بجميع التخصصات ولا تخص تخصص دون الآخر، ويدخل في إطارها كذلك مقالات الملتقيات التي تعالج إشكاليات مختلفة تفيد في خدمة مساعي التنمية المستدامة بجميع أبعادها. ودوما في إطار الإنتاج المعرفي والفكري لخدمة المجتمع المحلي والوطني تسجل مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي ومراكز ووحدات البحث التابعة لها: 100 براءة اختراع في سنة 2011، 118 براءة اختراع في سنة 2012، و150 براءة اختراع في سنة 2013 وذلك في شتى الحقول البحثية.[1]

هذا بالنسبة للمحة الداخلية عن بعض مؤشرات جودة وأداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، فماذا عن اللمحة الخارجية لذلك والتي تصدر عن هيئات التصنيف الدولي للجامعات.

2.2.3.4 التصنيف الدولي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية

هناك العديد من الهيئات الدولية التي تصدر تقارير سنوية أو فصلية، بخصوص تصنيف الجامعات وترتيبها حسب مؤشرات مختلفة لتقييم جودة وأداء مؤسسات التعليم العالي. فبالنسبة للترتيب الأكاديمي لجامعة شنغهاي لم تظهر الجامعات الجزائرية في ترتيب أفضل 500 جامعة عالميا حسب التقرير الصادر في سبتمبر 2013، وذلك كما يلي:

[1] **Voir:** Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique, **Recueil des Brevets d'Invention 1er Edit. 2011, 2ème Edit. 2012, 3ème Edit. 2013**, Sur le site : http://www.nasr.dz, Vu le: 29/05/2015, A: 13.01

الجدول رقم (13/4): أفضل الجامعات عالميا حسب تصنيف شنغهاي

المنطقة / أفضل الجامعات	أفضل 20	أفضل 100	أفضل 200	أفضل 300	أفضل 400	أفضل 500
أمريكا	17	56	95	127	156	182
أوروبا	3	33	75	126	164	200
آسيا/ أوقيانوسيا	-	11	30	46	78	114
إفريقيا	-	-	-	1	2	4
المجموع	20	100	200	300	400	500

المصدر: **راجع: الترتيب الأكاديمي لجامعات العالم**، من الموقع: http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2013.html، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/29، على الساعة: 13.52

تشير المعطيات في الجدول أعلاه إلى تنافس حاد يحدث بين الجامعات الأمريكية التي تحتل المراتب الأولى (أولها جامعة Harvard)، الأوروبية، الآسيوية والأوقيانوسية لاحتلال قائمة الصدارة عالميا، وتبقى الجامعات الإفريقية متخلفة بقائمة أربع جامعات من بين 500 جامعة، ثلاثة منها جنوب إفريقية (جامعة Cape Town، جامعة KwaZulu-Natal، وجامعة Witwatersrand) والرابعة مصرية (جامعة القاهرة)، وتغيب الجامعات الجزائرية تماما عن ذات القائمة. ورغم أهمية هذا التصنيف يعاب عليه من زاوية أن المعايير المعتمدة فيه جد قاسية خاصة معيار الانجازات الفردية وشهرة الباحثين (جوائز نوبل وأوسمة فيلدز). ونفس الملاحظة لتقاس على تصنيف التايمز للجامعات العالمية الصادر بسنة 2014/2013، فضمن قائمة أفضل 400 جامعة عالمية لم تظهر الجامعات الجزائرية في التصنيف، وذلك كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (14/4): أفضل الجامعات عالميا حسب تصنيف التايمز

المنطقة	أوروبا	أمريكا الشمالية	آسيا	أوقيانوسيا	إفريقيا	أمريكا الجنوبية
عدد الجامعات	181	128	61	24	03	03

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على الموقع: http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/29 على الساعة: 14.35.

يوضح الجدول أعلاه أنه من أصل 400 جامعة عالمية تحتل الجامعات الأوروبية قائمة الترتيب بـ: 181 جامعة، إلا أن جامعات أمريكا الشمالية تعتلي أول القائمة (معهد كاليفورنيا للتقنية Caltech أولها)، ومثل أمريكا الجنوبية تبقى الجامعات الإفريقية لتتخلف بقائمة ثلاث جامعات جنوب إفريقية (جامعة Cape Town، جامعة Witwatersrand، وجامعة Stellenbosch). ويعاب على هذا التصنيف بالخصوص اعتماده لآراء الأكاديميين النظراء من جامعات أخرى لتقييم البرامج الأكاديمية (يمثل ذلك في التصنيف ما نسبته 40%) وهذا ما يجعله أكثر نسبية. أما تصنيف الحضور العلمي الافتراضي Webometrics فتظهر الجامعات الجزائرية في ذيل الترتيب حسب التقرير الصادر في جويلية 2014، كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (15/4): تصنيف الحضور العلمي الافتراضي لأفضل 100 جامعة عربيا وإفريقيا

الجامعات	وطنيا	عربيا	إفريقيا	عالميا
جامعة قسنطينة 01	01	26	29	2439
جامعة تلمسان	02	44	48	3453
جامعة العلوم والتكنولوجيا الجزائر	03	45	49	3457
جامعة ورقلة	04	48	54	3621
جامعة الشلف	05	62	67	4280
جامعة باتنة	06	63	68	4330
جامعة مستغانم	07	68	72	4424
جامعة سيدي بلعباس	08	85	84	5097
جامعة بجاية	09	88	85	5178
جامعة عنابة	10	91	88	5296
جامعة بسكرة	11	94	89	5392
جامعة سطيف 01	12	96	90	5429
جامعة تيزي وزو	13	98	91	5502
جامعة الجزائر 01	14	101	94	5582
جامعة العلوم والتكنولوجيا وهران	15	106	100	5876

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على: http://www.webometrics.info، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/30 على الساعة: 13.58

تحتل الجامعات الأمريكية أول المراتب بأربعة عشر جامعة (أولها جامعة Harvard)، وتظهر الجزائر بقائمة 13 جامعة عربيا و15 جامعة إفريقيا من بين أحسن 100 جامعة على نفس المستوى، ولكن تحتل الأولى من بينها الرتبة 26 عربيا و29 إفريقيا، أما أكثرها فتحتل مراتب متأخرة في النصف الثاني من المائة (50 فما فوق). وعلى المستوى العالي نجد كذلك أن الجامعات الجزائرية تبقى متخلفة، حيث تحتل الجامعة الأولى (جامعة قسنطينة 01) الرتبة 2439 من بين 11992 جامعة. وهذا ما يفسر تدني أداء الجامعات الجزائرية على مستوى الانترنيت وانخفاض جودة مواقعها، وفي ظل اقتصاد المعرفة والثروة المعلوماتية لا يمكن لنا أن نتجاهل أهمية هذا التصنيف خاصة وأنه يصدر من مخبر عمومي غير هادف للربح. ونفسه يقال على مخابر البحث الجزائرية في هذا التصنيف كما يوضحها الجدول الموالي:

الجدول رقم (16/4): تصنيف الحضور العلمي الافتراضي لأفضل مراكز البحث الجزائرية*

المراكز	وطنيا	عربيا	إفريقيا	عالميا
مركز البحث في الاعلام العلمي والتقني -الجزائر	01	04	06	897
مركز تطوير الطاقات المتجددة -الجزائر	02	05	08	934
مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية -وهران	03	18	29	2658
مركز تنمية التكنولوجيات المتطورة -الجزائر	04	31	47	3839
مركز البحث في الاقتصاد التطبيقي من أجل التطوير -الجزائر	07	51	75	5678
مركز البحث العلمي والتقني في التحليل الفيزيائي الكيميائي	09	83	138	7408

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على الموقع: http://research.webometrics.info ، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/30 على الساعة: 14.41

على المستوى العربي والإفريقي يمكن القول أن رتب مراكز البحث مقبولة إلى حد ما، خاصة وأن مركز البحث في الاعلام العلمي والتقني يحتل الرتبة الرابعة عربيا والسادسة إفريقيا، وتتدنى مراتب هذه المراكز نوعا ما على المستوى العالمي (897 للمركز الأول من بين 7761 مركز بحث). وفي ذكر سبب ذلك لا يمكن أن نتجاهل حقيقة النشأة الحديثة لمراكز البحث الجزائرية عكس الجامعات وإمكانية تأثيرها على ذلك. أما بالنسبة لتصنيف URAP الصادر عن مخبر الأبحاث لمعهد المعلوماتية في جامعة الشرق الأوسط التقنية لعام 2014/2013، فلا تظهر إلا أربع جامعات جزائرية من قائمة 2000 جامعة عالميا، وذلك هو موضح أدناه:

الجدول رقم (17/4): تصنيف URAP للجامعات الجزائرية

الجامعات	وطنيا	إفريقيا	عالميا
جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين	01	27	1438
جامعة عنابة	02	46	1663
جامعة قسنطينة	03	48	1685
جامعة سيدي بلعباس	04	56	1873

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على الموقع: http://www.urapcenter.org/2013/ ، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/30 على الساعة: 15.37

في هذا التصنيف نجد أن جامعات أمريكا الشمالية تظهر بقائمة 46 جامعة من بين أفضل 100 جامعة عالمية (أولها جامعة Harvard)، وتظهر الجامعات الأوروبية بقائمة 35 جامعة، أما الجامعات الآسيوية فتظهر بقائمة 13 جامعة، وبالنسبة للجامعات الأوقيانوسية فتظهر بقائمة 5 جامعات، وتبقى جامعة لأمريكا الجنوبية في ذات القائمة، وتغيب الجامعات الإفريقية تماما. وكذلك نجد غياب الجامعات الجزائرية في هذا التصنيف كما يظهره الجدول أعلاه، فظهور أربع جامعات فقط في قائمة 2000 جامعة وفي مراكز متأخرة إنما يدل على ضعف الإنتاج البحثي لهذه الجامعات وخصوصا عملية النشر، إلا أن ما يعاب على هذا التصنيف تركيزه على الأداء الاكاديمي من ناحية جودة وكمية المنشورات، وذلك ما يحدث قصور من ناحية أنه قياس أداء مؤسسات التعليم العالي من بعد واحد.

على العموم لا يمكن لنا أن نتجاهل أهمية هذه التصنيفات فرغم ما يعاب عليها من ناحية أو من أخرى، نجد أن الجامعات التي احتلت المراكز الأولى فيها تستحق ذلك فعلا (مثلا جامعة Harvard وجامعات أمريكية أخرى راقية من ناحية الأداء الأكاديمي أو الإداري أو المجتمعي)، وهذا ما يضع تحدي آخر لبذل جهود أكثر من قبل مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لتحسين الجودة والأداء.

3.2.3.4 تقييم جهود مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لتحسين الجودة والأداء

لا شك أن جميع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تسعى لتحقيق الجودة وتحسين الأداء، وفي إطار ذلك نجد أن الوزارة الوصية قد حددت استراتيجية عامة لبلوغ ذلك على المستوى الجزئي (القسم، الكلية، الجامعة ...الخ) والكلي (قطاع التعليم العالي)، وذلك كما يلي:

- **جهود مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لتحسين الجودة والأداء:** في إطار هذه الاستراتيجية العامة بذلت الوزارة الوصية بمؤسساتها العديد من الجهود، كل منها إنما يهدف لتحقيق غاية محددة، وتتمثل هذه الجهود في:

- **نظام LMD كاستجابة للتوجهات العالمية في التعليم العالي:** في إطار ما يعرف بالإصلاحات الشاملة، والذي تم تعزيزه من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بإجراءات هامة من خلال دعمه كنظام تفعيلي للدراسات الجامعية. حيث يعتبر كأساس نهج ضمان الجودة مما أدى إلى إنشاء اللجنة الوطنية لتقييمه تدعيما للجامعات الجزائرية باستراتيجية وطنية لتلبية احتياجات الفضاء الاجتماعي والاقتصادي من ناحية التكوين المؤهل.[1]
- **إنشاء خلايا ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية:** تم اعتماد هذه الخلايا منذ الدخول الجامعي 2009/2008 على مستوى المؤسسات الجامعية في حد ذاتها، وذلك في إطار ما يعرف بضمان الجودة الداخلي، حيث تسهر كل خلية على إرساء نظام لضمان الجودة على مستوى الكلية والجامعة على حد سواء، وذلك بالقيام بعملية ما يعرف بالتقييم الذاتي تناسبا مع مبدأ التحسين المستمر، ثم الشروع في اعتماد معايير ضمان الجودة المعرفة وطنيا.
- **إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES):** أنشأت بموجب القرار الوزاري رقم: 167 الصادر بتاريخ: 31 ماي 2010، بهدف إثارة اهتمام ودعم مؤسسات التعليم العالي لتطبيق أفضل الممارسات المؤسسية والبرامجية، وذلك في إطار من أسند لها من مهام خصوصا: (إعداد منظومة وطنية لمعايير ومؤشرات ضمان الجودة، تحديد معايير اختيار مؤسسات التعليم العالي النموذجية ومعايير اختيار المسؤولين عن ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية، إعداد برنامج إعلامي موجه للمؤسسات الجامعية وبرنامج تدريبي للمسؤولين عن ضمان الجودة في كل مؤسسة، تحديد برنامج لتطبيق ضمان الجودة في المؤسسات المختارة والسهر على متابعة تنفيذه). وعلى ضوء هذه الأهداف تم تحقيق ما يلي: (تكوين مسؤولي اللجنة الوطنية وكذا المسؤولين الذين تم تعيينهم على مستوى كل المؤسسات الجامعية، الشروع في إعداد نظام تفصيلي لمعايير الجودة يكون له بعد وطني ويأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات السائدة في منظومة التعليم العالي الوطنية في إطار أربعة ميادين أساسية: التكوين، البحث، الحوكمة، والإطار العام لحياة الطلبة).[2]
- **تنظيم ملتقيات وطنية ودولية وأيام دراسية تعنى بمواضيع جودة التعليم العالي:** وذلك على مستوى مختلف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، بهدف معرفة وتبني آراء أحد أهم الأطراف أصحاب المصلحة

[1] بوشعور الغازي رضية، **الخطة الإستراتيجية المقترحة لضمان الجودة في جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية**، أبحاث المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان، 02-04 أفريل 2013، ص 695 **(بتصرف)**

[2] زين الدين بروش ويوسف بركان، **مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق**، أبحاث المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين، 04-05 أفريل 2012، ص 813 **(بتصرف)**

(الأساتذة والباحثين المختصين) بخصوص هذا الموضوع، ولعل أهمها: (الملتقى الدولي التحليل المقارن لمناهج التحسين المستمر للجودة في التعليم العالي، المقام بجامعة تلمسان أيام 25 إلى 27 فيفري 2014، والمنظم من طرف اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي.[1] الملتقى الدولي الحكم الراشد واعتماد ضمان الجودة في التعليم العالي (التجارب وأدوات التطبيق)، المقام بجامعة تبسة أيام 17 إلى 18 نوفمبر 2014 والمنظم من طرف نفس اللجنة.[2] ... وغيرها).

إن تتبع مساعي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بمؤسساتها الجامعية المختلفة نحو تحقيق الجودة وتحسين الأداء، يجدها متأخرة نوعا ما لأنها لا تزال في الخطوة الأولى من التطبيق. هذه الخطوة التي يجب أن تستهل بقوة نجدها بنقائص عدة قد تحول دون نجاح انتهاج إدارة الجودة الشاملة، ومن ذلك نجد نقص المعلومات حول: (برنامج إدارة الجودة الخاص بمؤسسات التعليم العالي فيما يخص الرؤيا، الرسالة، الأهداف، السياسة، الخطوات، المعايير والمؤشرات التي تبقى لحد الساعة غير واضحة، تقييم قابلية هذه المؤسسات لتطبيق برامج الجودة ومعرفة توافر الامكانات المادية والبشرية والتقنية وتوافقها مع المتطلبات الضرورية، تقييم الأداء من الناحية الأكاديمية والإدارية والاجتماعية لمعرفة مستواه حتى تتم عملية التحسين بناء على ذلك)، كذلك نجد تشتت الجهود أي عدم وجود اجتماعات دورية تجمع بين مسؤولي اللجنة الوطنية لضمان الجودة ومسؤولي خلايا الجودة، حتى تتم عملية تقييم وتقويم الانجازات وحل المشاكل إن وجدت وحتى لا تبقى بعض الجامعات متخلفة مقارنة بالأخرى، إضافة إلى ذلك نجد ضخامة الأنظمة والتعليمات وغموضها وتناقضها فنظام LMD الذي يعتبر إصلاحا تغير تعليماته إلى حد الآن دون مشاركة أصحاب المصلحة في المؤسسات الجامعية، كذلك نجد أن جل الجهود تركز على آليات الضمان الداخلي للجودة، فهو جيد كمرحلة أولى ولكن ينبغي عدم إهمال آليات الضمان الخارجي للجودة لما له من انعكاس على الأداء، أخيرا نجد إهمال التغيير الثقافي خصوصا وأن سياسة التعليم العالي في الجزائر موجهة نحو الكم (تسيير التدفق الطلابي)، وأن نجاح إدارة الجودة الشاملة مرتبط بمدى التزام مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بالقيم الجوهرية والداعمة لتطبيقها.

- **حتمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية:** كل هذه النقائص إنما تزيد من ضرورة التوجه نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، باعتباره منهج علمي وعملي يقوم على مجموعة من المبادئ أو بالأحرى القيم التي تساهم في سد كل نقص، لتصبح الجودة في هذه المؤسسات كنظام متكامل يقوم على:

- التركيز على تحقيق تطلعات الأطراف المستفيدة من (طلبة، آباء، أساتذة، مؤسسات حكومية وخاصة...)؛

[1] راجع: كتيب الملتقى، على الموقع: http://www.ciaqes-mesrs.dz، مطلع عليه بتاريخ: 2015/06/01، على الساعة: 13.48

[2] راجع: كتيب الملتقى، على الموقع: http://www.cerist.dz/doc/GIAQES2014-tebessa17_18_nov_2014.pdf، مطلع عليه بتاريخ: 2015/06/01، على الساعة: 13.55

- التزام الإدارة العليا على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وكذا مؤسساتها بتوفير متطلبات إدارة الجودة الشاملة ودعم تطبيقها؛
- جعل الجودة مسؤولية جماعية تشارك كل الأطراف وكل المستويات التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي في تحقيقها؛
- العمل على تحسين الجودة وتصحيح أخطاء اللاجودة بصفة مستمرة ودائمة حتى يتحقق التميز في تقديم الخدمات الجامعية الجزائرية؛
- اتخاذ القرار على أساس معلومات تعكس حقيقة الجودة والأداء في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- التعامل مع نظام التعليم العالي كمجموعة من العمليات المترابطة التي يكمل بعضها البعض الآخر، وتحسين جودة العملية تلو الأخرى حتى تتحقق جودة النظام ككل؛
- تكوين فرق العمل في كل المستويات (القسم، الكلية، الجامعة، الندوات الجهوية، اللجنة الوطنية لضمان الجودة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي) من أجل تقسيم المهام والمسؤوليات في تحقيق الجودة؛
- الاعتماد على التخطيط الاستراتيجي كمنهج علمي في تحديد الرؤيا، الرسالة، الغايات، السياسة، المعايير والمؤشرات وكل ما يتعلق ببرامج الجودة؛
- بناء ثقافة قيادية من شأنها تمكين جميع الأفراد في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وتوزيع عملية اتخاذ القرار نحو تحقيق اللامركزية في العمل؛
- الاعتماد على تدريب الافراد باستمرار حتى يتم تغيير سلوكياتهم وقيمهم وإيمانهم ببرامج الجودة؛
- مشاركة جميع الأطراف في مؤسسات التعليم العالي (الطلبة، الاساتذة، الإداريين، وحتى الجهات الخارجية) في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين الجودة، وهذا ما ينعكس على دعمهم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة؛
- تكثيف عمليات الاتصال مع جميع الأطراف أصحاب المصلحة للتعريف بمشروع إدارة الجودة الشاملة وضرورته المصيرية للتعليم العالي في الجزائر؛
- تحفيز كل من يدعم برامج الجودة سواء تعلق ذلك بالإنجازات الفردية او الجماعية أو التحفيز من أجل تحقيق الأفضل.

كل هذه القيم إنما تجعل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ضرورة وحتمية، وتجعله كموضوع في غاية الأهمية خاصة إذا ما قرن بتحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي لهذه المؤسسات. وهذا ما يقودنا للتطرق إلى النموذج المقترح لتطبيق القيم الجوهرية والداعمة بغية تحسين أداء هذه المؤسسات.

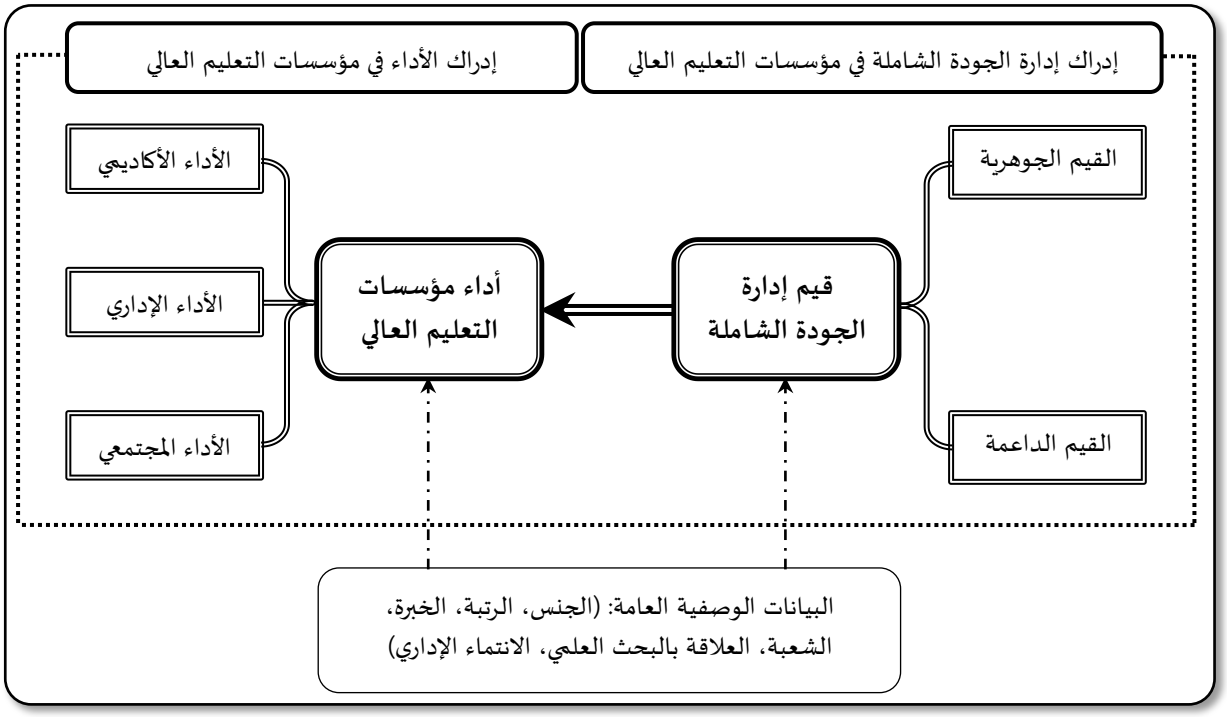
3.3.4 النموذج الافتراضي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية

بعد التطرق لمتغيري الدراسة (قيم إدارة الجودة الشاملة وأداء مؤسسات التعليم العالي) كل على حدة، ثم عرض مختلف النماذج التي تربط بين هذين المتغيرين وتحليل الدراسات السابقة بخصوص ذلك، يمكن اقتراح نموذج خاص بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، فما هي مختلف أبعاد ومتغيرات هذا النموذج وكيف يمكن تطبيقه في هذه المؤسسات؟

1.3.3.4 تطوير النموذج الافتراضي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية

يقصد بتطوير النموذج تحديد مختلف متغيراته وأبعاده والعلاقات المتعددة التي تربط بينها بناء على خلفيات نظرية متعددة، حيث يبين الشكل الموالي النموذج الافتراضي والخاص بكيفية تبني قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة لتحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية:

الشكل رقم (2/4): النموذج الافتراضي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية



المصدر: إعداد الباحث

يتضح من الشكل أعلاه وجود متغيرين أساسيين في النموذج المقترح للتطبيق في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، أحدهما تابع والمتعلق بقيم إدارة الجودة الشاملة والآخر مستقل والمتعلق بأداء مؤسسات التعليم العالي، يمثل المتغير الأول مجوعة المبادئ الإرشادية لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية كثقافة مشتركة بين مختلف الأفراد، ويمثل أساسا ببعدين: القيم الجوهرية التي تعبر عن المبادئ الأساسية لتبني قيم إدارة الجودة الشاملة، حيث تشمل (التركيز على الزبون، التزام الإدارة العليا، المسؤولية الجماعية، التحسين المستمر، الإدارة بالحقائق، المدخل العملياتي والعمل الجماعي)، والقيم الداعمة التي تعتبر كمبادئ

إرشادية تدعم نجاح تبني هذه القيم، حيث تشمل (التخطيط الاستراتيجي، القيادة، التعليم والتدريب، المشاركة، التمكين، الاتصال والتحفيز)، أما المتغير الثاني فيمثل أداء النظام التعليمي ككل (المدخلات، العمليات والمخرجات) والذي يعكس مدى التزام مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بمختلف أنشطتها الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية، ويمثل أساسا بثلاثة أبعاد: الأداء الأكاديمي الذي يعبر عن مدى التزام هذه المؤسسات بأنشطتها التعليمية والبحثية أو بالأحرى أداء الأساتذة، الطلبة، البرامج والمناهج التعليمية، الأداء الإداري الذي يعبر عن أداء مختلف موارد هذه المؤسسات وبالأخص أداء الموارد البشرية والأداء المالي أو جودة الانفاق، والأداء المجتمعي الذي يعبر عن مدى تحقيق هذه المؤسسات لتطلعات المجتمع الذي تنشط فيه.

إضافة إلى هذين المتغيرين الأساسين توجد متغيرات ثانوية ضمن هذا النموذج الافتراضي، يتعلق المتغير الأول بإدراك إدارة الجودة الشاملة أو استيعاب أفراد مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لمختلف مفاهيم إدارة الجودة الشاملة خصوصا (تعريفها، أهمية تطبيقها والنموذج الأنسب لتطبيقها)، ويتعلق المتغير الثاني بإدراك الأداء أو استيعاب أفراد هذه المؤسسات لمختلف مفاهيم الأداء خصوصا (تعريفه، أسباب تحسينه والنهج الأنسب لتحسينه)، أما المتغير الثالث فيتعلق بالبيانات الوصفية العامة أو الخصائص الديمغرافية لأفراد مؤسسات التعليم العالي الجزائرية خصوصا (الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي أو مشاريع البحث العلمي والانتماء أو المنصب الإداري).

2.3.3.4 تفسير النموذج الافتراضي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية

يقصد بتفسير النموذج اقتراح كيفية تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وفي هذا الصدد يوضح شكله أهمية الانطلاق من المتغيرات الثانوية لتبني وتطبيق المتغيرات الأساسية، أي من الضروري القيام بأنشطة تحسيسية لأفراد هذه المؤسسات (القادة، الأساتذة، الطلبة، الإداريين، التقنيين والفنيين) على اختلاف خصائصهم الديمغرافية بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة وضرورة تطبيقها ومفاهيم الأداء وضرورة تحسينه كمرحلة أولى، ليتم بعدها تحديد منظومة متكاملة من القيم (القيم الجوهرية والقيم الداعمة) الخاصة بإدارة الجودة الشاملة والتي تتوافق مع ثقافة وبيئة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ونشرها على مختلف الأفراد الذين يدركونها كمرحلة ثانية، بعدها يتم تحديد الفجوة الحاصلة في مستويات الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي لهذه المؤسسات بمعونة مختلف الأفراد الذين يدركونه كمرحلة ثالثة، ثم يتم تطبيق هذه القيم بصفة تشاركية بين مختلف الأفراد الذين يدركون أهمية تبني كل منها في تحسين الأداء والتركيز على القيم التي تساهم في تقليل الفجوة الحاصلة لتحسين مستويات الأداء كمرحة أخيرة.

وعليه يمكن القول أن الجهود سالفة الذكر هي مهمة جدا في تحقيق الجودة وتحسين الأداء، ولكن تقييمها من ناحية تأثيرها على تكريس قيم إدارة الجودة الشاملة وانعكاس ذلك على تحسين الأداء، ثم اختبار النموذج الافتراضي بخصوص هذا الشأن يحتاج لدراسة ميدانية تأتي في الفصل الموالي.

خلاصـــــــــة

من خلال التطرق للإطار المنهجي والتمهيدي للدراسة والذي استعرض مختلف الخيارات المنهجية المعتمدة والتمهيد لاستراتيجية تحسين الجودة والأداء في الجامعات الجزائرية، بدءا من النموذج الاسترشادي الوضعي إلى المقاربة الهجينة (كيفية وكمية) إلى أدوات الدراسة المعتمدة والاختبارات الإحصائية المستخدمة لاختبار البيانات الكيفية والكمية، وأخيرا التمهيد للدراسة الميدانية تم التوصل إلى جملة من النتائج تتمثل في:

- من خلال النموذج الوضعي يقوم الباحث بوضع مجموعة من الفرضيات أو النموذج الافتراضي (الذي يربط بين قيم إدارة الجودة الشاملة كمتغيرات مستقلة وأبعاد الأداء كمتغيرات تابعة) ويحاول اختبارها في الواقع وهذا الذي تم انتهاجه، حيث تم الاستعانة بالمقاربة الهجينة (كيفية + كمية) واعتماد الملاحظة، المقابلة والاستبيان كأدوات لجمع البيانات الكيفية والكمية التي تعكس الواقع لتحقيق مسعى الاختبار وهذا الذي يعرف بالإجراء الافتراضي-الاستنباطي؛
- بهدف اختبار البيانات بشقيها تم الاعتماد على مجموعة من البرامج (Nvivo، Excel، XLstat، SPSS، Amos) والذي يحقق كل منها هدفا محددا وتتيح في مجملها سهولة التحصل على اختبارات إحصائية تمكن الباحث من التحليل المسهب للبيانات الكيفية والكمية بهدف اختبار الفرضيات، ولا يعني كثرة استخدام البرامج والاختبارات دقة التحليل، بل معرفة أين ومتى يتم استخدامها هو من يجعل التحليل في قمة الموضوعية وبمستوى الدقة العلمية لاختبار فرضيات الدراسة وتحقيق أهدافها؛
- قامت مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بالعديد من الجهود لتحقيق الجودة وتحسين الأداء في إطار ما يعرف باستراتيجية القطاع منها: تطبيق نظام LMD، إنشاء اللجنة الوطنية لضمان الجودة، إنشاء خلايا للجودة على مستوى الجامعات والكليات وكذا تنظيم ملتقيات وأيام دراسية للتحسيس بأهمية الجودة، وكلها تنعكس طبعا على نظام قيم إدارة الجودة الشاملة السائد بهدف تحسين الأداء.

وتجدر الإشارة أن قياس انعكاس هذه الجهود على إرساء قيم إدارة الجودة الشاملة ودور ذلك في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي بالجامعات الجزائرية وفق المنهجية الموضحة أعلاه والنموذج الافتراضي للدراسة إنما يحتاج لدراسة ميدانية مفصلة تأتي في الفصل الموالي.

الفصـــــــل 5.

••• الإطار الميداني للدراسة واختبار الفرضيات

- **تمهيـــــــــــد**

1.5. **عرض وتحليل نتائج المقابلات المعمقة**

2.5. **عرض نتائج الدراسة الخاصة بالاستبيان**

3.5. **اختبار الفرضيات والنموذج الافتراضي للدراسة**

- **خلاصـــــــة**

« La vérité doit s'inspirer de la pratique, c'est par la pratique que l'on conçoit la vérité, Il faut corriger la vérité d'après la pratique »

« يجب تعلم الحقيقة من التطبيق، ومن خلال التطبيق نبصر الحقيقة، وعليه يجب تصحيح الحقيقة وفقا للتطبيق »

Mao Tsé-Toung

الفصل 5. الإطار الميداني للدراسة واختبار الفرضيات

تمهيـــــد

يشير كل من Alain Spalanzani وDumitru Zait أن: « الإطار الميداني يمكن من تحصيل مبادئ ومناهج، تقنيات وأساليب، قواعد ومعايير، حلول واقتراحات... الخ والتي تشكل في مجملها عناصر المعرفة التطبيقية ».[1]

تلك المعرفة التي يقترحها خبراء ومختصون لهم علاقة ودراية واسعة بالموضوع من خلال دليل المقابلة الذي تعرض نتائجه وتحلل كيفيا، ويقترحها كذلك أفراد البحث الذين يعتبرون كوحدات للمعاينة من خلال الاستبيان الذي تعرض نتائجه وتحلل كميا. وبناء على التحليل الكيفي والكمي (المقاربة الهجينة) يتم اختبار الفرضيات الفرعية ومن ثم الفرضية الرئيسية والنموذج الافتراضي للدراسة.

وهكذا يتم التدفق المعرفي والابستمولوجي ضمن الإطار الميداني للدراسة واختبار الفرضيات، في الفصل الأخير من الدراسة والذي يتم تناوله من خلال العناصر التالية:

- **عرض وتحليل نتائج المقابلات المعمقة:** أو عرض ومناقشة أجوبة أسئلة دليل المقابلة، ثم تحليلها كيفيا وتركيبيا من خلال مخرجات برنامج Nvivo؛
- **عرض نتائج الدراسة الخاصة بالاستبيان:** أو عرض نتائج محور البيانات الوصفية العامة (الجنس، الرتبة، الخبرة...) ومحوري قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي باستخدام طرق الإحصاء الوصفي (التكرارات، النسب، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ومعاملات الاختلاف)؛
- **اختبار الفرضيات والنموذج الافتراضي للدراسة:** وذلك استنادا إلى ما تم التوصل إليه في العنصرين السابقين إضافة إلى نتائج الإحصاء الاستدلالي (الارتباط، الانحدار، تحليل التباين...) ونماذج المعادلات البنائية الخاصة بالتحليل العاملي التوكيدي لاختبار نموذج الدراسة الافتراضي.

[1] Alain Spalanzani & Dumitru Zait, **La Recherche en Management et en Economie: Repères Epistémologiques et Méthodologique**, L'Harmattan, Sans Edit., Paris, 2009, p. 34 (بتصرف)

1.5. عرض وتحليل نتائج المقابلات المعمقة

يشير Bill Taylor *et al.* أنه: « لا يمكن اعتبار المقابلة كأداة لجمع البيانات الكيفية وفقط، بل تعتبر كذلك كأداة للقياس، ذلك إذا ما تم شرح أسئلتها وأجوبتها بدقة ووضوح، بما يمكن الباحث من تبويبها في فئات ومن ثم ترميزها »[1]، لذلك يجب أولا عرض الأجوبة المتحصل عليها بشيء من التفصيل، ثم توضيح كيفية تبويبها وإدراجها ضمن برنامج Nvivo، ليتم في الأخير تحليلها بناء على مخرجات هذا البرنامج واستنادا إلى فرضيات وأهداف الدراسة.

1.1.5 عرض ومناقشة نتائج الأسئلة التمهيدية

تتعلق هذه الأسئلة بتفسير تدني أداء الجامعات الجزائرية خصوصا ترتيبها في مراكز متأخرة للتصنيف الدولي، وكذا تأخرها بل عزوفها عن تطبيق نماذج جودة التعليم العالي أو بالأحرى إدارة الجودة الشاملة، وتعتبر تمهيدية لأنها تسبق الأسئلة التي تختبر دور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء وتعبر عن مدى إدراك المستجوبين لذلك، فما هي أهم النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الأسئلة؟

1.1.1.5 عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول

تمت صياغة السؤال الأول من دليل المقابلة كالآتي: « ما هو تفسيركم لتدني أداء الجامعات الجزائرية وخاصة ترتيبها في المراتب الأخيرة للتصنيف الدولي للجامعات؟ »، والهدف منه محاولة معرفة الدوافع التي أسفرت عن تدني أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وإن كان عدم الالتزام بنماذج جودة التعليم العالي أو عدم إدراك أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة كأحد أسباب ذلك أم لا.

وعن هذه الأسباب اتفق أغلب المستجوبين عن سياسة ترجيح مؤسسات التعليم العالي الجزائرية للكم بدل الكيف، في حين تباينت آراؤهم حول غياب أهداف واضحة لسياسة التعليم، تغليب الدوافع السياسية على إدارة الشأن الجامعي واتباع سياسة إرضاء الجميع، تجاهل المسؤولين في مختلف المستويات (الوزارة، الجامعية، الكلية، الأقسام والتخصصات ... وغيرها) لمعايير التصنيف الدولي أصلا، ضعف الأداء التربوي وتدني مستوى الطلبة الوافدين من الثانويات (بفعل تبني نظام العتبة). كل هذه الأسباب تجعل الجامعة الجزائرية تتعامل أكثر مع واقعها بمنطق سياسي وليس بمنطق إداري قائم على تحقيق الجودة وتحسين الأداء.

2.1.2.3 عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني

يرتبط هذا السؤال والذي تمت صياغته كالآتي: « ألا ترى أن عزوف الجامعات الجزائرية عن تطبيق نماذج جودة التعليم العالي خصوصا إدارة الجودة الشاملة سببا في ذلك؟ »، مباشرة بالسؤال الأول إذ يهدف

[1] Bill Taylor *et al.*, **Research Methodology: A Guide for Researchers in Management and Social Sciences**, Prentice-Hall, Without Edit., India, 2006, p. 75

لحصر واختبار إن كان عدم إدراك أهمية إدارة الجودة الشاملة والعزوف عن تطبيقها كان سببا في تدني أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية أو لا.

وبخصوص ذلك، أشار أغلب المستجوبين أن اعتبار إدارة الجودة الشاملة والالتزام بقيمها وأساليبها وأدواتها، من الغايات الثانوية في الجامعات الجزائرية على اختلاف تركيبها وتنظيمها، والاقتصار على تقليد الآخرين في تحديد توجه وسياسة التعليم العالي يعتبر سببا في تدني الأداء. في حين أشار أحد المستجوبين أن ذلك لا يعد من الأسباب وذلك لعدم وجود الأساس العلمي والمادي لاعتماد الجودة الشاملة. وعلى هذا الأساس تتبين ضرورة بل حتمية انطلاق مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في مشروع ضمان الجودة على المستوى الداخلي والخارجي والسعي نحو الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة، أساليبها وأدواتها، وهذا لا يتعارض مع سياسة الجودة الجزائرية والتي من المفترض أنها تشكل: « نهجا شموليا، تدريجيا، منهجيا، مستقبليا ومستمرا يتعلق تطبيقه بأربعة مجالات أساسية: التعليم، البحث، الحوكمة وإطار الحياة »[1]، والتي كان من المفترض تبنيها مع بداية الدخول الجامعي 2005/2004، ولكنه يفرض ضرورة الالتزام الواسع بها، فإلى غاية الدخول الجامعي 2015/2014 لا تزال وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تعتزم تكوين مديرية خاصة بضمان الجودة والتي توجه وتراقب عمل خلايا الجودة عبر مختلف مؤسساتها، هذه الخلايا التي لم تتشكل أصلا في كثير من هذه المؤسسات، في حين تبقى الخلايا المشكلة في المرحلة النظرية لتكوين مؤشرات الجودة وتحديد سيرورة تطبيقها. وللتأكيد على أهمية القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي يقدم عرض نتائج الأسئلة المتبقية تفصيلا يتعلق بها.

2.1.5 عرض ومناقشة نتائج أسئلة الدور

تفيد هذه الأسئلة في جمع البيانات لاختبار دور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية باعتماد المقاربة الكيفية، وتشمل السؤال الثالث إلى السؤال الثامن، وتختلف صياغة وغاية كل سؤال من هذه الأسئلة عن الآخر، فما مضمون ونتيجة كل منها؟

1.2.1.5 عرض ومناقشة نتائج السؤالين الثالث والرابع

الهدف منهما توضيح مدى ملاءمة القيم السائدة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لتبني إدارة الجودة الشاملة وانعكاس ذلك على تحسين أداء هذه المؤسسات ونظام التعليم العالي ككل.

- **عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:** تمت صياغة السؤال الثالث كما يلي: « ألا تعتقد أن القيم التنظيمية (الثقافية) السائدة في الجامعات الجزائرية تتوافق مع اعتماد نظم الجودة الشاملة وتحسين

[1] Abdallah Loucif et Slimane Boumediene, **Du Conceptuel à l'Opératoire : Ebauche d'une AQ et Mise en Œuvre du LMD à l'Université**, Les Articles de l'Ouvrage: Démarche Qualité dans l'Enseignement Supérieur: Notions, Processus, Mise en Œuvre, Sous la Direction de: Hervé Cellier *et al.*, L'Harmattan, Sans Edit., Paris, 2013, p. 70

الأداء؟ »، وفي هذا الصدد أكد كل المستجوبين أن مختلف القيم السائدة تحتاج إلى مراجعة، بل أن العديد من القيم يجب شطبها تماما من قاموس إدارة الجامعة الجزائرية، ذلك أنها لا تتناسب مع تبني نظام الجودة الشاملة وتحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي على حد سواء. وهذا لا يقتضي مسح كل القيم لأنه يتعذر بلوغ ذلك، وهذا ما أشـــــار إليه Thomas Cummings وChristopher Worley أن: « تغيير الثقافة صعب المنال إن لم يكن مستحيلا، لأنه يركز على تغيير العناصر المتأصلة للثقافة (القيم والافتراضات) والتي تشكل الحياة التنظيمية »[1]، وعليه يجب الاستثمار في القيم السائدة وتغييرها شيئا فشيئا نحو الأحسن لبناء منظومة جديدة متكاملة من القيم تقوم على: التحفيز، المشاركة، الاتصال، العمل الجماعي، إتقان العمل...، وغيرها من القيم الايجابية التي تؤسس وتدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء.

- **عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع:** طرح هذا السؤال بالصيغة التالية: « في رأيك فيما تكمن أهمية هذه القيم على المستوى المؤسسي وعلى مستوى نظام التعليم العالي ككل؟ »، حيث اختلفت آراء المستجوبين حول: كون هذه القيم تمثل إطارا مرجعيا لجميع الأنشطة التعليمية والبحثية والإدارية، وكذا مساهمتها في تكوين ثقافة تؤطر عملية تحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من خلال زرع القيم الأخلاقية وقيم حب العمل وقيم تحقيق الجودة، إضافة إلى تحسيس الفاعلين في هذه المؤسسات بمسؤولياتهم وواجباتهم، وبناء عليها يتم تحسين جودة العملية الأكاديمية والإدارية والمجتمعية وجودة نظام التعليم العالي ككل. وللتوضيح أكثر فلا يقصد من هذه القيم ما هو سائد أصلا في الجامعات الجزائرية ولا يوافق نظم الجودة كما أجاب المستجوبين في السؤال الثالث، إنما إدراك مدى أهمية القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة في التأثير على تحقيق الجودة و تحسين الأداء والارتقاء بمنظومة التعليم العالي ككل، وسيأتي تفصيل ذلك أكثر مع عرض نتائج الأسئلة الموالية.

2.2.1.5 عرض ومناقشة نتائج السؤال الخامس، السادس والسابع

الهدف من هذه الأسئلة معرفة دور القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية كل على حدة وذلك كما يلي:

- **عرض ومناقشة نتائج السؤال الخامس:** تمت صياغة هذا السؤال كما يلي: « فيما تكمن أهمية هذه القيم على مستوى تحسين أداء العملية الأكاديمية (البحث العلمي والتعليم)؟ »، وفي هذا الخصوص أجمع كل المستجوبين على الأهمية البالغة للقيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي على مستويي البحث العلمي والتعليم، ولكن آراءهم تباينت حول النقاط التي تؤثر فيها، من ناحية إسهامها في خلق مناخ بحثي جيد يساعد الباحثين على تطوير مهاراتهم البحثية وتوجيه

[1] Thomas Cummings & Christopher Worley, **Organization Development and Change**, Cengage Learning, 10th Edit., USA, 2014, p. 559

جهودهم نحو المجالات الأكثر إلحاحا وحاجة، ثم الاهتمام بالبحوث ذات الصلة بالمجتمع الخارجي والتي تتماشى مع الواقع الاقتصادي، أيضا ترفع قيم الضمير المهني بما ينعكس إيجابا على تحضير وإلقاء المحاضرات والتطبيقات، وكذا التحسين المستمر للمقررات والبرامج البيداغوجية لمختلف المقاييس حتى تواكب مستجدات بيئة الأعمال، وأيضا تحسين مخرجات العملية التعليمية وجودة الخريجين. كل هذه النقاط إنما تتلخص في مجملها في تحسين الأداء الأكاديمي (البحثي والتعليمي)، وتجدر الإشارة أنه على المستوى النظري نجد العديد من العوامل التي توجه عملية تحقيق التميز الأكاديمي، منها ما أشار إليه Pamphile M. Mantuba-Ngoma: « الكفاءة الإدارية لمؤسسة التعليم العالي، التميز العلمي والأكاديمي للأساتذة ومساعديهم، جودة الطلبة، جودة التعليم، جودة العلاقات بين أفراد المجتمع والجامعة، الصورة الخارجية للجامعة والشراكات الجامعية »[1]، وغيرها من العوامل التي لو تأملنا لوجدناها تندرج ضمن أسس إدارة الجودة الشاملة، وهذا ما يؤكد أهميتها في تحسين الأداء البحثي والتعليمي.

- **عرض ومناقشة نتائج السؤال السادس:** جاء نص هذا السؤال كالآتي: « فيما تكمن أهمية هذه القيم على مستوى تحسين أداء العملية الإدارية (وخاصة أداء الموارد البشرية وأداء الموارد المالية أو جودة الانفاق)؟ »، حيث اتفق مختلف المستجوبين على أهمية هذه القيم من خلال: تمثيلها لقواعد سلوكية توجه أداء الموارد البشرية خاصة: الأساتذة، الإداريين، التقنيين وعمال الصيانة نحو تحقيق الكفاءة والفعالية في العمل، تكوين مناخ تنظيمي محفز على حب العمل وإتقانه وتحقيق الجودة في كل مظاهره، إضافة إلى تحسين القرارات المالية نحو الاستخدامات والأنشطة الأمثل والأكثر قيمة ونفعا للجامعة، ترشيد عملية الانفاق (شراء الأجود بتكلفة أقل) على مستوى البنية التحتية للجامعة (الكلية، الإدارة، المخبر، المكتبة)، التجهيزات المكتبية والعلمية، الكتب والمطبوعات العلمية، المؤتمرات والملتقيات الوطنية والدولية. كل هذا إنما يؤكد الدور الأساسي للقيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الإداري، وفي هذا الصدد يشير Jung Cheol Shin *et al.* أن: « ...تحسين الأداء الإداري للكليات والجامعات يرتبط أساسا بتطوير ثقافة الحرم الجامعي... »[2].
- **عرض ومناقشة نتائج السؤال السابع:** تمت صياغة هذا السؤال كما يلي: « فيما تكمن أهمية هذه القيم على مستوى تحسين أداء العملية المجتمعية (خدمة المجتمع)؟ »، وفي ذلك أشار كل المستجوبين للأهمية البالغة لهذه القيم في تحسين الأداء المجتمعي ولكن كل حسب رأيه، بين: كون هذه القيم تشكل جزءا من ثقافة المجتمع، فوجود التوافق بين القيم الحاكمة لنشاط الجامعة سيجعلها مقبولة بحيث تشكل دافعا لخدمة المجتمع وتطويره وحل مشاكله، تأثيرها كمنظومة ثقافية متكاملة في تطوير مخرجات

[1] Pamphile M. Mantuba-Ngoma, **Les Indicateurs de la Performance de la Crise à l'Université**, Les Articles de L'Ouvrage: L'Université dans le Devenir de l'Afrique, Sous la direction de : Isidore Ndaywel E. Nziem, L'Harmattan, Sans Edit., Paris, 2007, pp. 246-251

[2] Jung Cheol Shin *et al.*, **University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education**, Springer Science + Business Media, Without Edit., New York, 2011, p. 21

مؤسسات التعليم العالي ككل وبخاصة الخريجين الذين يشكلون الإطارات المستقبلية للمجتمع والأبحاث التي تساهم في معالجة القضايا والإشكاليات الحصرية للمجتمع، تكريس مفهوم المسؤولية الاجتماعية وتعزيز روح التفكير الجماعي بين الأكاديميين والمهنيين بما يسمح بتعاون الجامعة مع المجتمع استجابة لمتطلباته (الاجتماعية، الاقتصادية، الأخلاقية، الثقافية... الخ). وهذا ما يتوافق مع طرح الباحثين Richard M. Lerner وLou Anna K. Simon اللذان يؤكدان أن: « ...دور الجامعة قد تغير من مجرد الدور التقليدي أو الأكاديمي، إلى مزيج من الأدوار والتي يجب أن تتوافق في مجملها مع طبيعة المجتمع وحاجاته العملية »[1]. وكل ذلك إنما يؤكد أهمية العلاقة التفاعلية بين الجامعة والمجتمع نحو تكوين منظومة من القيم تسود الجامعة أساسها المساهمة الفعالة في تنمية المجتمع المحلي والوطني، وعلى كافة المستويات الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، الأخلاقية...، وغيرها.

3.2.1.5 عرض ومناقشة نتائج السؤال الثامن

الهدف من هذا سؤال اختبار تباين أو تماثل اقتراحات المستجوبين حول كيفية انتقال الجامعة الجزائرية من المرحلة الحالية إلى مرحلة الالتزام بقيم، أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة، وإن كانت هي الأفضل بالنسبة لتحسين الأداء باعتبارها كمنهج للتحسين المستمر، أو من الأفضل التوجه نحو التحسين الجذري مثل: (إعادة الهندسة، ومدخل التدمير الخلاق)، حيث كانت صياغته كالآتي: « ما اقتراحكم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء في الجامعات الجزائرية؟ ».

فمن جهة نجد أن أغلبهم يفضلون التحسين التدريجي من خلال: تبني مشروع الجودة والتحسين المستمر، الانتقال من نظام تكريس الكم إلى نظام تكريس الكيف، نشر الوعي بأهمية ثقافة الجودة، إعادة تشكيل منظومة القيم للجامعة الجزائرية بما في ذلك قيم إدارة الجودة الشاملة، تأسيس هيئة وطنية للمعايير وجودة التعليم العالي، مراجعة وتقييم أداء الجامعات الجزائرية بانتظام والعمل على تطويره باستمرار. ومن جهة أخرى نجد من يفضل التحسين الجذري، حيث أكد أحد المستجوبين على ضرورة الانطلاق من جديد وإعادة تأهيل الجامعة الجزائرية على المستوى الأكاديمي والإداري، وأكد آخر على إعادة النظر في إصلاح المنظومة التعليمية ككل من الابتدائي حتى الجامعي. وكأحد وجهات النظر الأساسية في إصلاح الجامعات سواء تدريجا أو جذريا، يشير Marco Pitzalis أن: « ... صعوبة تحقيق هذه الاصلاحات إنما يفسر أساسا بمقاومة التغيير، وتوجه بذلك إلى اللاعقلانية في العمل والتي من المفروض أن ترفض مسبقا »[2]، وهذا ما يؤكد أهمية: مشاركة كل الأطراف الفاعلة خاصة (الطلبة، الأساتذة، الإداريين،... الخ) في عملية التحسين، تحفيزهم والاتصال بهم لتوضيح سياسة الجودة، تفويض بعض الصلاحيات والمسؤوليات، توجيه جهودهم

[1] Richard M. Lerner et Lou Anna K. Simon, **University-community Collaborations for the Twenty-first Century: Outreach Scholarship for Youth and Families**, Library of Congress Cataloging-in- Publication Data, Without Edit., USA, 1998, p. 25 (بتصرف)

[2] Marco Pitzalis, **Réformes et Continuités dans l'Université Italienne**, L'Harmattan, Sans Edit., Paris, 2002, p. 325

نحو أهداف استراتيجية واضحة، أو بعبارة أخرى ضرورة الاستثمار في القيم الداعمة من أجل تبني القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة وتجنب مقاومة التغيير.

وكملخص لعرض ومناقشة أسئلة المقابلات يمكن القول أن آراء المستجوبين اختلفت وتباينت، فأجاب كل واحد فيهم على حسب توجهه، ولكن الاتفاق وارد على كون القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة لها دور فعال في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي، وللتعمق أكثر بالتحليل الكيفي واختبار هذا الدور يأتي فيما يلي تحليل نتائج المقابلات باستخدام برنامج Nvivo.

3.1.5 التحليل الكيفي والتركيبي لنتائج المقابلات

يتيح برنامج Nvivo للباحثين عملية الربط بين مختلف البيانات أو الملفات الكيفية في عقد Nœuds، قد تمثل أسئلة أو مؤشرات يريد الباحث تقييمها أو تفسيرها أو شرحها للوصول إلى حقائق معينة، وهذا ما يعرف بالتحليل الكيفي والتركيبي. فما هي مقارباته، وكيف تم اسقاطه على نتائج المقابلات التي عرضت سابقا؟

1.3.1.5 مقاربات التحليل الكيفي والتركيبي للمقابلات

حدد الباحثان Bernard Fallery وFlorence Rodhain أربعة مقاربات أساسية قد يلجأ إليها الباحث في تحليله للنص (التحليل الكيفي)، حيث تتمثل في: المقاربة المعجمية، المقاربة اللغوية، الخرائط المعرفية والمقاربة الموضوعية، وذلك كما يلي: [1]

- **المقاربة المعجمية L'approche lexicale:** هدفها وصف عما نتحدث، حيث تستند إلى الإحصاء الترددي (تكرار أثر المفردات)، والتشابه بين الكلمات المستخدمة؛
- **المقاربة اللغوية L'approche linguistique:** هدفها وصف كيف نتحدث، حيث تسمح بإدراك مستويين مختلفين للخطاب، ليس فقط التصنيف والترتيب النحوي (من قال "ماذا"؟)، ولكن أيضا مطابقة الدلالات بطريقة عملية (كيف؟ مع أي أثر؟)؛
- **الخرائط المعرفية Les cartographie cognitive:** هدفها هيكلة فكرة معينة، وهي تمثيل مادي رسومي (رسم بياني للأفكار والعلاقات بين هذه الأفكار) للتصورات العقلية لموضوع واحد أو عدة مواضيع في زمن محدد؛
- **المقاربة الموضوعية L'approche thématique:** هدفها تفسير المحتوى، حيث تعتمد على قراءة الوثيقة جزء بجزء، ومن أجل القيام بذلك نقوم بترميز المحتوى إلى فئات يمكن فهمها وتفسير فحواها.

وعلى كل فإن برنامج Nvivo يتيح استخدام خيارات أو مقاربات مختلفة في التحليل الكيفي لنتائج المقابلات، فهو يعطي إحصاءات أو تكرار جميع المفردات المستخدمة في كل مقابلة على حدة (المقاربة

[1] **Voir**: Bernard Fallery & Florence Rodhain, **Quatre Approches pour L'analyse de Données Textuelles: Lexicale, Linguistique, Cognitive, Thématique**, Les Articles du 16ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, AIMS, Montréal, 2007, pp. 02-12

المعجمية)، كما أنه يمكن من ربط مقابلتين مختلفتين ودلالات ألفاظها وحساب معامل الارتباط بينها (المقاربة اللغوية)، ويمكن كذلك من استخراج خرائط Synapsie أو رسوم بيانية تربط تصورات مختلفة في مقابلات مختلفة بمصطلح واحد (الخرائط المعرفية)، كما أنه يتيح كذلك تفصيل المقابلات في عقد (فئات أو أسئلة) واستخراج معطيات حولها (المقاربة الموضوعية). وبما أنه يتيح ذلك فإن مختلف المقاربات ستستخدم في الدراسة للتعمق أكثر في التحليل الكيفي.

2.3.1.5 ترميز البيانات الكيفية وإدراجها ضمن برنامج Nvivo

في هذا الصدد تم الاستناد إلى ثلاثة مراحل رئيسية لإدراج وترميز نتائج المقابلات ضمن برنامج Nvivo، أو بالأحرى نتائج المقابلات التي أجريت في كليات ومعاهد الاقتصاد الستة عبر الجامعـــــات الجزائرية، وذلك كما يلي:

- تمت ترجمة المقابلات الستة في المرحلة الأولى إلى اللغة الفرنسية، لسبب أن برنامج Nvivo يتعامل بمرونة أكثر مع مثل هذه اللغات (خاصة وأنها أحد لغات تشغيل البرنامج)، مع العلم أنه يتيح استخدام اللغة العربية ولكنه لا يعطينا نفس دقة النتائج التي نتحصل عليها باستخدام اللغة الفرنسية؛
- في المرحلة الثانية تم إدراج هذه المقابلات ضمن البرنامج (في صيغة Word) كملفات خارجية، لتصبح كملفات داخلية ضمن البرنامج؛
- وفي المرحلة الثالثة تم تشكيل العقد Nœuds والتي تقسم المقابلات إلى أجزاء، حيث تم الاعتماد على الأسئلة الثمانية لدليل المقابلة فشكل كل منها عقدة واحدة، وتم تحميل الاجابات لمختلف المقابلات في العقدة (السؤال) التي تنتمي إليها. ومباشرة بعد إدراج المقابلات وترميزها تم استخراج النتائج في صيغ مختلفة يأتي عرضها مواليا.

3.3.1.5 استخراج نتائج الدراسة الكيفية وتحليلها

لعرض مخرجات برنامج Nvivo والمتعلقة بالنتائج الكيفية للمقابلات نعمد إلى انتهاج نفس تسلسل مقاربات التحليل الكيفي والتركيبي، وذلك كما يلي:

- **نتائج المقاربة المعجمية:** لوصف ما تحدث عنه المستجوبون نورد في الجدول الموالي تكرار المصطلحات الأساسية في المقابلات الستة كملف واحد، والمتعلقة بمتغيري إدارة الجودة الشاملة (بما فيها القيم الجوهرية والداعمة) والأداء في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية (بما في ذلك الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي)، وكذا تردد المصطلحات المتماثلة من حيث المعنى:

الجدول رقم (1/5): تردد المصطلحات الأساسية في الدراسة

الرقم	المصطلحات والمصطلحات المماثلة	التردد	التكررات
01	جامعات/ عالي / الجامعة / مؤسسة / مؤسسي / جامعي	38 + 20 + 14 + 06 + 06 + 05	89
02	قيم / ثقافية / ثقافة	54 + 07 + 06	67
03	أداء	65	65
04	التحسين / يحسن / حلول / مستمر	37 + 08 + 06 + 04	55
05	الأهمية / مهم / ضرورة / فعالية / دور	35 + 06 + 05 + 04 + 04	54
06	جودة / كيفية	46 + 06	52
07	التطبيق/ الانتهاج / عمل / تنفيذ/ نماذج / تطبيقات	12 + 09 + 09 + 08 + 06 + 04	48
08	عمليات / نظام / أنظمة	19 + 19 + 07	45
09	مستوى / مستويات	36 + 04	40
10	التعليم / تعليم / مادة / الأساتذة	21 + 07 + 06 + 04	38
11	مجتمع / جماعة / مجتمعي / جماعي / اجتماعي	13 + 08 + 06 + 06 + 04	37
12	الجزائرية	32	32
13	بحث / علوم / مؤتمرات / علمي	14 + 06 + 05 + 04	29
14	إدارة الجودة الشاملة / شاملة	23 + 06	29
15	إدراك / تفسير / تركيز	11 + 06 + 05	22
16	تصنيف / ترتيب / رتبة / دولية	08 + 06 + 06 + 06	20
17	مالي / نفقات	11 + 06	17
18	موارد	16	16
19	خدمة / مسؤولية	07 + 06	13
20	بشري	11	11
21	أكاديمي / بيداغوجي	06 + 04	10
22	تنظيمي	09	09
23	اداري	07	07
	المجموع	**805**	**805**

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Nvivo

وبناء على تردد المصطلحات الموضح في الجدول أعلاه يتبين أن إجابة مسؤولي خلايا الجودة ومدراء المعاهد لكليات الاقتصاد المدروسة، كانت جد مركزة وذلك من ناحيتين، الأولى استخدام 805 مصطلح متعلق بالدراسة من أصل 1585 مصطلح بنسبة: 50.78%، في حين استخدمت أغلب المصطلحات المتبقية للربط (مثلا ترددت من: 93 مرة، الواو: 71 مرة، في: 48 مرة، هو: 37 مرة ...، وغيرها)، وتأتي بعض المصطلحات الأخرى والتي ليس لها علاقة مباشرة بالدراسة في سياق الإجابة (مثلا ترددت مصطلحات إجابة: 54 مرة، ما: 36 مرة، لأجل: 24 مرة ...، وغيرها)، ومن ناحية ثانية نجد تماثل المصطلحات المستخدمة وتقاربها (مثلا استخدمت مصطلحات: جامعات، عالي، الجامعة، مؤسسة، مؤسسي، جامعي) بمعنى واحد.

إضافة إلى ذلك فالتركيز على تردد هذه المصطلحات دون الرجوع لمختلف الاجابات في دليل المقابلة، يقودنا إلى نتيجة أساسية مفادها تكلم المستجوبين عن أهمية القيم الثقافية والمرتبطة بالجودة وإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ودورها في تحقيق التحسين المستمر للأداء الأكاديمي، الإداري

والمجتمعي، وكيفية تكريس ذلك في الجامعات الجزائرية لجعلها تحتل مراكز متقدمة في التصنيف الدولي للجامعات. وتجدر الإشارة أن إجابة المستجوبين تركز على مصطلح القيم (الذي تكرر 67 مرة مع المصطلحات المماثلة) قبل تركيزها على مصطلح الجودة (الذي تكرر 52 مرة) ومصطلح إدارة الجودة الشاملة (الذي تكرر 29 مرة فقط)، وهذا ما يدل على أهمية الاهتمام بمنظومة القيم التي تكرس الجودة والجودة الشاملة كمبدأ للعمل في الجامعات الجزائرية، أما التركيز على مصطلح الأداء (الذي تكرر 65 مرة لذاته) أكثر من مصطلح التحسين (الذي تكرر 55 مرة بالمصطلحات المماثلة)، فهذا إنما يدل على أهمية معرفة مستوى الأداء أو تقييمه قبل تحسينه، وهذا أهم ما يقال عن المتغير التابع والمستقل من وجهة نظر المستجوبين.

- **نتائج المقاربة اللغوية:** لوصف كيف تحدث المستجوبون، أو قياس تماثل المصطلحات المستخدمة في الإجابة على أسئلة مختلف المقابلات، تعرض في الجدول الموالي معاملات قياس التشابه النصي:

الجدول رقم (2/5): معاملات قياس التشابه النصي

المصدر الأول	المصدر الثاني	معامل Pearson	معامل Jaccard	معامل Sørensen
مقابلة معهد الاقتصاد -غيليزان-	مقابلة كلية الاقتصاد -الشلف-	0.998026	0.925311	0.961207
مقابلة معهد الاقتصاد -ميلة-	مقابلة كلية الاقتصاد -بسكرة-	0.967003	0.514184	0.679157
مقابلة كلية الاقتصاد -تيارت-	مقابلة معهد الاقتصاد -تيبازة-	0.947763	0.479638	0.648318
مقابلة معهد الاقتصاد -تيبازة-	مقابلة كلية الاقتصاد -الشلف-	0.94309	0.430962	0.602339
مقابلة معهد الاقتصاد -غيليزان-	مقابلة معهد الاقتصاد -تيبازة-	0.943064	0.414474	0.586047
مقابلة معهد الاقتصاد -غيليزان-	مقابلة معهد الاقتصاد -ميلة-	0.932415	0.40824	0.579787
مقابلة معهد الاقتصاد -تيبازة-	مقابلة معهد الاقتصاد -ميلة-	0.931698	0.405488	0.577007
مقابلة كلية الاقتصاد -تيارت-	مقابلة معهد الاقتصاد -ميلة-	0.930584	0.401487	0.572944
مقابلة كلية الاقتصاد -الشلف-	مقابلة معهد الاقتصاد -ميلة-	0.929728	0.397306	0.568675
مقابلة كلية الاقتصاد -تيارت-	مقابلة كلية الاقتصاد -الشلف-	0.928637	0.391144	0.562334
مقابلة معهد الاقتصاد -تيبازة-	مقابلة كلية الاقتصاد -بسكرة-	0.926513	0.38806	0.55914
مقابلة معهد الاقتصاد -غيليزان-	مقابلة كلية الاقتصاد -تيارت-	0.925933	0.381818	0.552632
مقابلة كلية الاقتصاد -تيارت-	مقابلة كلية الاقتصاد -بسكرة-	0.924085	0.379195	0.549878
مقابلة كلية الاقتصاد -الشلف-	مقابلة كلية الاقتصاد -بسكرة-	0.921077	0.378641	0.549296
مقابلة معهد الاقتصاد -غيليزان-	مقابلة كلية الاقتصاد -بسكرة-	0.919953	0.355263	0.524272

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Nvivo

يلاحظ من الجدول أعلاه أن التقاطع أو ما يعرف علميا بالتشابه النصي وارد بين المقابلات الستة، وعلى الرغم من اختلاف نتيجة معاملات قياسه الثلاثة (لاختلاف طريقة حساب كل منها)، تبقى النتيجة النهائية واحدة. فمن جهة أولى نجد أن التشابه النصي الأكبر وارد بين مقابلتي معهد الاقتصاد بغليزان وكلية الاقتصاد بالشلف بمعاملات تشابه لا تقل عن 0.92، وهذا ما يمكن تفسيره بالقرب المكاني (88.2 كلم) وكيف يؤثر على منظومة القيم السائدة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، ويمكن كذلك تفسيره بتماثل توجه مسؤول خلية الجودة بالشلف مع مدير معهد الاقتصاد بغليزان لأن الإجابة تقريبا متطابقة، أو أن ما هو معروف على

الجودة والأداء بالمركز الجامعي لغليزان إنما هو مشتق من جامعة الشلف (على اعتبار أنه عادة ما يتم اقتباس المبادئ والإرشادات التوجيهية على جميع المستويات بالنسبة للمركز الجامعي الناشئ في الجزائر من الجامعة العريقة التي تقربه)، إضافة إلى أسباب أخرى قد تخفى على باحث وتظهر لآخر. ولكن بالأساس نجد أن الإجابة عن أسئلة المقابلة بين هذا المعهد وهذه الكلية إنما تعتبر أن عزوف الجامعات الجزائرية عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة إنما هو سبب لتدني أدائها، وأن منظومة القيم السائدة فيها تحتاج لمراجعة لأنها مهمة جدا في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، إضافة إلى اعتبار المسؤولية الجماعية للطلبة، الأساتذة والإداريين كقيمة جوهرية حاسمة في تطبيق نماذج الجودة وتحسين الأداء.

ومن جهة ثانية نجد أن التشابه في الإجابة وارد بين مقابلة معهد الاقتصاد بميلة وكلية الاقتصاد ببسكرة بدرجة أقل (معاملات التشابه تفوق 0.51)، وهذا راجع لأسباب مختلفة منها: الانتماء الجغرافي (ناحية الشرق حسب تقسيم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للجامعات الجزائرية) وتأثيره على بعض المبادئ والقوانين الأساسية خاصة ما يصدر عن الندوة الجهوية، لاعتبار كلية الاقتصاد ببسكرة من الكليات الحيوية في الشرق الجزائري هذا ما يجعلها كمصدر للمحاكاة والمقارنة المرجعية ... وغيرها من الأسباب. وبالأساس فإننا نجد أن الإجابة على أسئلة المقابلة هنا تختلف مع الإجابة أعلاه (إجابة الشلف وغيليزان)، خاصة في السؤال الثالث والثامن الذي اعتبر فيهما مسؤول خلية الجودة ببسكرة ومدير معهد الاقتصاد بميلة أن القيم السائدة في الجامعات الجزائرية لا تتوافق تماما مع إدارة الجودة الشاملة، لذا يجب إعادة بنائها من جديد وتأسيس هيئة وطنية لجودة التعليم العالي ترجع لها مهمة وضع معايير الجودة ونشر ثقافتها نحو تبني مشروع الجودة والتحسين المستمر للأداء والانتقال من نظام يكرس الكم إلى نظام يكرس الجودة.

ومن جهة ثالثة نجد أن التشابه في الإجابة على أسئلة المقابلات وارد بين مسؤول خلية الجودة بتيارت ومدير معهد الاقتصاد بتيبازة بدرجة أقل (معاملات التشابه تفوق 0.47)، على الرغم من البعد المكاني واختلاف الانتماء الجغرافي (تيارت للغرب وتيبازة للوسط)، وهذا إنما قد يرجع لسببين أساسيين لا غير: تشابه اعتقاد المستجوبين حول الجودة والأداء في مؤسسات التعليم العالي، وكذا تماثل ما هو سائد ومعروف من مبادئ، قيم، إرشادات وإجراءات ... وغيرها. أما عن الإجابة هنا فتكاد تتفق مع الأولى (الشلف وغيليزان) في المبدأ وتختلف معها في الطريقة، من ناحية جميع الأسئلة سواء بالزيادة أو النقصان إلا في السؤال الثاني، الذي اعتبر فيه أن عدم تطبيق إدارة الجودة الشاملة ليس سببا في تدني أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، بل يرجع ذلك لضعف مخرجات النظام التربوي (الثانويات) التي يجب إصلاحها قبل المبادرة في إصلاح الجامعات.

وعلى العموم نجد أن الأجوبة في المقابلات الستة تكاد تتشابه خاصة بالنظر إلى معامل Pearson الذي لم يقل عن 0.91، ومعامل Sørensen الذي لم يقل عن 0.52 (اللذان يعتمدان في حسابهما بالدرجة الأولى على تردد المصطلحات)، أما معامل Jaccard والذي يقل في الغالب عن 0.50 فهذا لأنه يحسب بتقسيم المقابلات

إلى مجموعات مختلفة (كل مجموعة تتكون من المصطلحات المتماثلة) ويربط بين كل مجموعة لمقابلتين مختلفتين على حدة، بالتالي نجد أن اختلاف طريقة الإجابة تؤثر كثيرا على نقص هذا المعامل.

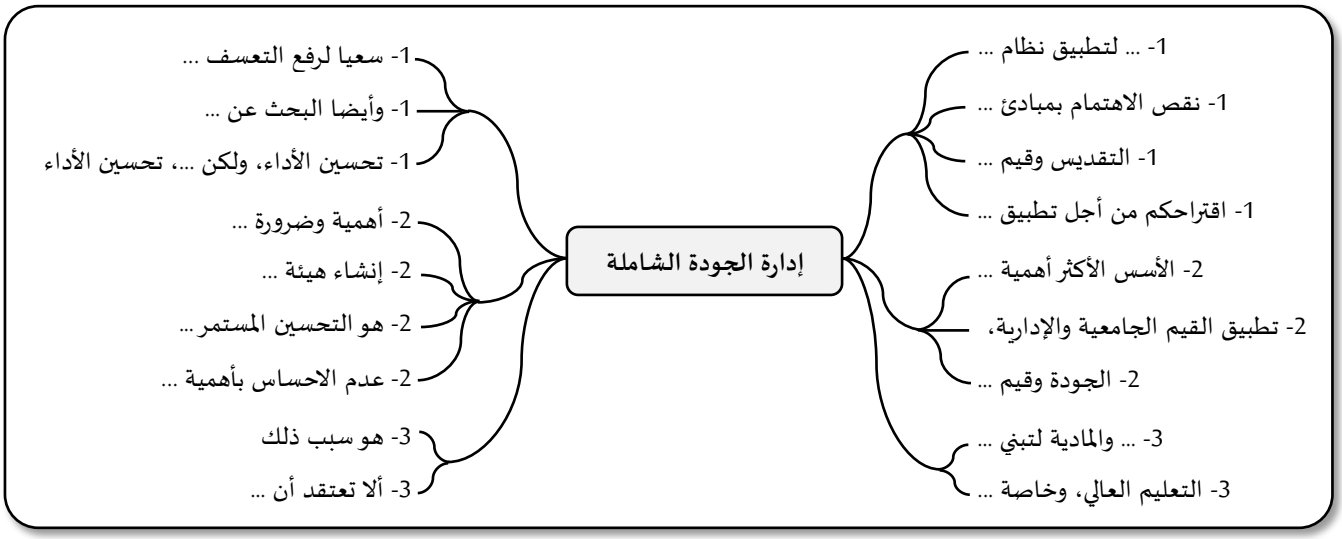
وبناء على هذا التحليل فإننا نجد أن كل المستجوبين يعتبرون أن القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة مهمة جدا في توجيه بل تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، لذلك يجب التركيز على نشرها وتكريسها نحو تحقيق الأفضل، أما عن التشابه النصي في الإجابة وفي طريقة الإجابة فهو وارد عموما حسب ما يوضحه الشكل أدناه:

الشكل رقم (1/5): توضيح التشابه النصي بين أجوبة المقابلات

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Nvivo

- **نتائج مقاربة الخرائط المعرفية:** لهيكلة التصورات العقلية والإجابة على أسئلة المقابلة، نورد فيما يلي الرسوم التوضيحية Synapsies التي تربط المصطلحات الأساسية للدراسة خاصة (قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء) مع مختلف الأفكار في المقابلات الستة:

الشكل رقم (2/5): الخارطة المعرفية لمصطلح إدارة الجودة الشاملة

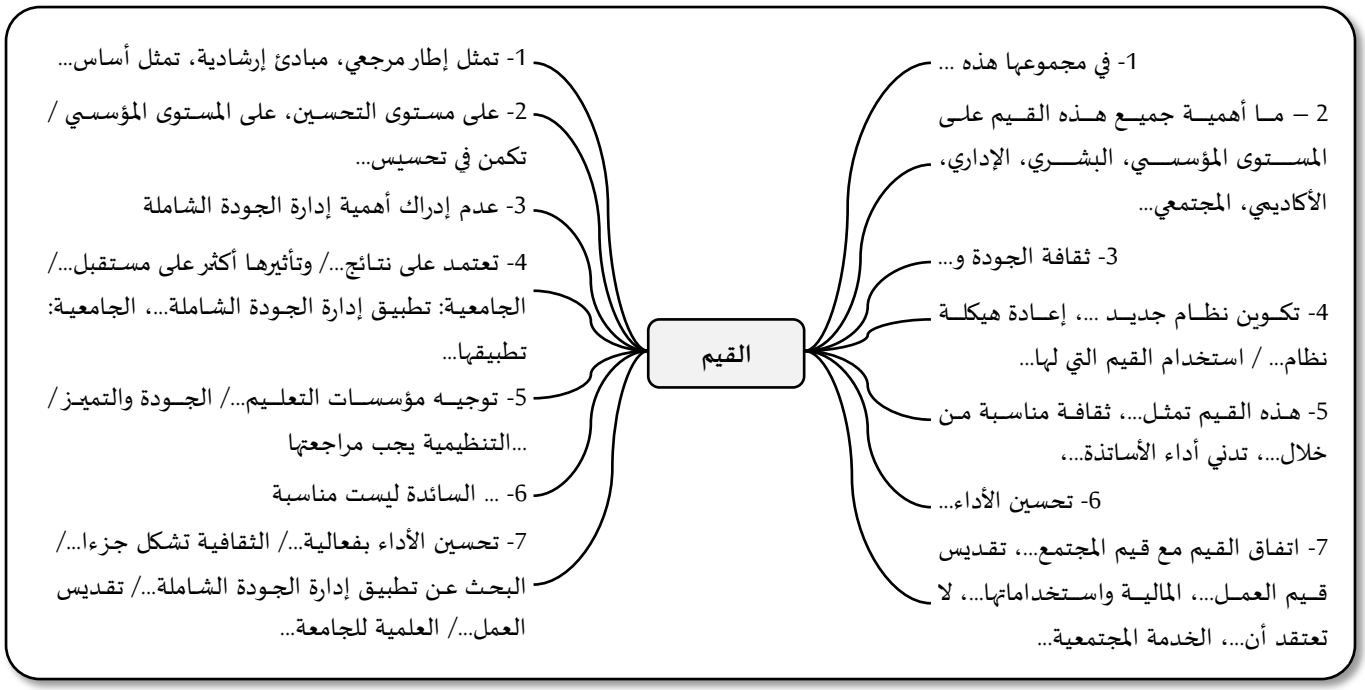


المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Nvivo

يلاحظ من ترابط العبارات في الشكل أعلاه أنه لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وتقديس قيمها والاهتمام بمبادئها بحثا عن تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، أنه من الضروري الاهتمام بمنظومة القيم

الجامعية والإدارية القائمة على تحقيق الجودة، وإنشاء هيئة وطنية ترجع لها مهمة ذلك، في إطار وضع معايير ومؤشرات للجودة خاصة بالجامعات الجزائرية ونشر ثقافة الجودة الشاملة والتحسين المستمر للأداء. أما مصطلح القيم فيوضح بترابط العبارات في الشكل أدناه:

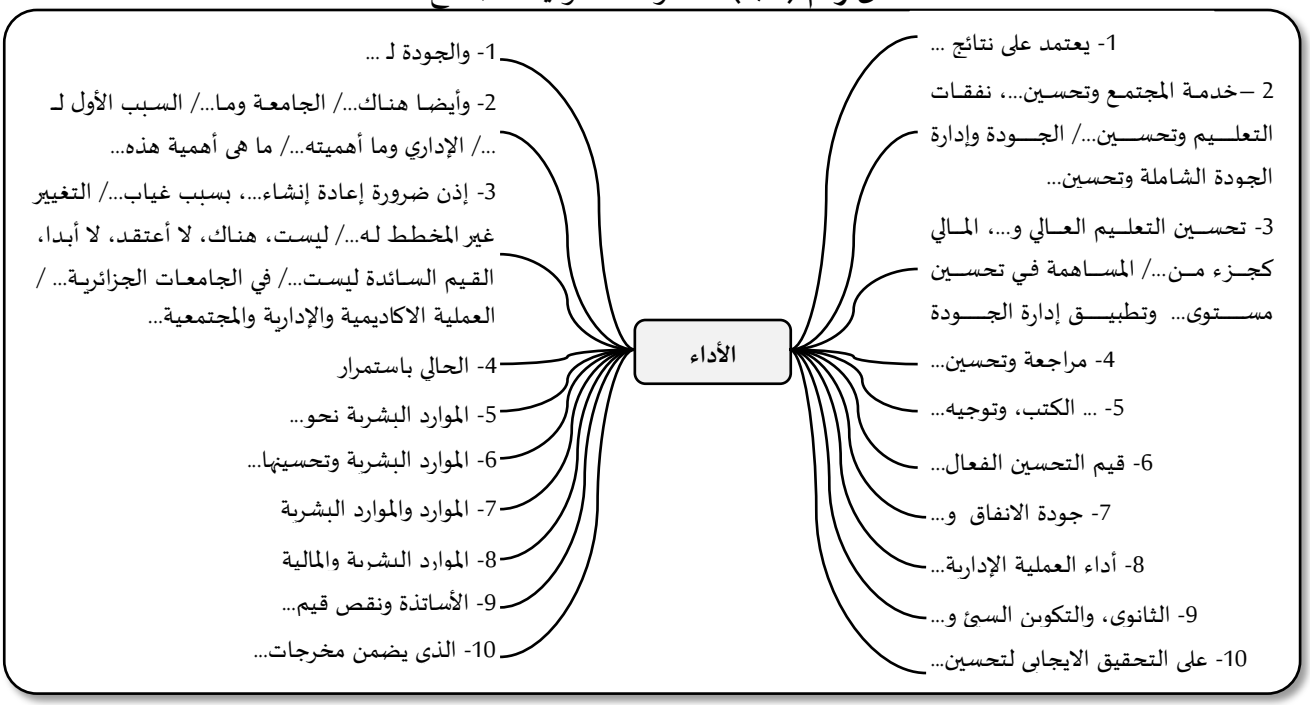
الشكل رقم (3/5): الخارطة المعرفية لمصطلح القيم



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Nvivo

يلاحظ من الشكل أعلاه أن القيم تمثل في مجموعها مبادئ إرشادية وإطارا مرجعيا كأساس لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث تكمن أهميتها على المستوى المؤسسي (الإداري، الأكاديمي والمجتمعي) في تحسين الأداء وتحسيس الأطراف الفاعلة (خاصة الأساتذة، الإداريين والطلبة) بأهمية تحقيق الجودة، هذا ما يعرف بنشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة التي لا تزال هذه الأطراف لا تدرك حاجة تطبيقها، وكضرورة لذلك ينبغي تكوين نظام جديد للقيم ومراجعة ما هو قائم منها لأنها تؤثر كثيرا على مستقبل مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، فإذا أصبحت مناسبة وجهتها نحو تحقيق الجودة والتميز في الأداء وإلا تحقق العكس (تدني أداء الأساتذة على المستوى البيداغوجي والعلمي، تدني أداء الموارد البشرية والمالية، تدني مستوى الخدمات المجتمعية)، ولتصبح القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة متناغمة أكثر مع تطبيقها نحو تحسين أداء الجامعات الجزائرية يجب أن تكون متوافقة مع قيم المجتمع الايجابية لأنها تشكل الجزء الأساسي في منظومتها الثقافية (وهذا سر نجاح المنظمات اليابانية التي اتخذت من قيمة تقديس العمل الشائعة في مجتمعها كأساس لاعتماد نظم الجودة الشاملة)، هذا ما أشار إليه أغلب المستجوبين الذين اعتبروا أن تقديس العمل وتكريسه كقيمة ثقافية في الجامعات الجزائرية سيساهم في تحقيق الجودة في جميع مظاهر العمل وفي جميع المستويات (العملية الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية)، ويوضح في الشكل الموالي ما يربط مصطلح الأداء بالعبارات المستخدمة في مختلف الاجابات للمقابلات الست:

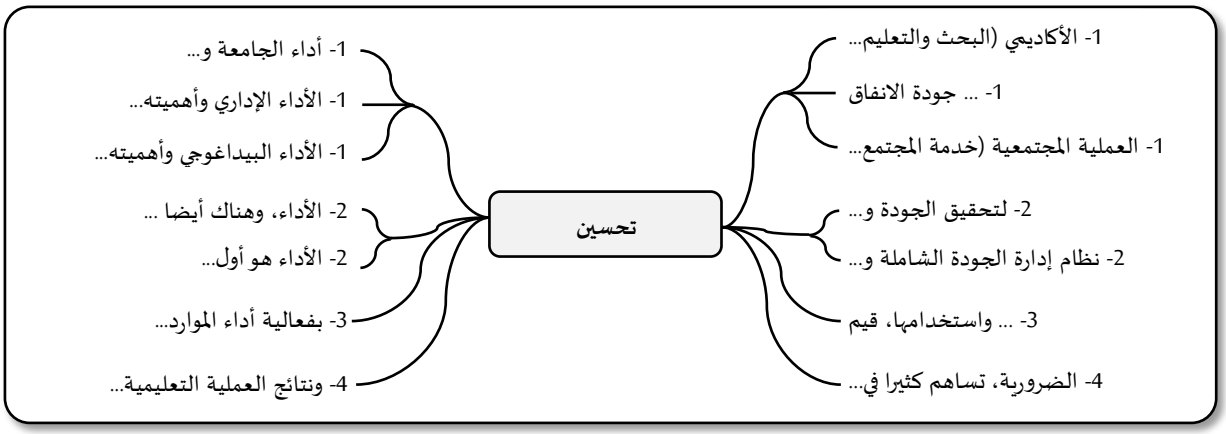
الشكل رقم (4/5): الخارطة المعرفية لمصطلح الأداء



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Nvivo

يلاحظ من الشكل أعلاه أن نتائج الأداء مرتبطة بالجودة، فتحسين نتائج العمليات الداخلية بما في ذلك (العملية التعليمية والبحثية، العملية الإدارية وبخاصة إدارة الموارد البشرية والمالية) ينعكس مباشرة على جودة مخرجات الجامعات الجزائرية نحو تحسين الخدمة المجتمعية وذلك في إطار تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتكريس قيم الجودة، لذلك وحسب ما أشار إليه المستجوبون الذين يعتقدون أن القيم السائدة في هذه الجامعات لا تتوافق مع ذلك، وبالتالي ضرورة مراجعتها نحو بناء منظومة قيم متكاملة تشرف على تكريسها هيئة وطنية مختصة، لإحداث عملية تغيير (تطبيق إدارة الجودة الشاملة) مخططة وناجحة تساهم فعلا في تحسين جودة التعليم العالي ومستوى أداء مؤسساته، وذلك يفرض طبعا حالة من المراجعة المستمرة للأداء وتحسينه (التحسين المستمر)، ليس فقط على مستوى الجامعات ولكن على مستوى الثانويات (التي لا يزال تكوين طلبتها الوافدين إلى الجامعات متدني)، ويوضح الشكل أدناه خارطة مصطلح التحسين:

الشكل رقم (5/5): الخارطة المعرفية لمصطلح تحسين

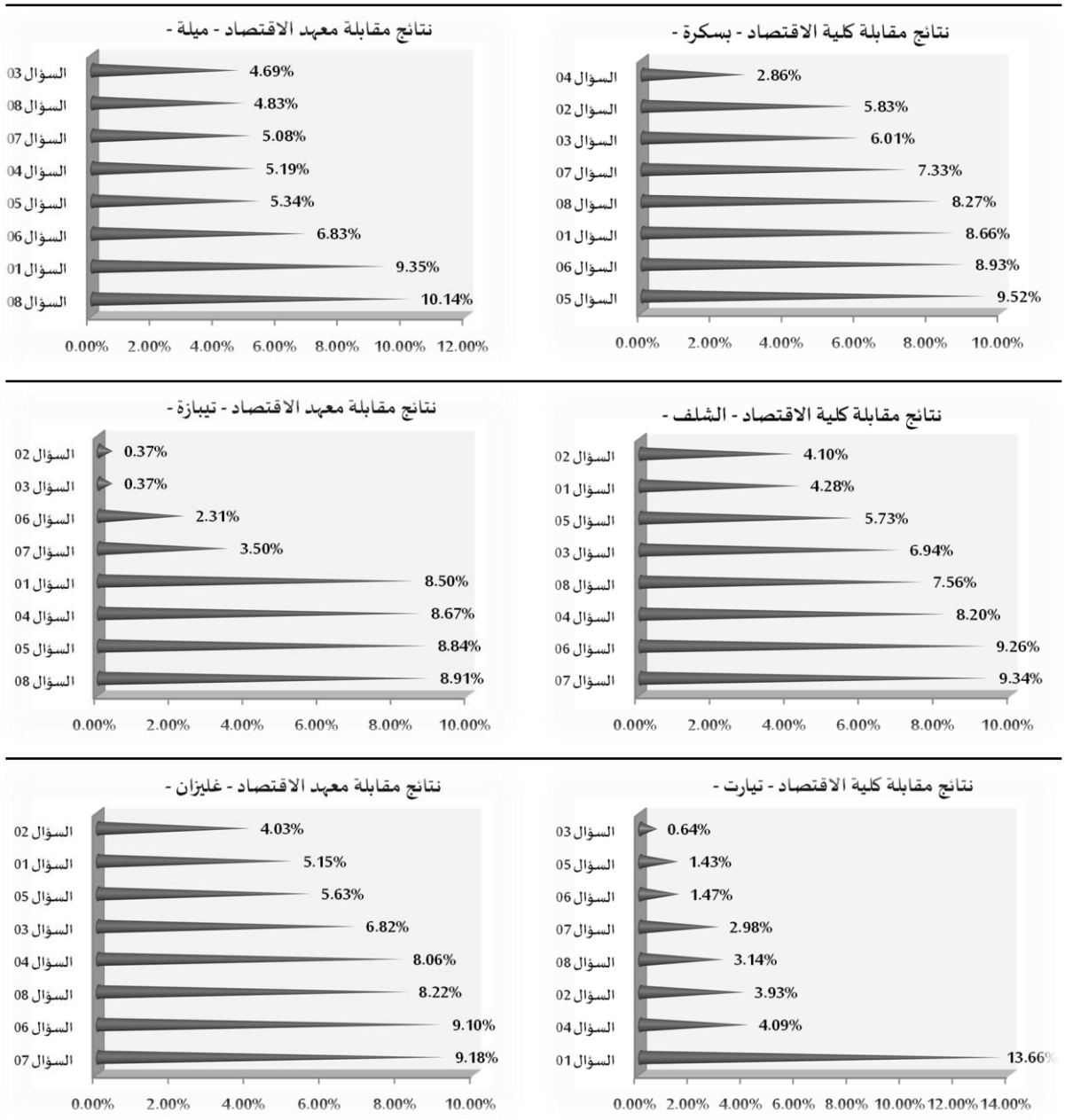


المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Nvivo

يلاحظ من الشكل السابق أن تحسين أداء الجامعات الجزائرية على غرار الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي إنما هو مرهون بتحقيق الجودة ونجاح تبني نظام إدارة الجودة الشاملة وتكريس قيمه، التي تساعد على الاستخدام الفعال والأمثل للموارد المتاحة (البشرية، المالية، التكنولوجية، المعرفية، المادية...).

- **المقاربة الموضوعية:** يأتي فيما يلي تفصيل لنتائج المقابلات الستة ولكل سؤال على حدة بهدف تفسير محتواها، أي عرض نسبة التغطية * لإجابة كل سؤال (عقدة Nœud) لكل مقابلة على حدة، لمعرفة: ما السؤال الذي أحيط بعناية أكثر من قبل كل مستجوب وما محتواه؟

الشكل رقم (6/5): نسب التغطية لأسئلة المقابلات



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Nvivo

* **نسبة التغطية:** تمثل نسبة الإجابة على العقدة إلى الملف الواحد أي: عدد أحرف الإجابة على سؤال معين / عدد أحرف الملف الواحد ككل x 100، **مستنبط من الموقع:** http://forums.qsrinternational.com/index.php?showtopic=2642، مطلع عليه بتاريخ: 2015/08/22، على الساعة: 22.14

يلاحظ من الشكل السابق أن إجابة مسؤول خلية الجودة بكلية الاقتصاد ببسكرة تأتي بنسبة تغطية أولى (57.41% لكل الأجوبة)، حيث أجاب بتفصيل أكثر على السؤال الخامس (نسبة التغطية: 9.52%)، والذي أشار فيه إلى أن أهمية القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة على مستوى أداء العملية الأكاديمية تكمن في تطوير مهارات الباحثين وتوجيه جهودهم نحو المجالات الأكثر إلحاحا من خلال بناء مناخ بحثي يساعدهم على الإبداع والتطوير المستمر. وبنسبة تغطية ثانية تأتي إجابة مدير معهد الاقتصاد بغليزان (56.19% لكل الأجوبة)، حيث فصل في الإجابة على السؤال السابع (نسبة التغطية: 9.18%)، ونفسه ليلاحظ على إجابة مسؤول خلية الجودة بكلية الاقتصاد بالشلف والتي تأتي بنسبة تغطية ثالثة (55.41% لكل الأجوبة)، إذ فصل كذلك أكثر بالإجابة على السؤال السابع (نسبة التغطية: 9.34%)، هذا وتتماثل تقريبا إجابتهما على ذات السؤال وفيها ورد أن أهمية هذه القيم على مستوى أداء العملية المجتمعية تكمن في: تعزيز علاقة الجامعة الجزائرية بمجتمعها من خلال تكريس أسس المسؤولية الاجتماعية، تغلغل الجامعة في المجتمع بهدف الاستجابة لمتطلباته والبحث في حل مختلف مشاكله، أما إجابة مدير معهد الاقتصاد بميلة فتأتي بنسبة تغطية رابعة (51.45% لكل الأجوبة)، حيث تم التفصيل أكثر في الإجابة عن السؤال الثامن (نسبة التغطية: 10.14%)، وهذا ما تمت ملاحظته أيضا بالنسبة لإجابة مدير معهد الاقتصاد بتيبازة والتي تأتي بنسبة تغطية خامسة (41.47% لكل الأجوبة)، والذي فصل هو الآخر في الإجابة على نفس السؤال (نسبة التغطية: 8.91%)، أما إجابتهما فقد ركزت على: ضرورة إصلاح التعليم قبل إصلاح الجامعة، ضمان تكوين للأساتذة بعد توظيفهم مباشرة، الانتقال من نظام تكريس الكم إلى نظام تكريس الكيف، وأخيرا إعادة تشكيل منظومة القيم الجامعية والإدارية لتصبح قائمة على تحقيق الجودة والتحسين المستمر في جميع مظاهر العمل، كاقتراحات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء. وعن مقابلة مسؤول خلية الجودة بكلية الاقتصاد بتيارت والتي تأتي بنسبة تغطية سادسة (31.34% لكل الأجوبة)، فنلاحظ تفصيله أكثر في الإجابة عن السؤال الأول (نسبة التغطية: 13.66%)، والذي وضح فيه أن أسباب تدني أداء الجامعات الجزائرية وترتيبها في مراكز متأخرة تتعلق أساسا بـ: تدني مستوى الطلبة الوافدين من الثانويات لاعتماد نظام العتبة، الحشو في البرامج على مستوى الثانويات والجامعات، وعدم تأهيل الأستاذ الجامعي قبل توظيفه.

وكنتيجة لعرض وتحليل المقابلات يمكن القول أن عزوف الجامعات الجزائرية عن اعتماد نماذج جودة التعليم العالي خصوصا تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعتبر من أهم الأسباب التي جعلتها في مراتب أخيرة في التصنيف الدولي بمستوى أداء متدني، وأن أغلب القيم السائدة فيها لا تتوافق مع اعتماد هذه النماذج، لذلك ينبغي اعتماد ما هو إيجابي منها ومراجعة وإصلاح ما هو سلبي منها، لأنها جد مهمة سواء تعلق الأمر بالقيم الجوهرية أو الداعمة ولها دور فعال في توجيه وتحسين مستوى الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، وعن التقدير الكمي لهذا الدور فيأتي التفصيل فيه لاحقا بدءا بعرض نتائج الدراسة المتعلقة بالاستبيان إلى التحليل الكمي باستخدام الطرق الإحصائية الملائمة.

2.5. عرض نتائج الدراسة الخاصة بالاستبيان

تشير Victoria Bernhardt وBradley Geise أن: « ... هيكل الأسئلة هو من يملي طريقة تحليل الاجابات وعرض النتائج المتعلقة بها »[1]، وذلك لغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على فرضياتها المختلفة، فطريقة تصميم الاستبيان إنما توجه الباحث لهيكلة مراحل تحليل نتائجه، نحو عرض: نتائج محور البيانات الوصفية العامة، نتائج محور قيم إدارة الجودة الشاملة، نتائج محور أداء مؤسسات التعليم العالي، ليأتي بعدها التحليل الإحصائي والتركيبي لكل هذه النتائج.

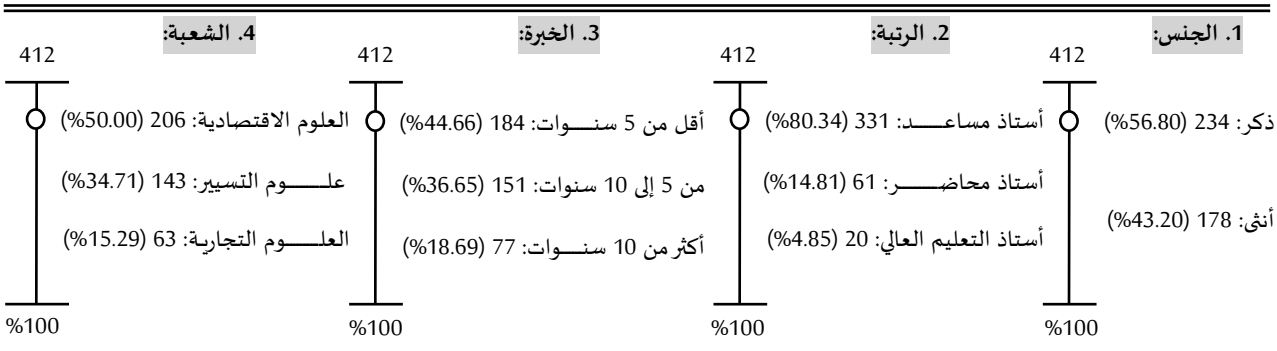
1.2.5 عرض النتائج المتعلقة بالبيانات الوصفية العامة

هناك العديد من الخصائص الشخصية التي يمكن للباحث أن يعتمدها في صياغة الاستبيان الخاص بدراسته، والتي يتم غالبا التعامل معها كبيانات وصفية لخصائص العينة وفقط، فلا ترتبط مع التحليل الإحصائي والتركيبي لمتغيرات الدراسة، وهذا ما يعتبر كخطأ شائع لدى الكثير من الباحثين، بل من الضروري استخدامها في التحليل على الأقل ليتم تفسير سبب الاختلاف في الاجابات كلما اختلفت خصائص العينة، فما مضمون نتائج كل هذه الخصائص؟

1.1.2.5 عرض نتائج البيانات الوصفية العامة الأولية

يقصد بالبيانات الوصفية العامة الأولية متغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة والشعبة، والتي تعرض نتائجها في الشكل الموالي:

الشكل رقم (7/5): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، الرتبة، الخبرة والشعبة)



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

بالنسبة لمتغير الجنس يلاحظ من الشكل أعلاه أن نسبة الذكور (56.80 %) تزيد عن نسبة الإناث (43.20 %) للكليات الستة المستهدفة بالدراسة ولكنها تكاد متقاربة، وهذا إنما يعبر عنه بتوازن العينة من ناحية خاصية الجنس ويفسر بتكافؤ فرص التوظيف في الجامعات الجزائرية بين الذكور والإناث.

[1] Victoria Bernhardt & Bradley Geise, **From Questions to Actions: Using Questionnaire Data for Continuous School Improvement**, Routledge, 2nd Edit., New York, 2013, p. 75

أما متغير الرتبة فنجد أن أغلبية المستجوبين أساتذة مساعدين للصنفين "أ" و "ب" بنسبة (80.34 %)، تليها نسبة الأساتذة المحاضرين (14.81 %) للصنفين "أ" و "ب" كذلك، لتبقى نسبة أساتذة التعليم العالي الأضعف (4.85 %)، وهذا إنما يمكن تفسيره بأسباب مختلفة، أولها ما يتعلق بمناقشة أطروحة الدكتوراه (عند نيلها ينتقل الأستاذ المساعد إلى محاضر)، فمن جهة نجد الكثير من الأساتذة تعيقهم إجراءات المناقشة، ومن جهة أخرى نجد أن العديد منهم قد حققوا الرضا عن أنفسهم بمجرد توظيفهم هذا ما أخر كثيرا مناقشتهم وقد يضعف رغبتهم حتى في البحث العلمي، والسبب الثاني إنما يتعلق بدرجة الاستجابة التي نجدها ضعيفة لدى أساتذة التعليم العالي طبعا بسبب انشغالاتهم ومسؤولياتهم العلمية الكثيرة.

وبالنسبة لمتغير الخبرة فنجد أن أغلب المستجوبين تقل خبرتهم عن خمسة سنوات (بنسبة: 44.66 %)، بينما تحدد خبرة (36.65 %) منهم بالمجال [5 إلى 10 سنوات[، وتبقى نسبة (18.69 %) للأساتذة الذين تزيد خبرتهم عن عشر سنوات، وهذا إنما يرجع لسبب جوهري يتعلق بسياسة التوظيف المعتمدة أساسا في الجامعات الجزائرية، حيث نجد أن توظيف الأساتذة تزايد بوتيرة كبيرة خاصة في السنوات الأخيرة (تقريبا بمعدل 3000 أستاذ سنويا من 2008 إلى 2013)*، لتصبح خبرة الموظفين حديثا أقل من خمسة سنوات.

وبالنسبة للشعبة التي نجد فيها أن أغلبية المستجوبين علوم اقتصادية (بنسبة: 50.00 %) فمن الممكن أن يعزى ذلك إلى تخصصات مسابقات الدراسات العليا التي عادة ما يتم اعتمادها في الجامعات الجزائرية بإشراف قسم العلوم الاقتصادية، ثم يأتي قسم علوم التسيير في المرتبة الثانية، ليبقى قسم العلوم التجارية في الأخير، وهذا كسبب ثانوي لأن اعتماد متغير الشعبة لا يعطي دقة النتائج والأسباب التي يتم الوصول إليها لو كان التفصيل حسب التخصص، إلا أن هذا الأخير قد يصعب تحليله ولا توجد فائدة قصوى ترجى منه (التشعب في التحليل لأحد متغيرات البيانات الوصفية التي لا تعتبر أساسية في اختبار الفرضيات).

2.1.2.5 عرض نتائج البيانات الوصفية العامة الثانوية

يقصد بها متغيري العلاقة بالبحث العلمي والانتماء الإداري، والتي تعرض نتائجهما في الجدولين المواليين:

الجدول رقم (3/5): توزيع عينة الدراسة حسب متغير العلاقة بالبحث العلمي

العلاقة بالبحث العلمي (الانتماء إلى مخبر أو فرقة بحث)			طبيعة العلاقة بالبحث العلمي		
الخيارات	التكرارات	النسب	الخيارات	التكرارات	النسب
نعم	284	%68.93	مخبر بحث	178	%40.92
			مشروع CNEPRU	221	%50.80
			مشروع PNR	34	%7.82
			أخرى	02	%0.46
لا	128	%31.07	المجموع	435	%100
المجموع	**412**	**%100**			

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

* أنظر معطيات الجدول رقم (11/4) الخاص بالتطور الكمي لبعض مؤشرات التعليم العالي في الجزائر في الفصل الرابع.

تظهر نتائج الجدول السابق أن أغلبية المستجوبين لديهم انتماء علمي بنسبة 68.93 % موزعين بغالبية الانتماء إلى مشاريع CNEPRU بنسبة 50.80 %، ثم مخابر البحث بنسبة 40.92 %، ثم مشاريع PNR بنسبة 7.82 %، وأخيرا 0.46 % للعضوية العلمية للمجلات المحكمة، ويرجع تفسير أسباب هذه النتائج أساسا إلى طبيعة العلاقة بالبحث العلمي في حد ذاتها، فمشاريع CNEPRU تتميز بسهولتها وبساطة إجراءاتها، وكذلك الأمر بالنسبة لمخابر البحث، أما مشاريع PNR فتتعقد فيها إجراءات التسجيل والعمل معا. ولا يمكن أن نتجاهل بالتحليل والتفسير سبب عدم انتماء 31.07 % إلى مخبر أو مشروع بحث لأنها نسبة معتبرة ولا ينبغي أن تكون في أوساط الأساتذة الجامعيين الذين يعرف دورهم بإنتاج المعرفة والبحث العلمي، وهذا ما أشار إليه Stephen D. Sugarman أن: « الدور الجوهري للأستاذ الجامعي هو اكتشاف معارف وأفكار جديدة ونقلها للآخرين... وليس الاقتصار على التدريس فقط باعتباره وظيفة أساسية في الجامعة »[1]، بل قد أثر تفكير كثير منهم (أساتذة الجامعات الجزائرية) في قاعدة هرم الحاجات للمنظر Abraham H. Maslow (الحاجات الفيزيولوجية) على أداءهم البحثي والتدريسي. وبالنسبة لنتائج متغير الانتماء الإداري فيبينها الجدول الموالي:

الجدول رقم (4/5): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الانتماء الإداري

الانتماء (المنصب) الإداري			طبيعة المنصب		
الخيارات	التكرارات	النسب	الخيارات	التكرارات	النسب
نعم	51	%12.38	عميد	4	%7.84
			نائب عميد	1	%1.96
			رئيس قسم	10	%19.61
			نائب رئيس قسم	16	%31.37
			أخرى	20	%39.22
لا	361	%87.62	المجموع	51	%100
المجموع	**412**	**%100**			

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

تشير نتائج الجدول أعلاه أن 12.38 % من المستجوبين لديهم منصب إداري موزعين كالآتي: (7.84 % بمنصب عميد، 1.96 % بمنصب نائب عميد، 19.61 % بمنصب رئيس قسم، 31.37 % بمناصب أخرى متمثلة في مسؤولي التخصصات والشعب والميادين أو ما يعرف بالمنـــاصب النوعية)، في حين تبقى نسبة 87.62 % من المستجوبين دون انتماء إداري، وهذا كنتيجة طبيعية لقلة المناصب الإدارية مقارنة بالأعداد الهائلة من الأساتذة، حتى ولو تمت عملية توزيع استبيان الدراسة على جميع الإداريين لتواجدهم في أغلب أيام الأسبوع، فإن انشغالاتهم الإدارية والتدريسية جعلت أغلبهم يتعذرون عن الإجابة على الاستبيان. ومثل الاختلاف في خصائص العينة حسب البيانات الوصفية نجد الاختلاف كذلك واردا في إجابات المستجوبين حول أسئلة محور قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي التي يأتي عرض نتائجه لاحقا.

[1] **See:** Stephen D. Sugarman, **Conflicts of Interest in the Roles of the University Professor**, Theoretical Inquiries in Law, Cegla Center for Interdisciplinary Research, Vol. 06, Iss: 01, Israel, 2005, p. 256

2.2.5 عرض نتائج محور قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يتعلق عرض نتائج هذا المحور بعرض نتائج الإجابة عن الأسئلة الخاصة بإدراك إدارة الجودة الشاملة، القيم الجوهرية والقيم الداعمة والتي تشكل في مجملها أسئلة المتغير المستقل أو قيم إدارة الجودة الشاملة كما يعبر عنها عنوان هذا المحور، فما مضمون نتائج كل هذه الأسئلة؟

1.2.2.5 عرض النتائج المتعلقة بإدراك إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يوضح الشكل الموالي نتائج إدراك مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الكليات المستهدفة بالدراسة والجامعات التابعة لها، حسب آراء عينة من أساتذتها ووفقا لثلاثة عناصر أساسية:

الشكل رقم (8/5): نتائج إدراك إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

بالنسبة للنتيجة التفصيلية لكل عنصر كما تظهر في الشكل أعلاه، تدل أنه بالنسبة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في الكلية والجامعة وقع اختيار المستجوبين على أنها أولا أسلوب للتحسين المستمر في كل المستويات التنظيمية بنسبة 37.20 %، ثم ثقافة مشتركة ترتكز أكثر على قيم تحقيق الجودة الجوهرية والداعمة بنسبة 22.91 %، ثم نظام متكامل يتضمن عدة قيم وأساليب وأدوات بنسبة 22.49 %، ثم فلسفة إدارية لأداء العمل بصفة صحيحة بنسبة 15.70%، وأخيرا يتوزع اختيار أخرى على عدة إجابات (نظام مقترح، أسلوب لتحقيق الكفاءة والفعالية وفقا لمدخل النظم، السعي إلى ما هو أحسن في خدمة جميع الأطراف، آلية عمل

حتمية لإدارة منظومة القيم بالجامعة) بنسبة 1.70 %، وهذا إنما يشير لتطابق التعريف الاجرائي المعتمد لإدارة الجودة الشاملة مع اختيار المستجوبين (أنها نظام متكامل يرتكز أساسا على منظومة القيم الجوهرية والداعمة وخصوصا التحسين المستمر كفلسفة إدارية معتمدة).

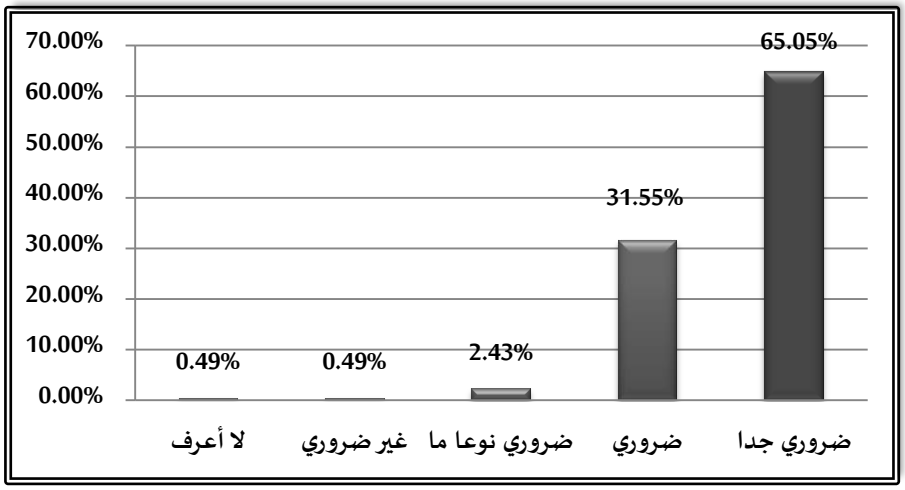
وبالنسبة لأهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية والجامعة؛ تتوزع اختيارات المستجوبين كالآتي: الغالبية لهدف تحسين جودة المخرجات التعليمية (الخريجين، الأبحاث العلمية...) بنسبة 40.54 %، ثم تحقيق أهداف التعليم العالي ككل بنسبة 30.28 %، ثم تطوير النظام الإداري بنسبة 15.20 %، ثم الحصول على اعترافات من منظمات دولية: بنسبة 11.99 %، ويبقى في الأخير اختيار أخرى بنسبة 1.98 % ليتوزع على (تثبيت نظام الجودة، تحسين الحياة الجامعية لكل الأطراف، تحسين ترتيب الجامعة من حيث تطوير البحث العلمي وبراءات الاختراع، تثمين المخرجات التعليمية في مؤسساتنا الوطنية)، وهذا إنما يشير كذلك لإدراك المستجوبين لمفهوم إدارة الجودة الشاملة أو بالأحرى أهدافها خصوصا تحسين جودة المخرجات الجامعية.

وبالنسبة للنموذج الذي يراه المستجوبون أمثلا لانتهاج إدارة الجودة الشاملة فيتثمل في بناء نموذج خاص بثقافة الجامعة بنسبة 37.03 %، حتى الذين اختاروا إجابة أخرى (بنسبة 3.48 %) أكدوا على ذلك، بدعوى أن تحقيق الانسجام بين منظومة القيم السائدة في الجامعة الجزائرية والتي سوف يتم اعتمادها (قيم إدارة الجودة الشاملة) سيسهل من ذلك، ثم يأتي الاختيار الثاني أو الاعتماد على نماذج الجامعات الرائدة (مثل نموذج جامعة هارفارد) بنسبة 34.65 %، ثم الاعتماد على نماذج المنظمات الدولية (مثل نموذج المنظمة العالمية للتقييس) بنسبة 16.77 %، ويأتي في الأخير الاعتماد على نماذج المختصين (مثل نموذج Deming) بنسبة 8.07 %، ولكن الاختيارات الثلاثة الأخيرة تتطلب هي الأخرى منظومة قيم جد قوية، وهذا ما يجعل الاختيار الأول ذو أولوية، لأنه قائم على تحسين القيم السائدة في الجامعات الجزائرية لجعلها قوية ثم تطبيق أي نموذج.

وكترجمة عامة لنتائج العناصر الثلاثة يمكن القول أن المستجوبين يدركون مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الكلية والجامعة، وهذا إنما يفسر من جهة بتخصصهم (أساتذة كليات الاقتصاد) الذي يجعل أغلبهم على إطلاع بالمفاهيم النظرية، كذلك فإن تواجدهم كعنصر محوري ضمن إشكالية الدراسة (تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة) يجعلهم في تركيز أكثر للإجابة على الاستبيان ككل من جهة أخرى. وتجدر الإشارة كذلك أن إدراكهم لذلك يمكن أن يفسر من زاوية أخرى، فهو يؤكد إمكانية اعتماد نتائج الدراسة، على اعتبار أنه من الخطأ الاعتماد على إجابة من لا يدرك حتى المفاهيم الأساسية للدراسة، وهذا ما يتفق مع فكرة Pascal Bressoux الذي يوضح أن: « ... تمثيلية العينة المستهدفة بالدراسة لا ترتبط بتحديد حجمها بعكس ما ترتبط أكثر بطريقة اختيار وحدة المعاينة من المجتمع الذي

تشكل جزءا منه »[1]. ويمكن أن تؤثر كذلك الأسباب الموضحة سابقا على نتائج ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية والجامعة الموضحة في الشكل الموالي:

الشكل رقم (9/5): ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية والجامعة



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

وقع اختيار المستجوبين حسب ما هو موضح في الشكل أعلاه على الضرورة الحتمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات والجامعات في الجزائر (96.6 % موزعة بين اختيار ضروري جدا وضروري)، وهذا إنما يؤكد من جهة أهميتها ودورها في إدارة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، ومن جهة أخرى فإنه يعبر عن وجود الأرضية المناسبة لتطبيقها، لأن اعتقاد أهميتها وضرورتها في الأوساط الجامعية الجزائرية سيمهد ويسهل طريق تطبيقها وخصوصا يحد من مقاومة التغيير، خاصة وأنها تعرف: « بالنمط الإداري الذي يرتكز أساسا على الأفراد ومشاركة جميعهم »[2]، مثل ما أشار إليه James Evans وWilliam Lindsay في كتابهما إدارة الجودة والأداء المتميز. ويجب أن نشير بعد ذلك أن تفسير نتائج إدراك إدارة الجودة الشاملة قد يتداخل مع تفسير نتائج أسئلة القيم الجوهرية والداعمة الموضحة فيما يأتي.

2.2.2.5 عرض نتائج القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يوضح في الجدول الموالي النتائج المتعلقة بمدى التزام الجامعات الجزائرية بالقيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة، والمتعلقة بـ: التركيز على الزبون، التزام الإدارة العليا، المسؤولية الجماعية، التحسين المستمر، اتخاذ القرار على أساس الحقائق، المدخل العملياتي وفرق العمل:

[1] Pascal Bressoux, **Modélisation Statistique Appliquée aux Sciences Sociales**, De Boeck, Sans Edit., Bruxelles, 2008, p.49 **(بتصرف)**

[2] James Evans & William Lindsay, **Managing for Quality and Performance Excellence**, Cengage Learning, 9th Edit., USA, 2012, p. 16 **(بتصرف)**

الجدول رقم (5/5): نتائج القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

م	العبارة		مستوى الالتزام						المجموع	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV	اتجاه الإجابة
			عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدا	لا أعرف					
01	التركيز على تطلعات الطلاب بشكل محوري	ك	9	88	134	96	65	20	412	2.694	1.0385	38.55	متوسط
		%	2.18	21.36	32.52	23.3	15.78	4.85	100				
02	التركيز على تطلعات الأطراف المستفيدة الأخرى (الجهات الحكومية، المؤسسات...)	ك	21	43	133	104	78	33	412	2.538	1.0605	41.78	منخفض
		%	5.1	10.44	32.28	25.24	18.93	8.01	100				
03	التزام الإدارة العليا بتوفير متطلبات إدارة الجودة الشاملة	ك	11	33	119	123	103	23	412	2.296	1.0097	43.98	منخفض
		%	2.67	8.01	28.88	29.85	25	5.58	100				
04	التزام الإدارة العليا بدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة	ك	9	36	138	111	102	16	412	2.341	1.0097	43.13	منخفض
		%	2.18	8.74	33.5	26.94	24.76	3.88	100				
05	جعل الجودة مسؤولية جميع الأفراد (الأساتذة، الإداريين والطلبة)	ك	16	50	129	124	76	17	412	2.509	1.0425	41.55	منخفض
		%	3.88	12.14	31.31	30.1	18.45	4.13	100				
06	جعل الجودة مسؤولية جميع المستويات التنظيمية	ك	19	49	134	130	63	17	412	2.572	1.0284	39.98	منخفض
		%	4.61	11.89	32.52	31.55	15.29	4.13	100				
07	التحسين المستمر لجودة العمليات الجامعية	ك	12	69	139	113	51	28	412	2.682	.9806	36.56	متوسط
		%	2.91	16.75	33.74	27.43	12.38	6.8	100				
08	التحسين المستمر لجودة الخدمات المقدمة في الجامعة	ك	11	57	159	99	60	26	412	2.637	.9731	36.90	متوسط
		%	2.67	13.83	38.59	24.03	14.56	6.31	100				
09	اتخاذ القرارات على أساس معلومات واقعية	ك	17	58	155	93	58	31	412	2.693	1.0049	37.32	متوسط
		%	4.13	14.08	37.62	22.57	14.08	7.52	100				
10	اتخاذ القرارات على أساس معلومات دقيقة	ك	16	43	108	124	89	32	412	2.403	1.0480	43.61	منخفض
		%	3.88	10.44	26.21	30.1	21.6	7.77	100				
11	التركيز على جودة العمليات بدل مراقبة النتائج فقط	ك	17	24	102	142	84	43	412	2.317	.9839	42.46	منخفض
		%	4.13	5.83	24.76	34.47	20.39	10.44	100				
12	الوقاية من الأخطاء بدل اكتشافها	ك	11	47	106	142	86	20	412	2.375	1.0155	42.76	منخفض
		%	2.67	11.41	25.73	34.47	20.87	4.85	100				
13	التعاون في إنجاز المهام	ك	18	63	165	110	50	6	412	2.727	1.0044	36.83	متوسط
		%	4.37	15.29	40.05	26.7	12.14	1.46	100				
14	الاعتماد على العمل الجماعي	ك	22	75	156	73	63	23	412	2.794	1.0711	38.34	متوسط
		%	5.34	18.2	37.86	17.72	15.29	5.58	100				
	بعد القيم الجوهرية									2.5413	.75001	29.51	منخفض

ضرورة الالتزام بالقيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة		ضروري جدا	ضروري	نوعا ما	غير ضروري	لا أعرف	م	X	δ	CV	الاتجاه
	ك	212	133	46	14	7	412	3.341	.8060	24.12	ضروري جدا
	%	51.46	32.28	11.17	3.40	1.70	100				

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

عموما يمكن ملاحظة أن آراء المستجوبين حول الالتزام بالقيم الجوهرية إنما تتباين بين الالتزام المنخفض والمتوسط، وبشيء من التفصيل نجد أن قيمة التركيز على الزبون إنما يختلف الالتزام بها حسب العبارة، حيث تتجه الإجابة عن العبارة الأولى إلى خيار متوسط بمتوسط حسابي 2.694 تظهره 32.52% كأعلى نسبة لخيار متوسط، أما العبارة الثانية فتتجه الإجابة فيها إلى منخفض بمتوسط حسابي 2.538 تعكسه أعلى نسبة لخيار متوسط 32.28% والنسبة التي تليها 25.24% لخيار منخفض. أما قيمة التزام الإدارة العليا بتوفير متطلبات إدارة الجودة الشاملة ودعم تطبيقها فتتجه إجابة المستجوبين في كلا عبارتيها إلى خيار منخفض، بمتوسط حسابي 2.296 تعكسه أعلى نسبة 29.85% لخيار منخفض بالنسبة للعبارة الثالثة، ومتوسط حسابي 2.341 تعكسه أعلى نسبة 33.5% لخيار متوسط والنسبة التي تليها 26.94% لخيار منخفض بالنسبة للعبارة الرابعة. وبالنسبة لقيمة المسؤولية الجماعية فتتجه فيها الإجابة إلى الخيار الثاني أو منخفض لكلا العبارتين، وذلك إنما يظهره المتوسط الحسابي المقدر بـ: 2.509 والذي يعكس بخيار متوسط كأعلى نسبة (31.31%) وبخيار منخفض كنسبة تليها (30.1%) هذا بالنسبة للعبارة الخامسة، وكذلك العبارة السادسة التي يقدر متوسطها الحسابي بـ: 2.572 يعكس بخيار متوسط (32.52%) كأعلى نسبة وخيار منخفض (31.55%) كنسبة تقل عنها مباشرة. وتنفرد قيمة التحسين المستمر على القيم الجوهرية السابقة باتجاه الإجابة على عبارتيها إلى متوسط، وذلك إنما يتضح من خلال المتوسط الحسابي المقدر بـ: 2.682 و2.637 للعبارتين السابعة والثامنة، والذي يعكس بنسب أولى لخيار متوسط مقدرة بـ: 33.74% و38.59% لذات العبارتان على التوالي. أما قيمة اتخاذ القرار على أساس الحقائق والممثلة بالعبارتين التاسعة والعاشرة فيتغاير فيها اتجاه الإجابة بين متوسط ومنخفض، حيث نجد أن الإجابة على العبارة التاسعة والمقدر متوسطها الحسابي بـ: 2.693 تتجه إلى متوسط بنسبة غالبة 37.62% لنفس الخيار، في حين تتجه الإجابة على العبارة العاشرة إلى منخفض بمتوسط حسابي مقدر بـ: 2.403 تعكسه النسبة الغالبة (30.1%) لخيار منخفض طبعا. وفيما يخص قيمة المدخل العملياتي فيلاحظ أن الإجابة على كلا عبارتيها تتجه نحو خيار منخفض، حيث سجل متوسط حسابي مقدر بـ: 2.317 و2.375 للعبارتين الحادية والثانية عشر، تعكسه أعلى نسبة مسجلة 34.47% و34.47% لخيار منخفض طبعا لكلا العبارتين على التوالي. وتبقى القيمة الأخيرة والمتعلقة بفرق العمل لتماثل قيمة التحسين المستمر في اتجاه إجابة كلا عبارتيها إلى متوسط، حيث سجل متوسط حسابي مقدر بـ 2.727 تعكسه أعلى نسبة غالبة 40.05% لذات الخيار (متوسط) هذا بالنسبة للعبارة الثالثة عشر، أما العبارة الرابعة عشر فقدر متوسطها الحسابي بـ: 2.794 يعكس بنسبة غالبة، كذلك 37.86% للخيار الثالث طبعا (متوسط).

وتبقى ملاحظة تركز الاجابات وعدم اختلافها بدرجة كبيرة قائمة بخصوص بعد القيم الجوهرية، ذلك ما يعكسه معامل الاختلاف الاجمالي والذي يقل عن 30% (29.51%) ومعامل الانحراف الاجمالي المنخفض

والذي يقل عن 1 (75001.)، وكلاهما يعبر عن عدم تشتت الاجابات بدرجة كبيرة وتركزها حول خيار منخفض (ذلك ما يعبر عنه المتوسط الحسابي للبعد والمقدر بـ: 2.5413).

وكملخص على قراءة الجدول السابق يمكن تفسير تركز إجابات الأساتذة حول الالتزام المنخفض بالقيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة بضعف منظومة القيم الجامعية السائدة في كليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة خصوصا والجامعات الجزائرية عموما وتأثيرها على درجة الالتزام بهذه القيم، ومن الممكن كذلك أن تؤثر حتى القيم السائدة في المجتمع الخارجي (النظام القيمي الخارجي) على ذلك بسبب التناغم الثقافي بينه والجامعة، وقد يعزى ذلك لأسباب أخرى منها: تفكير الطلبة في نيل الشهادة فقط دون التركيز على تحسين وتجويد المستوى، تمحور تفكير العديد من الأساتذة والإداريين في قاعدة الحاجات الفيزيولوجية، غياب استراتيجية واضحة لتقييم الأداء والتمييز بين من يقدم الأفضل وبين من يتدنى أداءه بآليات التحفيز المختلفة ...، وغيرها من الأسباب التي قد تفوق هذه الدراسة وتتطلب دراسات معمقة هي الأخرى. أما عن تفسير تركز إجابات الاساتذة وعدم تشتتها فمن الممكن أن يعزى ذلك لخاصية المستجوبين والذين ينتمون لكليات من نفس التخصص (كليات الاقتصاد) وبالتالي وجود إمكانات كبيرة لتماثل القيم المتبناة بين كلية وأخرى في الكليات المستهدفة بالدراسة.

ومن الجدير بالذكر أن الالتزام المنخفض بالقيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية إنما يؤكد ويشدد من ضرورة التوجه نحو الالتزام الواسع بها لأهميتها طبعا، وهذا ما يتفق مع آراء عينة الأساتذة المستهدفة بالاستبيان حول السؤال التابع مباشرة لأسئلة هذه القيم، حيث يتضح أن أغلبيتهم يؤكدون ذلك بنسبة 51.46% لخيار ضروري جدا و32.28% لخيار ضروري، بإجابة مركزة يعكسها معامل الاختلاف الذي يقل عن 30% (24.12%) ومعامل الانحراف (8060.)، وهذا إنما يفسر بإدراك هذه الفئة لأهمية القيم الجوهرية ومساهمتها في إرساء ثقافة الجودة الشاملة في جميع مظاهر العمل وفي كل المستويات التنظيمية (من الإدارة المركزية إلى الأقسام)، وتساهم أيضا في إرسائها القيم الداعمة التي تعرض نتائجها لاحقا.

3.2.2.5 عرض نتائج القيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يأتي مواليا الجدول الذي يعرض نتائج القيم الداعمة لانتهاج إدارة الجودة الشاملة وإرساء ثقافتها، وخصوصا كل ما يتعلق بـ: التخطيط الاستراتيجي، القيادة، التدريب والتعليم، المشاركة، التمكين، الاتصال والتحفيز، حيث تمثل كل قيمة بعبارتين متتاليتين من أول الجدول لآخره، ليعرض بعدها نتائج ضرورة الالتزام بهذه القيم:

الجدول رقم (6/5): نتائج القيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

م	العبارة		مستوى الالتزام						المجموع	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV	اتجاه الإجابة
			عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدا	لا أعرف					
01	تحديد خطط استراتيجية واضحة قبل مباشرة العمل	ك	15	60	137	104	76	20	412	2.577	1.0553	40.95	منخفض
		%	3.64	14.56	33.25	25.24	18.45	4.85	100				
02	نشر التوجه الاستراتيجي العام للجامعة	ك	6	47	129	151	58	21	412	2.468	.9140	37.03	منخفض
		%	1.46	11.41	31.31	36.65	14.08	5.10	100				
03	التزام القادة بسلوك تحقيق الجودة في العمل	ك	12	50	173	109	56	12	412	2.633	.9577	36.37	متوسط
		%	2.91	12.14	41.99	26.46	13.59	2.91	100				
04	التزام القادة بالسلوك الأخلاقي تجاه مرؤوسيهم	ك	20	96	156	84	49	7	412	2.886	1.0473	36.29	متوسط
		%	4.85	23.30	37.86	20.39	11.89	1.70	100				
05	مساعدة الأفراد في تحسين معارفهم من خلال التنمية الذاتية	ك	11	44	185	107	61	4	412	2.600	.9538	36.68	متوسط
		%	2.67	10.68	44.90	25.97	14.81	0.97	100				
06	الالتزام بتدريب الأفراد بصفة مستمرة	ك	6	33	125	133	100	15	412	2.275	.9629	42.33	منخفض
		%	1.46	8.01	30.34	32.28	24.27	3.64	100				
07	مشاركة الأفراد في حل المشاكل المختلفة	ك	5	30	107	175	80	15	412	2.257	.8903	39.45	منخفض
		%	1.21	7.28	25.97	42.48	19.42	3.64	100				
08	مشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات المتعلقة بنشاطهم	ك	9	34	129	116	95	29	412	2.337	.9835	42.08	منخفض
		%	2.18	8.25	31.31	28.16	23.06	7.04	100				
09	تفويض عملية اتخاذ القرار للأفراد للنيابة عن مسؤوليهم	ك	5	57	122	116	84	28	412	2.435	.9944	40.84	منخفض
		%	1.21	13.83	29.61	28.16	20.39	6.80	100				
10	تمكين الأفراد من اتخاذ بعض القرارات	ك	7	26	130	141	79	29	412	2.324	.9040	38.90	منخفض
		%	1.70	6.31	31.55	34.22	19.17	7.04	100				
11	الاتصال مع الأفراد بطريقة مرنة تمكن من التفاهم	ك	16	66	172	98	50	10	412	2.751	.9904	36.00	متوسط
		%	3.88	16.02	41.75	23.79	12.14	2.43	100				
12	تبادل المعلومات بين الرؤساء والمرؤوسين بصفة منتظمة	ك	14	79	169	79	50	21	412	2.816	.9874	35.06	متوسط
		%	3.40	19.17	41.02	19.17	12.14	5.10	100				
13	التحفيز المادي للأفراد الذين يقومون بمبادرات التحسين	ك	8	30	103	98	130	43	412	2.154	1.0063	46.72	منخفض
		%	1.94	7.28	25.00	23.79	31.55	10.44	100				
14	التحفيز المعنوي للأفراد الذين يقومون بمبادرات التحسين	ك	10	52	114	103	102	31	412	2.383	1.0557	44.30	منخفض
		%	2.43	12.62	27.67	25.00	24.76	7.52	100				
	بعد القيم الداعمة									2.4926	.66962	26.86	منخفض

ضرورة الالتزام بالقيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة		ضروري جدا	ضروري	نوعا ما	غير ضروري	لا أعرف	م	X	δ	CV	الاتجاه
	ك	232	120	49	7	4	412	3.414	.7626	22.34	ضروري جدا
	%	56.31	29.13	11.89	1.70	0.97	100				

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

يتجه الالتزام بالقيمة الداعمة الأولى (التخطيط الاستراتيجي) نحو منخفض لكلا العبارتين، بمتوسط حسابي مسجل يقدر بـ: 2.577 للعبارة الأولى تعكسه النسبة المرتفعة (33.25%) لخيار متوسط والنسبة التي

تليها مباشرة (25.24%) لخيار منخفض، أما المتوسط الحسابي للعبارة الثانية فقدر بـ: 2.468 يعكس بالنسبة الغالبة (36.65%) لخيار منخفض. في حين تتجه الإجابة بالنسبة للقيمة الثانية أو القيادة لكلا عبارتيها نحو متوسط، بمتوسط حسابي مقدر بـ: 2.633 تبينه النسبة الغالبة (41.99%) لخيار متوسط بالنسبة للعبارة الثالثة، في حين قدر المتوسط الحسابي للعبارة الرابعة بـ: 2.886 يوضح بأعلى نسبة (37.86%) لإجابة متوسط كذلك. وتختلف القيمة الثالثة (التدريب والتعليم) في اتجاه الإجابة على عبارتيها نسبة للقيمتين السابقتين، إذ تتركز إجابة المستجوبين حول متوسط للعبارة الخامسة بمتوسط حسابي مقدر بـ: 2.600 عكس بنسبة غالبة (44.90%) لخيار متوسط، في حين تمحورت إجابتهم بالنسبة للعبارة السادسة حول خيار منخفض بمتوسط حسابي 2.275 توضحه أعلى نسبة لذات الخيار (32.28%). أما القيمة الرابعة والمتعلقة بالمشاركة فنجد أن اتجاه الإجابة بالنسبة لكلا عبارتيها كان نحو منخفض، بمتوسطين حسابيين مقدرين بـ: 2.257 و2.337 للعبارتين على التوالي، حيث تعكس هذه القيم بـ: 42.48% لخيار منخفض بالنسبة للعبارة السابعة، و31.31% لخيار متوسط، 28.16% لخيار منخفض بالنسبة للعبارة الثامنة. وبالنسبة لعبارتي القيمة الخامسة المتعلقة بالتفويض والتمكين تتجه إجابتهما إلى منخفض، بـ 2.435 كمتوسط حسابي للعبارة التاسعة تعكسه أعلى نسبة لخيار متوسط (29.61%) والنسبة التي تليها لخيار منخفض (28.16%)، و2.324 كمتوسط حسابي للعبارة العاشرة تبينه أعلى نسبة لخيار منخفض (34.22%). وبالمقابل تتجه إجابة العبارتين الحادية عشر والثانية عشر لقيمة الاتصال إلى متوسط، بمتوسط حسابي مقدر بـ: 2.751 يعكس بأعلى نسبة (41.75%) لخيار متوسط، ومتوسط حسابي مقدر بـ: 2.816 يعكس بأعلى نسبة (41.02%) لخيار متوسط للعبارتين بالترتيب. وفي الأخير تتجه إجابة عبارتي قيمة التحفيز إلى منخفض، بمتوسط حسابي مقدر بـ: 2.154 تعكسه أعلى نسبة 31.55% لخيار منخفض بالنسبة للعبارة الثالثة عشر، ومتوسط حسابي تعكسه أعلى نسبة 27.67% لخيار متوسط والنسبة التي تليها 25.00% لخيار منخفض بالنسبة للعبارة الرابعة عشر. أما عن درجة تشتت الإجابة بالنسبة لهذا البعد (القيم الداعمة) فنجد أن هناك تمحور حول إجابتين اثنين بالنسبة لجميع العبارات (منخفض أو متوسط)، وهو ما جعلها تتجه عموما أو تتركز حول الالتزام المنخفض بالقيم الداعمة في الكليات محل الدراسة بمتوسط حسابي مقدر بـ: 2.4926، وبمعامل اختلاف يقل عن 30% (22.34%)، وانحراف معياري منخفض (.7626).

ويمكن أن يفسر تركز الإجابة حول منخفض بعدة أسباب في مقدمتها غياب عملية التخطيط الاستراتيجي في الكليات محل الدراسة خاصة وأنها تحكم بنطاق المركزية في التسيير في كثير من القرارات، كذلك عدم اهتمام قادة هذه المؤسسات بأنشطة الموارد البشرية خصوصا: التدريب، المشاركة، التفويض، الاتصال والتحفيز، والتعامل معها كأنشطة اعتيادية لا تحتاج لبناء سياسة قوية تضع الاستثمار في الرأسمال البشري كمركز اهتمام وكمحور تحقيق الأهداف، إضافة إلى ضعف النظام القيمي لهذه المؤسسات وما قد ينجم عنه من تأثيرات سلبية على تبني القيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة. أما عن تركز إجابات الاساتذة وعدم تشتتها

بدرجة كبيرة فمن الممكن تفسيره بنفس سبب بعد القيم الجوهرية (الانتماء لكليات من نفس التخصص تجعل الاجابات متقاربة). وبالمقابل تتأكد ضرورة تبني القيم الداعمة في الجامعات الجزائرية بإشارة أغلب المستجوبين أن إرساءها ضروري جدا بنسبة 56.31%، أو بمتوسط حسابي مقدر بـ: 3.414 يتجه لنفس الإجابة (ضروري جدا)، وهذا ما يؤكد إدراك الفئة المستجوبة لأهمية هذه القيم ودورها في تكريس ثقافة الجودة الشاملة. وبالنسبة لنتائج الأداء بأبعاده المختلفة فيأتي عرضها في العنصر الموالي.

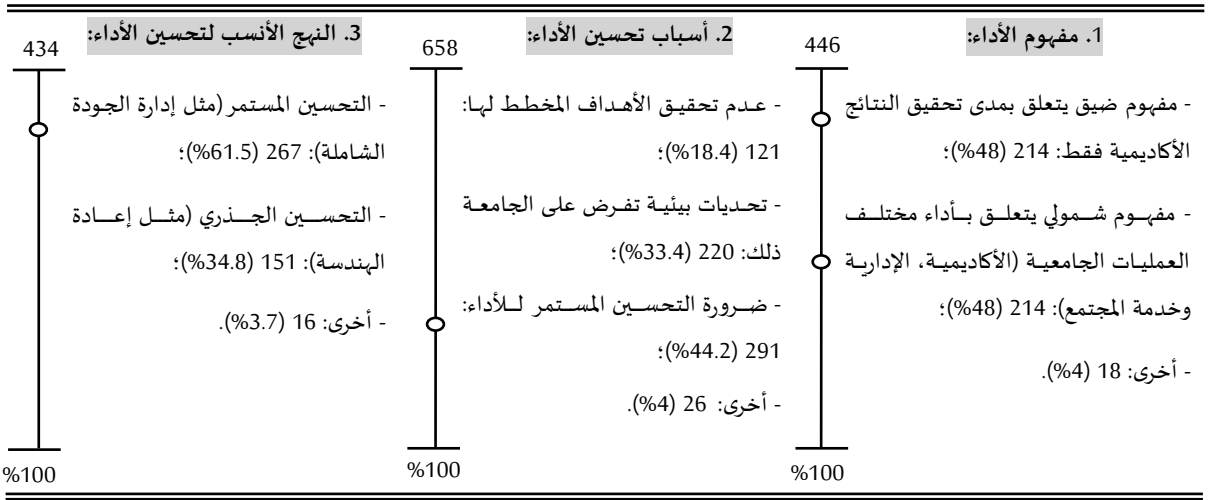
3.2.5 عرض نتائج محور أداء مؤسسات التعليم العالي

يتعلق عرض نتائج هذا المحور بعرض نتائج الإجابة عن الأسئلة الخاصة بإدراك الأداء وتحسين الأداء، الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي، والتي تشكل عناصر وأبعاد المتغير التابع أو أداء مؤسسات التعليم العالي، فما هي النتائج المسجلة بالنسبة لهذه الأبعاد وما تفسير كل منها؟

1.3.2.5 عرض النتائج المتعلقة بإدراك الأداء في مؤسسات التعليم العالي

يوضح الشكل الموالي آراء عينة من أساتذة كليات الاقتصاد بستة جامعات جزائرية حول ما يعنيه الأداء وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي وفقا لثلاثة عناصر أساسية:

الشكل رقم (10/5): نتائج إدراك الأداء وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

بالنسبة للسؤال الأول المتعلق بمفهوم الأداء يلاحظ أن نسبة الإجابة بمفهوم شمولي يتعلق بأداء مختلف العمليات الجامعية (الأكاديمية، الإدارية وخدمة المجتمع) تتساوى مع نسبة الإجابة بمفهوم ضيق يتعلق بمدى تحقيق النتائج الأكاديمية (تقدر بـ: 48%)، وهذا إنما يفسر أساسا بتوجه المستجوبين، فالذي ينظر للسؤال من الناحية النظرية سيختار المفهوم الشمولي ثم إجابة أخرى إن كان لديه تعليق إضافي، أما الذي ينظر للسؤال من الناحية التطبيقية (مفهوم الأداء في الجامعة الجزائرية) سيختار المفهوم الضيق ثم إجابة أخرى إن كان لديه ما يضيفه، وهذا ما تم ملاحظته طبعا أثناء عملية فرز الاستبيانات، وفي هذا الصدد لا

يمكن أن نتجاهل أهمية تحقيق الهدف الأكاديمي الذي أنشأت الجامعة من أجله أصلا، بالتالي فاختيار المستجوبين لمفهوم الأداء الذي ينحصر في تحقيق النتائج الأكاديمية فقط لا يتناقض مع الاختيار الثـــاني، « بل في الغالب ما يأتي الأداء الأكاديمي (التعليمي والبحثي) في المرتبة الأولى كقياس لنتائج الدور المركزي الذي أنشأت من أجله الجامعات ثم يتوسع لقياس نتائج الأدوار الأخرى التي تتعقد وتزداد عاما بعد عام مثل ما أشار إليه Philip G. Altbach »[1]، أما النسبة المتبقية 4% لاختيار أخرى فيمكن توزيع إجاباتها على الخيارين الأول والثاني كالآتي: يطغى التعبير الكمي للأداء على التعبير النوعي (الأول)، مفهوم ضيق يتعلق بنسب النجاح والانتقال من سنة إلى أخرى وأعداد الخريجين (الأول)، الأداء يرتبط بدرجة البحث عن مستوى الجودة في جميع مظاهر العمل (الثاني)، مفهوم شمولي لا يدرك الغالبية أهميته (الثاني).

وبالنسبة للسؤال الثاني المتعلق بالأسباب التي تفرض على الكلية والجامعة تحسين الأداء فتتوزع إجاباته كالآتي: ضرورة التحسين المستمر للأداء (بنسبة 44.2%) لمواجهة التحديات البيئية التي تفرض على الكلية والجامعة ذلك (بنسبة 33.4%) وعدم تحقيق الأهداف المخطط لها (18.4%)، ويبقى اختيار أخرى بنسبة 4% موزعا على: استغلال مخرجات الجامعة لخدمة المجتمع، إعداد برنامج متكامل لتأهيل الأساتذة الجامعيين والمسؤولين في الجامعات الجزائرية، مسايرة أداء ونتائج الجامعات الراقية والمنافسة على المستوى الدولي، الترتيب الذي تقوم به الهيئات الاقليمية والدولية، التدهور المستمر في مستوى خريجي الجامعات الجزائرية، واقع عام ولا سيما اقتصادي أصبح يتطلب جودة المنتج (الخريجين). وفي هذا الخصوص يؤكد Bjørn Stensaker *et al.* أنه: « بصدد التفاعل مع تلك التحديات الداخلية والخارجية التي تفرضها التغيرات البيئية، بادرت الجامعات إلى إعادة النظر في الأساليب التقليدية للتنظيم، الحوكمة والإدارة، واعتماد استراتيجيات مستحدثة تركز على نظم التنسيق والرقابة الفعالة اللازمة لتحسين الأداء »[2]، وعلى إثر ذلك نتكلم عن العنصر الثالث الخاص بالنهج الأنسب لتحسين الأداء في الكلية والجامعة.

وفيه يرى أغلب المستجوبين أنه من الأفضل اعتماد التحسين المستمر (مثل إدارة الجودة الشاملة) بنسبة 61.5%، بدعوى أن التغيير التدريجي لا يتضارب مع مقاومة التغيير التي يبديها الأفراد في الجامعات الجزائرية بعكس التغيير الجذري الذي عادة ما يصطدم بمقاومة التغيير، لذلك يظهر خيار التحسين الجذري (مثل إعادة الهندسة) بنسبة أقل: 34.8%، أما خيار أخرى الذي يظهر بنسبة 3.7% فتتوزع فيه الاجابات على: (إعادة التفكير في ثقافة تتلاءم مع مجتمعنا ومبادئنا، بطاقة الأداء المتوازن، إدارة المعرفة وأساليب أخرى متطورة، المراجعة الجذرية لإجراءات العمل الحالية، بناء نموذج يتكيف مع ما وصلت إليه الجامعات، بناء استراتيجية جديدة لا تقوم على انقاض السابق). وبنـــاء على هذه النسب يمكن تصور أن: « استراتيجية

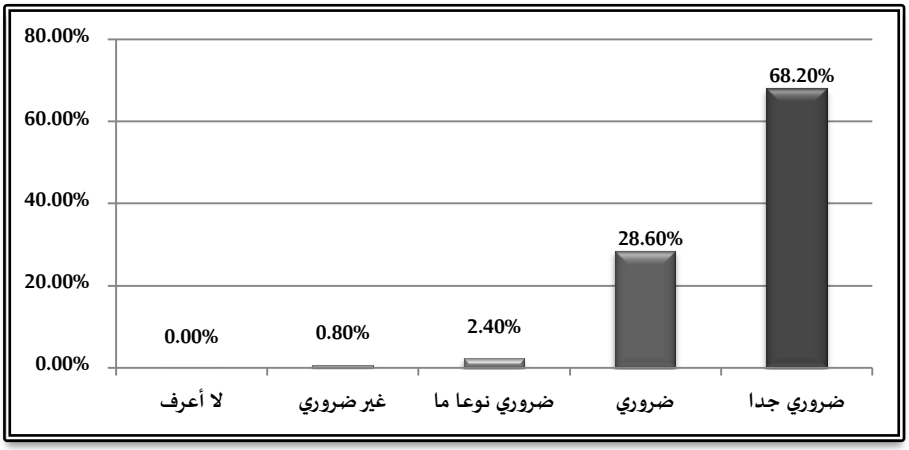
[1] **See:** Philip G. Altbach, **The Complex Roles of Universities in the Period of Globalization**, Higher Education in the World 3: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development, Macmillan and GUNI, United Kingdom, 2008, pp. 05-14

[2] Bjørn Stensaker *et al.*, **Managing Reform in Universities: The Dynamics of Culture, Identity and Organizational Change**, Palgrave Macmillan, 1st Edit, United Kingdom, 2012, p. 83 (بتصرف)

التحسين المستمر المتعلقة بالجودة مهمة جدا. لأن ما هو مطلوب من الجامعات يتم على مستوى أعلى، ليس فقط بالنسبة لجودة التدريس، ولكن يمتد حتى للتوقعات الاجتماعية »[1].

وعلى العموم فإن نتائج العناصر الثلاثة السابقة إنما تفسر أيضا بإدراك المستجوبين في الكليات الستة المستهدفة لمفهوم الأداء وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي بحكم تخصصهم ودرايتهم بالموضوع، وهو ما ينعكس بدوره على اعتماد أجوبتهم لاختبار فرضيات الدراسة، وطبعا على خيارات السؤال الموضحة نتائجه في الشكل الموالي:

الشكل رقم (11/5): ضرورة تحسين الأداء في الكلية والجامعة



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

تشير نتائج الشكل أعلاه أن المستجوبين يؤكدون على الضرورة الحتمية لتحسين الأداء في كليتهم وجامعتهم بنسبة 96.80% (موزعة على اختيار ضروري جدا بنسبة 68.20%، واختيار ضروري بنسبة 28.60%)، وهذا إنما يعتبر كمؤشر إيجابي لأن إدراك ضرورة تحسين الأداء تسهل من عملية بلوغ ذلك في الجامعات الجزائرية، وتنعكس على مستويات الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي والتي تعرض نتائجها في العناصر الموالية.

2.3.2.5 عرض نتائج الأداء الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي

يوضح الجدول الموالي عرض لنتائج وإحصاءات اثني عشر عبارة خاصة ببعد الأداء الأكاديمي، حيث تعكس هذه النتائج آراء أساتذة كليات الاقتصاد بستة جامعات جزائرية حول الالتزام بهذه العبارات والتي تعتبر كمؤشرات للأداء الأكاديمي:

[1] Marianna Sigala *et al.*, **Global Trends and Challenges in Services**, Managing Service Quality Journal, Emerald Group Publishing Ltd., Vol. 16, Iss: 04, United Kingdom, 2006, p. 350 (بتصرف)

الجدول رقم (7/5): نتائج الأداء الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي

م	العبارة		مستوى الالتزام						المجموع	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV	اتجاه الإجابة
			عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدا	لا أعرف					
01	وجود بيئة مناسبة تشجع على البحث العلمي	ك	6	23	143	144	92	4	412	2.282	.9209	40.35	منخفض
		%	1.46	5.58	34.71	34.95	22.33	0.97	100				
02	تخصيص ميزانية مالية كافية للبحث العلمي	ك	24	53	172	83	57	23	412	2.753	1.0303	37.42	متوسط
		%	5.83	12.86	41.75	20.15	13.83	5.58	100				
03	وجود شراكات بحثية مع مؤسسات أخرى	ك	4	26	104	131	105	42	412	2.170	.9072	41.81	منخفض
		%	0.97	6.31	25.24	31.80	25.49	10.19	100				
04	الاهتمام بجودة الأبحاث في جميع المستويات	ك	2	38	116	127	111	18	412	2.221	.9587	43.17	منخفض
		%	0.49	9.22	28.16	30.83	26.94	4.37	100				
05	ارتباط الأبحاث العلمية بالواقع التنموي للمجتمع	ك	6	33	132	139	88	14	412	2.322	.9422	40.58	منخفض
		%	1.46	8.01	32.04	33.74	21.36	3.40	100				
06	الاستفادة من مخرجات البحث العلمي في تطوير المقررات الدراسية	ك	5	17	109	138	125	18	412	2.084	.9152	43.92	منخفض
		%	1.21	4.13	26.46	33.50	30.34	4.37	100				
07	اعتماد معايير واضحة لتقييم التحصيل العلمي للطلبة	ك	13	57	161	117	60	4	412	2.623	.9962	37.98	متوسط
		%	3.16	13.83	39.08	28.40	14.56	0.97	100				
08	الاهتمام بجودة المعارف التي يحصل عليها الطلبة	ك	5	37	192	104	70	4	412	2.517	.9174	36.45	منخفض
		%	1.21	8.98	46.60	25.24	16.99	0.97	100				
09	التزام الأساتذة بتأدية مهامهم البيداغوجية المختلفة	ك	13	120	199	61	17	2	412	3.124	.8467	27.10	متوسط
		%	3.16	29.13	48.30	14.81	4.13	0.49	100				
10	مشاركة الأساتذة بفعالية في طرح أبحاث ذات جودة	ك	13	55	197	94	50	3	412	2.724	.9485	34.82	متوسط
		%	3.16	13.35	47.82	22.82	12.14	0.73	100				
11	موافقة البرامج التدريسية للتخصصات المفتوحة	ك	3	66	191	85	54	13	412	2.697	.9126	33.84	متوسط
		%	0.73	16.02	46.36	20.63	13.11	3.16	100				
12	ملاءمة البرامج التدريسية لتطلعات المستفيدين (الطلاب، الأساتذة، الآباء، الهيئات الحكومية، المؤسسات...)	ك	2	40	194	110	48	18	412	2.589	.8304	32.07	منخفض
		%	0.49	9.71	47.09	26.70	11.65	4.37	100				
	بعد الأداء الأكاديمي									2.5087	.6247	24.90	منخفض

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

توضح نتائج الجدول أعلاه أن أغلب المستجوبين يؤكدون الالتزام المنخفض بعبارات الأداء الأكاديمي، ذلك ما يمثله المتوسط الحسابي المقدر بـ: 2.5087، وبوجه من التفصيل يعكس هذا التوجه أو المتوسط الحسابي بخيار منخفض للعبارات الأولى، الثالثة، الرابعة، الخامسة، السادسة، الثامنة والثانية عشر بمتوسطات حسابية تنحصر بين 1.81 و2.6 (فئة الخيار الثاني: منخفض) مقدرة بـ: 2.282، 2.170، 2.221، 2.322، 2.084، 2.517، 2.589 لهذه العبارات على التوالي، وكلها تسجل ضمن توجه الإجابة إلى خيار

منخفض أو متوسط كأعلى تكرار ونسبة (34.95% لخيار منخفض، 31.80% لخيار منخفض، 30.83% لخيار منخفض، 33.74% لخيار منخفض، 33.50% لخيار منخفض، 46.60% لخيار متوسط و25.24% لخيار منخفض، 47.09% لخيار متوسط و26.70% لخيار منخفض) للعبارات السبعة على التوالي. أما العبارات المتبقية (الثانية، السابعة، التاسعة، العاشرة والحادية عشر) فيتوجه فيها خيار الأساتذة إلى الالتزام المتوسط وذلك ما تظهره التكرارات والنسب الغالبة (41.75%، 39.08%، 48.30%، 47.82%، 46.36%) والمتوسطات الحسابية (2.753، 2.623، 3.124، 2.724، 2.697) لهذه العبارات على التوالي. وبالنسبة لتفسير هذه النتائج فمن الممكن أن يعزى ذلك لعدة أسباب أهمها: تدني مستوى الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية والذي يقترن بعمليتي البحث والتدريس، عدم جعل الجودة كوسيلة وغاية من جهة الأساتذة أو الطلبة أو الإداريين بخصوص مهامهم ونشاطاتهم الأكاديمية (التدريس، البحث، التعلم، الخدمات الطلابية... الخ) والتعامل معها كهدف هامشي وليس كهدف محوري في مختلف النشاطات، التعامل مع الأداء الأكاديمي بثقافة الأرقام (عدد الخريجين، عدد المسجلين، عدد الأساتذة، عدد المكتبات، عدد المخابر، عدد مشاريع البحث... الخ) وترجيح الجامعات الجزائرية لكفة الكم على كفة الكيف، غياب استراتيجية معتمدة لتحفيز كل من ساهم في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي من الأساتذة أو الطلبة أو الإداريين...، وغيرها من الأسباب التي تفوق هذه الدراسة.

أما عن تشتت الاجابات الخاصة بهذا البعد أو الأداء الأكاديمي فالملاحظ عدم وجود اختلاف كبير بينها وتركزها حول خيار منخفض في الغالب وخيار متوسط كذلك، وهذا ما يعكسه الانحراف المعياري المنخفض (.6247) ومعامل الاختلاف الذي يقل عن 30% (24.90%). ويمكن أن يفسر ذلك بملاحظة تزايد إمكانات تماثل الاجابات وتزايد درجة تركزها للمستجوبين في نفس البيئة من نفس التخصص (أساتذة كليات الاقتصاد للجامعات الجزائرية). هذا بالنسبة لنتائج الأداء الأكاديمي فهل تبقى هذه الملاحظة قائمة على نتائج الأداء الإداري.

3.3.2.5 عرض نتائج الأداء الإداري في مؤسسات التعليم العالي

يأتي في الجدول الموالي عرض لأهم نتائج البعد الثاني من أبعاد أداء مؤسسات التعليم العالي أو بالأحرى الأداء الإداري، موزعة على اثني عشر عبارة كل منها بخمسة خيارات من الالتزام العالي جدا إلى الالتزام المنخفض جدا ولا أعرف، عبر عنها بالتكرارات والنسب ثم الإحصاءات الوصفية الخاصة بالمتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ومعامل الاختلاف:

الجدول رقم (8/5): نتائج الأداء الإداري في مؤسسات التعليم العالي

م	العبارة		مستوى الالتزام						المجموع	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV	اتجاه الإجابة
			عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدا	لا أعرف					
01	تشييد مباني جامعية ذات جودة	ك	26	89	174	76	40	7	412	2.963	1.021	34.46	متوسط
		%	6.31	21.60	42.23	18.45	9.71	1.70	100				
02	تشييد فضاءات علمية (مكاتب، مخابر،...) ذات جودة	ك	8	88	142	108	56	10	412	2.711	1.0091	37.22	متوسط
		%	1.94	21.36	34.47	26.21	13.59	2.43	100				
03	شراء تجهيزات مكتبية ذات جودة	ك	12	91	160	71	58	20	412	2.816	1.0214	36.27	متوسط
		%	2.91	22.09	38.83	17.23	14.08	4.85	100				
04	شراء تجهيزات إعلام آلي ذات جودة	ك	10	98	148	79	55	22	412	2.818	1.0158	36.05	متوسط
		%	2.43	23.79	35.92	19.17	13.35	5.34	100				
05	شراء كتب علمية ذات جودة	ك	21	122	177	58	29	5	412	3.118	.9544	30.61	متوسط
		%	5.10	29.61	42.96	14.08	7.04	1.21	100				
06	عقد مؤتمرات علمية ذات جودة	ك	15	60	190	90	50	7	412	2.753	.9682	35.17	متوسط
		%	3.64	14.56	46.12	21.84	12.14	1.70	100				
07	وجود سياسة واضحة لاستقطاب الكفاءات البشرية	ك	5	26	130	116	98	37	412	2.264	.9240	40.81	منخفض
		%	1.21	6.31	31.55	28.16	23.79	8.98	100				
08	تنوع كفاءات الأفراد في الجامعة	ك	17	69	179	102	31	14	412	2.847	.9276	32.58	متوسط
		%	4.13	16.75	43.45	24.76	7.52	3.40	100				
09	توفر العدد الكافي من الأفراد في الادارات المساندة	ك	17	77	177	83	26	32	412	2.937	.8967	30.53	متوسط
		%	4.13	18.69	42.96	20.15	6.31	7.77	100				
10	استفادة الأفراد في تطوير كفاءتهم من فرص التدريب	ك	6	57	170	102	56	21	412	2.629	.9271	35.26	متوسط
		%	1.46	13.83	41.26	24.76	13.59	5.10	100				
11	التزام الأفراد بالمهام المنوطة بهم	ك	7	63	206	80	32	24	412	2.827	.8363	29.58	متوسط
		%	1.70	15.29	50.00	19.42	7.77	5.83	100				
12	التزام الأفراد بتحقيق أهداف الجامعة	ك	2	52	213	89	35	21	412	2.737	.7982	29.16	متوسط
		%	0.49	12.62	51.70	21.60	8.50	5.10	100				
	بعد الأداء الإداري									2.785	.6052	21.73	متوسط

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

عموما يلاحظ من الجدول أعلاه توجه أفراد عينة الدراسة إلى خيار الالتزام المتوسط بمؤشرات أو عبارات الأداء الإداري بمتوسط حسابي لهذا البعد مقدر بـ: 2.785، تتوجه فيه أغلب الإجابات إلى نفس الخيار إذا نظرنا إلى الجدول من وجه التفصل (11 عبارة بخيار متوسط من أصل 12 عبارة)، حيث يظهر ذلك في النسب الغالبة لخيار متوسط مسجلة في جميع العبارات، وكذا المتوسطات الحسابية التي تنحصر في فئة الالتزام المتوسط (2.61 إلى 3.40). هذا التوجه يمكن أن يفسر بالسياسة التي انتهجتها الجهات الوصية خصوصا تشييد جامعة على الأقل في كل ولاية وما هو جديد يعبر عنه بأنه جيد (فالجامعة المشيدة حديثا ينظر لمبانيها، لفضاءاتها، لتجهيزاتها... أنها ذات جودة أو على الأقل ذات جودة متوسطة) من جهة جودة الانفاق أو الأداء المالي، أما من جانب أداء الموارد البشرية فتحقيق هذه الأخيرة لمستويات أداء متوسطة يجعل

الأفراد يجيبون كذلك، باستثناء العبارة السابعة التي توجه فيها الأفراد إلى خيار منخفض بمتوسط حسابي مقدر بـ: 2.264، ومن الممكن أن يعزى ذلك إلى عدم إدراك القادة بالجامعات الجزائرية لحقيقة الكفاءات البشرية وأهميتها في صنع الفارق وتحقيق الأداء المتميز وتحسين جودة التعليم العالي. أما بالنسبة لتركز الاجابات وعدم تشتتها بدرجة كبيرة (معامل الاختلاف الاجمالي الذي يقل عن 30% أو 21.73% والانحراف المعياري المنخفض أو 6052.) فالمحافظة على نفس الملاحظة السابقة (الانتماء لكليات من نفس التخصص تجعل الاجابات متقاربة) كاف لتفسير ذلك. فهل تمتد هذه الملاحظة إلى الأداء المجتمعي؟

4.3.2.5 عرض نتائج الأداء المجتمعي في مؤسسات التعليم العالي

يتوضح في الجدول الموالي التكرارات والنسب والإحصاءات الوصفية الخاصة بعبارات بعد الأداء المجتمعي:

الجدول رقم (9/5): نتائج الأداء المجتمعي في مؤسسات التعليم العالي

م	العبارة		مستوى الالتزام						المجموع	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV	اتجاه الإجابة
			عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدا	لا أعرف					
01	وجود خطة واضحة للجامعة في خدمة المجتمع	ك	6	25	151	119	66	45	412	2.417	.8646	35.77	منخفض
		%	1.46	6.07	36.65	28.88	16.02	10.92	100				
02	وجود برامج للتوعية بخدمة المجتمع	ك	5	18	109	142	106	32	412	2.142	.8883	41.47	منخفض
		%	1.21	4.40	26.40	34.50	25.70	7.80	100				
03	وجود وحدات علمية لتعزيز علاقة الجامعة بالمجتمع	ك	4	17	134	128	92	37	412	2.235	.8676	38.82	منخفض
		%	0.97	4.13	32.52	31.07	22.33	8.98	100				
04	احتفاظ الجامعة بعلاقات قوية مع مؤسسات المجتمع	ك	3	34	111	125	108	31	412	2.21	.9426	42.65	منخفض
		%	0.73	8.25	26.94	30.34	26.21	7.52	100				
05	ارتباط الجامعة مع مؤسسات المجتمع باتفاقات علمية	ك	2	30	118	129	83	50	412	2.279	.8696	38.16	منخفض
		%	0.49	7.28	28.64	31.31	20.15	12.14	100				
06	مساهمة الجامعة في إصدار المجلات الثقافية	ك	11	49	154	121	53	24	412	2.598	.9402	36.19	منخفض
		%	2.67	11.89	37.38	29.37	12.86	5.83	100				
07	مساهمة الجامعة في عقد الندوات العلمية الهادفة لتنمية المجتمع	ك	7	36	170	126	60	13	412	2.509	.9011	35.91	منخفض
		%	1.70	8.74	41.26	30.58	14.56	3.16	100				
08	إقامة المعارض الثقافية الهادفة لتنمية المجتمع	ك	4	22	129	141	97	19	412	2.224	.8965	40.31	منخفض
		%	0.97	5.34	31.31	34.22	23.54	4.61	100				
09	تقديم الاستشارات المختلفة لمؤسسات المجتمع	ك	1	17	98	140	109	47	412	2.071	.8285	40.00	منخفض
		%	0.24	4.13	23.79	33.98	26.46	11.41	100				
10	مساهمة الجامعة في حل المشاكل الاجتماعية المختلفة	ك	0	15	75	133	147	42	412	1.886	.8213	43.55	منخفض
		%	0.00	3.64	18.20	32.28	35.68	10.19	100				
11	مساهمة الجامعة في تنفيذ المشاريع التنموية للمجتمع	ك	3	18	90	118	138	45	412	1.992	.8919	44.77	منخفض
		%	0.73	4.37	21.84	28.64	33.50	10.92	100				
12	مشاركة مؤسسات المجتمع في تطوير جودة التعليم العالي	ك	0	19	103	129	131	30	412	2.026	.8681	42.85	منخفض
		%	0.00	4.61	25.00	31.31	31.80	7.28	100				
	بعد الأداء المجتمعي									2.2157	.6497	29.32	منخفض

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

على عكس البعدين السابقين تظهر نتائج الجدول السابق تأكيد أساتذة كليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة الالتزام المنخفض بجميع عبارات ومؤشرات الأداء المجتمعي، ويظهر ذلك من خلال التكرارات والنسب الدالة على إجابة منخفض أو متوسط، وبدقة أكثر من خلال المتوسطات الحسابية التي تنحصر جميعها بين 1.81 و2.6 المجال الذي يعبر عن إجابة منخفض، ومن الجدير بالتنويه إرجاع تفسير هذا التوجه لجملة من الأسباب: في مقدمتها غياب ثقافة الخدمة المجتمعية في الجامعات الجزائرية وذلك بالنسبة لجميع النشاطات فمثلا: تطور المقررات والبرامج الدراسية بعيدا عن احتياجات المجتمع وطلبات مؤسساته، حصر أنشطة المخابر العلمية ضمن حدود الجامعة ولا مجال لإقامة شراكات مع مؤسسات المجتمع من أجل تقديم استشارات حقيقية ومجانية تفيد في حل مختلف المشاكل، فتح التخصصات واعتمادها لا يتم انطلاقا من احتياجات المجتمع بل انطلاقا من تطلعات جامعية داخلية، إقامة ندوات ومؤتمرات لتحقيق أهداف داخلية بدل تركيزها على معالجة إشكالات المجتمع... الخ. ومن الأسباب كذلك القطيعة التي تحدث بين الجامعات الجزائرية ومؤسسات المجتمع الخارجية وغياب ثقة هذه الأخيرة في كفاءة الجامعة فمثلا: تطوى توصيات الملتقيات والندوات المنظمة في الجامعات لتصبح مجرد حبر على ورق ولا سبيل للاستفادة منها في دفع عجلة التنمية المجتمعية، عدم استقبال الطلبة المتربصين ودعمهم لتحقيق أبحاث ترقى بالموضوعية العلمية، عدم وجود برامج ووحدات علمية لتعزيز علاقة الجامعة بالمجتمع... الخ. تركيز الجامعات الجزائرية على الأدوار الأساسية الخاصة بالنشاطات الأكاديمية والخدمات الإدارية والتعامل مع الأداء المجتمعي كهدف هامشي. أما عن تركز الاجابات حول خيار منخفض (متوسط حسابي مقدر بـ: 2.2157) وعدم تشتتها بدرجة كبيرة (يتوضح ذلك من خلال الانحراف المعياري المنخفض 6497. ومعامل الاختلاف الذي يقل عن 30% أو 29.32%) فمن الظاهر أن الملاحظة السابقة أو تماثل إجابات الأساتذة وتقاربها باعتبارهم من نفس التخصص ومن كليات متجانسة تفسر ذلك.

وكملخص لما سبق يمكن القول أن أفراد عينة الدراسة أو أساتذة كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية يدركون مفهوم إدارة الجودة الشاملة من ناحية تعريفها، أهميتها، أهداف ونماذج تطبيقها، ويؤكون كذلك على الضرورة الحتمية لتطبيقها خاصة وأن مستوى التزام كلياتهم بقيمها أو بالقيم الجوهرية والداعمة منخفض، ومن جهة ثانية فهم يدركون كذلك مفهوم الأداء وتحسين الأداء من ناحية تعريفه، الأسباب التي تدفع لتحسينه، النهج الأنسب لتحسينه وضرورة تحسينه خصوصا وأن مستوى الالتزام بمؤشرات الأداء لم يتعد المستوى المتوسط (منخفض بالنسبة للأداء الأكاديمي والمجتمعي ومتوسط بالنسبة للأداء الإداري). هذه النتائج تم استنتاجها باستخدام طرق إحصائية بسيطة (التكرارات، النسب، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ومعاملات الاختلاف)، لنأتي الآن إلى استخدام الطرق الإحصائية المتقدمة والتي تساعد أكثر في اختبار الفرضيات والنموذج الافتراضي واستخلاص نتائج الدراسة.

3.5. اختبار الفرضيات والنموذج الافتراضي للدراسة

يشير Lalande M. Guigue-Durning أن: « الفرضية تعبر عن تخمين مشكوك فيه ولكنه محتمل، وهي تعكس النظرة الخيالية عن المعرفة وتبنى من أجل الاختبار »[1]، وفي نموذج الدراسة الافتراضي هناك علاقات متداخلة بين قيم إدارة الجودة الشاملة وأبعاد الأداء تشكل في مجملها فرضيات الدراسة والنظرة التصورية الأولى، هذه الفرضيات أو بالأحرى العلاقات لا يمكن قياسها بطرق احصائية بسيطة بل من الضروري استخدام طرق إحصائية متقدمة لاختبارها بدقة، وبهذا يكتمل التحليل الكمي الذي يدمج مع التحليل الكيفي لتختبر الفرضيات والنموذج مقارنة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة. كل ذلك يتم من خلال العناصر التالية: التحليل الكمي والتركيبي لاختبار فرضيات الدراسة، نماذج المعادلات البنائية واختبار نموذج الدراسة الافتراضي، اختبار فرضيات الدراسة مقارنة بالدراسات السابقة.

1.3.5 التحليل الكمي والتركيبي لاختبار فرضيات الدراسة

تشكل الطرق الإحصائية المتقدمة المستخدمة (مقارنة المتوسطات، معاملات الارتباط، نماذج الانحدار، اختبار دلالة الفروق الإحصائية واختبار التباين) الجزء الرئيس في التحليل الكمي لقياس العلاقات التركيبية بين متغيرات الدراسة وبالتالي اختبار الفرضيات، فما هي أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الطرق بالنسبة لكل فرضية على حدة؟

1.1.3.5 التحليل الكمي والتركيبي لاختبار الفرضية الأولى

تنص الفرضية الأولى على أنه: « لإدراك إدارة الجودة الشاملة والأداء دور في تحسين درجة التزام مؤسسات التعليم العـــالي الجزائرية بالقيم الجوهرية والداعمة ومؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي »، وبغية اختبارها كميا وتركيبيا تم استخدام مقارنة المتوسطات من خلال الجداول المتقاطعة بالنسبة للأسئلة متعددة الاستجابات خصوصا وأن البرامج المستخدمة لا تتيح اختبارات خاصة بهذه الأسئلة إلا ذلك، وكذا معامل الارتباط الرتبي لاختبار العلاقة بين الأسئلة من هذا النوع أو المتغيرات الرتبية. كذلك يمكن تفصيل هذه الفرضية إلى جزئين كالآتي:

- **دور إدراك إدارة الجودة الشاملة في تحسين درجة الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة:** يظهر الجدول الموالي مقارنة المتوسطات لاختبار علاقة السؤال المتعلق بمعنى إدارة الجودة الشاملة بدرجة الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة وضرورة تبنيها:

[1] Luc Albarello, **Apprendre à Chercher: L'Acteur Social et la Recherche Scientifique**, De Boeck, 2ème Edit., Bruxelles, 2004, p. 44

الجدول رقم (10/5): العلاقة بين معنى إدارة الجودة الشاملة والالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة

مقارنة المتوسطات	خيارات الإجابة				
	فلسفة إدارية لأداء العمل بصفة صحيحة	أسلوب للتحسين المستمر في كل المستويات التنظيمية	نظام متكامل يتضمن عدة قيم وأساليب وأدوات	ثقافة مشتركة ترتكز أكثر على قيم تحقيق الجودة	أخرى
القيم الجوهرية	2.40	2.58	2.50	2.53	2.44
القيم الداعمة	2.36	2.47	2.53	2.51	2.37
ضرورة الالتزام بالقيم الجوهرية	3.5	3.2	3.4	3.2	2.9
ضرورة الالتزام بالقيم الداعمة	3.5	3.5	3.5	3.4	3.0

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

يتبين من الجدول أعلاه وجود علاقة أقل وضوحا (كما أطلق عليها Manu Carricano *et al.*) أو علاقة غير معنوية بين خيارات الإجابة عن السؤال المتعلق بإدراك معنى إدارة الجودة الشاملة ودرجة الالتزام بالقيم في كليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة، ذلك ما يدل عليه التغير الطفيف الذي حدث عند مقارنة المتوسطات لمختلف خيارات الإجابة عن هذا السؤال، فبالنسبة للقيم الجوهرية تغير المتوسط من 2.40 إلى 2.58 وضرورة الالتزام بها من 2.9 إلى 3.5، أما القيم الداعمة فالمتوسط تغير من 2.36 إلى 2.53 وضرورة الالتزام بها من 3.0 إلى 3.5. وهذا ما يتفق طبعا مع النتائج أو الإحصاءات الوصفية في المبحث السابق والتي تؤكد وجود إدراك لمعنى إدارة الجودة الشاملة من قبل الأساتذة في حين أن درجة الالتزام بالقيم الجوهرية والقيم الداعمة منخفضة أو متوسطة. أما بالنسبة للسؤال المتعلق بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقته بدرجة الالتزام فالجدول الموالي يوضح نتائجه:

الجدول رقم (11/5): العلاقة بين أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة والالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة

مقارنة المتوسطات	خيارات الإجابة				
	تطوير النظام الإداري	تحسين جودة المخرجات التعليمية	تحقيق أهداف التعليم العالي ككل	الحصول على اعترافات من منظمات دولية	أخرى
القيم الجوهرية	2.42	2.51	2.51	2.54	2.43
القيم الداعمة	2.40	2.49	2.45	2.52	2.34
ضرورة الالتزام بالقيم الجوهرية	3.3	3.3	3.3	3.4	3.3
ضرورة الالتزام بالقيم الداعمة	3.4	3.4	3.5	3.7	3.4

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

بالنسبة لمختلف خيارات الإجابة عن السؤال المتعلق بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة لم تتغير المتوسطات التغير الكبير والذي يثبت وجود علاقة معنوية بين هذا السؤال كمتغير وكذا درجة الالتزام بالقيم، فمن جانب القيم الجوهرية تغير المتوسط من 2.42 إلى 2.54 وضرورة الالتزام بها من 3.3 إلى 3.4، أما القيم الداعمة فالمتوسط تغير من 2.34 إلى 2.52 وضرورة الالتزام بها من 3.4 إلى 3.7، وهذا ما يتوافق كذلك مع نتائج المبحث السابق، والتي تؤكد أن أساتذة كليات الاقتصاد يدركون أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة

ولكنهم يؤكدون الالتزام المنخفض أو المتوسط بالقيم الجوهرية والداعمة. ويأتي الجدول الموالي ليستعرض نتائج السؤال المتعلق بنماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقته بدرجة الالتزام:

الجدول رقم (12/5): العلاقة بين نماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة والالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة

مقارنة المتوسطات	خيارات الإجابة				
	الاعتماد على نماذج المختصين	الاعتماد على نماذج المنظمات الدولية	الاعتماد على نماذج الجامعات الرائدة	بناء نموذج خاص بثقافة الجامعة	أخرى
القيم الجوهرية	2.86	2.72	2.66	2.49	2.27
القيم الداعمة	2.68	2.62	2.60	2.47	2.30
ضرورة الالتزام بالقيم الجوهرية	3.4	3.2	3.3	3.5	3.2
ضرورة الالتزام بالقيم الداعمة	3.5	3.4	3.4	3.5	2.7

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

يتبين من الجدول أعلاه عدم وجود علاقة بين متغير نماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومتغيرات قيمها، والتغير الطفيف الذي حدث في متوسطات خيارات الإجابة هو من يعبر على ذلك: من 2.27 إلى 2.86 بالنسبة للقيم الجوهرية ومن 3.2 إلى 3.5 بالنسبة لضرورة الالتزام بها، من 2.30 إلى 2.68 بالنسبة للقيم الداعمة ومن 2.7 إلى 3.5 بالنسبة لضرورتها. وهو ما يتوافق كذلك مع نتائج المبحث السابق، والتي تؤكد إدراك المستجوبين لنماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة والالتزام المنخفض أو المتوسط بقيمها الجوهرية والداعمة. أما العلاقة بين السؤال الرتبي المتعلق بضرورة تطبيقها والالتزام بقيمها فالجـــــدول الموالي يظهر ذلك:

الجدول رقم (13/5): العلاقة بين ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة والالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة

القيم / الاختبارات	معامل الارتباط Rhô de Spearman	
	معامل الارتباط	درجة المعنوية
القيم الجوهرية	-.154-**	.002
القيم الداعمة	-.169-**	.001
ضرورة الالتزام بالقيم الجوهرية	.391**	.000
ضرورة الالتزام بالقيم الداعمة	.415**	.000

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

تظهر نتائج الجدول أعلاه وجود علاقة عكسية ضعيفة جدا بين ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة ودرجة الالتزام بالقيم الجوهرية والقيم الداعمة، وذلك ما يبينه معامل الارتباط لهما بإشارة سالبة وفي المجال من 0 إلى 0.19 (-154.- للقيم الجوهرية و-169.- للقيم الداعمة)، وهذا إنما يفسر باختيار المستجوبين لخيار ضروري جدا بالنسبة لهذا السؤال (65.05%) بمقابل تأكيدهم على الالتزام المنخفض أو المتوسط بالقيم الجوهرية والداعمة (انظر نتائج المبحث السابق)، في حين أن التوافق الذي حدث في إجابتهم بين ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة وضرورة الالتزام بقيمها الجوهرية (51.46% لخيار ضروري جدا)

والداعمة (56.31% لخيار ضروري جدا)، جعل العلاقة بينهما موجبة ومعنوية بمعامل ارتباط مقدر بـ: 391. بالنسبة لضرورة الالتزام بالقيم الجوهرية و415. بالنسبة لضرورة الالتزام بالقيم الداعمة. وتجدر الإشارة أن القيم الجوهرية والداعمة هي متغيرات أساسية في الدراسة تشكل أبعاد المتغير المستقل أو قيم إدارة الجودة الشاملة (خصص لكل منها 14 سؤال في الاستبيان) أما ضرورة الالتزام بها (خصص لكل منها سؤال واحد في الاستبيان) فهي هامشية في التحليل وغير أساسية، وعلى إثر ذلك يتأكد عدم وجود دور لضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحسين درجة الالتزام بقيمها.

وبناء على نتائج الجداول السابقة ينفى الشطر الأول من الفرضية ويتأكد كميا عدم وجود دور لإدراك إدارة الجودة الشاملة في تحسين درجة الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة، فهل ينفى شطرها الثاني كذلك؟

- **دور إدراك الأداء في تحسين درجة الالتزام بمؤشرات الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي:** تظهر الجداول المتقاطعة الموالية مقارنة المتوسطات ومعاملات الارتباط الرتبي لقياس هذا الدور، بدءا بالعلاقة بين إدراك مفهوم الأداء والالتزام بمؤشراته المختلفة:

الجدول رقم (14/5): العلاقة بين مفهوم الأداء والالتزام بمؤشرات الأداء

مقارنة المتوسطات	خيارات الإجابة		
	مفهوم ضيق يتعلق بمدى تحقيق النتائج الأكاديمية فقط	مفهوم شمولي يتعلق بأداء مختلف العمليات الجامعية	أخرى
الأداء الأكاديمي	2.41	2.63	2.18
الأداء الإداري	2.77	2.79	2.50
الأداء المجتمعي	2.19	2.29	1.82

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

ما توضحه نتائج الجدول أعلاه عدم وجود علاقة واضحة بين إدراك مفهوم الأداء ودرجة الالتزام بمؤشراته المختلفة، حيث تغيرت المتوسطات لخيارات الإجابة عن هذا السؤال تغيرات بسيطة: من 2.18 إلى 2.63 بالنسبة للأداء الأكاديمي، من 2.50 إلى 2.79 بالنسبة للأداء الإداري ومن 1.82 إلى 2.29 بالنسبة للأداء المجتمعي، وهو ما يتفق مع نتائج المبحث السابق، والتي تؤكد وجود إدراك من قبل المستجوبين لمفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي ودرجة الالتزام المنخفضة أو المتوسطة بمؤشراته المختلفة. أما عن العلاقة بين أسباب تحسينه ودرجة الالتزام بمؤشراته فالجدول الموالي من يعرض نتائجها:

الجدول رقم (15/5):العلاقة بين أسباب تحسين الأداء والالتزام بمؤشرات الأداء

مقارنة المتوسطات	خيارات الإجابة			
	عدم تحقيق الأهداف المخطط لها	تحديات بيئية تفرض على الجامعة ذلك	ضرورة التحسين المستمر للأداء	أخرى
الأداء الأكاديمي	2.39	2.56	2.52	2.36
الأداء الإداري	2.73	2.77	2.78	2.55
الأداء المجتمعي	2.14	2.24	2.19	1.98

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

يعبر التغير الطفيف (من 2.36 إلى 2.56 بالنسبة للأداء الأكاديمي، من 2.55 إلى 2.78 بالنسبة للأداء الإداري ومن 1.98 إلى 2.24 بالنسبة للأداء المجتمعي) الذي حدث لمتوسطات خيارات الإجابة عن السؤال المتعلق بأسباب تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي عن عدم وجود علاقة واضحة بين هذا السؤال كمتغير ومتغيرات الالتزام بمؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي. وهو ما يتفق مع نتائج المبحث السابق، والتي يتضح من خلالها وجود إدراك لأسباب تحسين الأداء بمقابل الالتزام المنخفض أو المتوسط بمختلف مؤشراته. أما العلاقة بين نهج تحسين الأداء ودرجة الالتزام بمؤشراته فالجدول المـــوالي يظهر مختلف نتائجها:

الجدول رقم (16/5): العلاقة بين نهج تحسين الأداء والالتزام بمؤشرات الأداء

مقارنة المتوسطات	خيارات الإجابة		
	التحسين المستمر	التحسين الجذري	أخرى
الأداء الأكاديمي	2.64	2.26	2.22
الأداء الإداري	2.87	2.64	2.77
الأداء المجتمعي	2.29	2.09	2.03

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

ما تظهره مختلف نتائج الجدول عدم وجود علاقة واضحة بين متغير نهج تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي ومتغيرات الالتزام بمؤشراته المختلفة الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية، حيث نلاحظ وجود تغيرات طفيفة لمتوسطات خيارات الإجابة عن هذا السؤال من 2.22 إلى 2.64 بالنسبة للأداء الأكاديمي ومن 2.77 إلى 2.87 بالنسبة للأداء الإداري ومن 2.03 إلى 2.29 بالنسبة للأداء المجتمعي. وهو ما يتفق مع معطيات المبحث السابق، والتي تؤكد إدراك المستجوبين للنهج الأنسب لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي من جهة والتزامهم المنخفض بمؤشرات الأداء من جهة أخرى. أما العلاقة بين ضرورة تحسين الأداء ودرجة الالتزام بمؤشراته فمعاملات الارتباط في الجدول الموالي هي من تحددها:

الجدول رقم (17/5):العلاقة بين ضرورة تحسين الأداء والالتزام بمؤشرات الأداء

القيم / الاختبارات	معامل الارتباط Rhô de Spearman	
	معامل الارتباط	درجة المعنوية
الأداء الأكاديمي	-.165-**	.001
الأداء الإداري	-.030	.546
الأداء المجتمعي	-.313-**	.000

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

يتضح من النتائج في الجدول أعلاه وجود علاقة عكسية وضعيفة جدا بين متغير ضرورة تحسين الأداء ودرجة الالتزام بمؤشراته الأكاديمية يوضحها معامل الارتباط السالب والذي ينحصر بين 0 و0.19 (-165.-)، أما العلاقة بين هذا المتغير ودرجة الالتزام بمؤشرات الأداء الإداري فهي سالبة وغير معنوية تماما يظهرها معامل الارتباط السالب (030.-) وغير المعنوي (درجة المعنوية 546. تفوق 0.05)، وبخصوص العلاقة بين هذا

المتغير ودرجة الالتزام بمؤشرات الأداء المجتمعي فهي سالبة وضعيفة يعبر عنها معامل الارتباط السالب والذي يقع في مجال الارتباط الضعيف من 0.20 إلى 0.39 (-313.-). وبناء على هذه النتائج يتأكد عدم وجود دور معنوي لإدراك ضرورة تحسين الأداء ودرجة الالتزام بمؤشراته، ويفسر ذلك بعدم وقوع مشاهدات هذه المتغيرات في اتجاه واحد، أي إدراك المستجوبين لضرورة تحسين الأداء بمقابل الالتزام الضعيف والمتوسط بمؤشراته المختلفة (حسب ما تظهره نتائج المبحث السابق).

وبناء على التحليل الكمي لمخرجات SPSS في الجداول الأربعة السابقة ينفى الشطر الثاني من الفرضية الأولى ويتأكد عدم وجود دور لإدراك أداء مؤسسات التعليم العالي في تحسين درجة الالتزام بمؤشرات الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي.

من خلال نفي الشطر الأول والثاني للفرضية البديلة الأولى تتأكد كميا الفرضية الصفرية لها أو عدم وجود دور معنوي لإدراك إدارة الجودة الشاملة والأداء في تحسين درجة التزام مؤسسات التعليم العـــــــــالي الجزائرية بالقيم الجوهرية والداعمة ومؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي عند مستوى دلالة α = 5%.

فهل ستنفى كميا الفرضية البديلة الثانية أم العكس؟

2.1.3.5 التحليل الكمي والتركيبي لاختبار الفرضية الثانية

هي فرضية من فرضيات الدور تنص على أنه: « لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية »، تم اختبارها كميا وتركيبيا باستخدام الارتباط الرتبي البسيط، الارتباط الجزئي، الارتباط والانحدار المتعددين، وذلك كما يظهر في الجداول الموالية، بدءا بالجدول الأول الذي يستعرض مصفوفة الارتباط الرتبي البسيط:

الجدول رقم (18/5): مصفوفة الارتباط البسيط بين قيم إدارة الجودة الشاملة والأداء الأكاديمي

القيم / الاختبارات	معامل الارتباط Rhô de Spearman	
	معامل الارتباط	درجة المعنوية
القيم الجوهرية	.571**	.000
القيم الداعمة	.565**	.000
ضرورة الالتزام بالقيم الجوهرية	-.131-**	.008
ضرورة الالتزام بالقيم الداعمة	-.184-**	.000

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

تبين هذه المصفوفة وجود علاقة موجبة معنوية متوسطة بين الأداء الأكاديمي والقيم الجوهرية تعكس بمعامل Spearman المعنوي ضمن المجال المتوسط من 0.40 إلى 0.59 (571.)، وعلاقة موجبة معنوية كذلك بينه والقيم الداعمة بمعامل ارتباط متوسط مقدر بـ: 565.، أما العلاقة بينه وضرورة هذه القيم الجوهرية أو الداعمة فهي علاقة سالبة وضعيفة جدا (من 0 إلى 0.19) تتوضح من خلال معاملي الارتباط: -131.- لضرورة

القيم الجوهرية و-184.- لضرورة القيم الداعمة. ويمكن أن يفسر ذلك بخيار المستجوبين لضرورة هذه القيم ودرجة الالتزام بها ومؤشرات الأداء الأكاديمي، فالذي يتوضح من المبحث السابق هو اتجاههم بنفس الإجابة لتحديد درجة الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة وكذا الأداء الأكاديمي (منخفضة أو متوسطة) ما يجعل مشاهدات هذه المتغيرات في اتجاه واحد وعليه يكون معامل الارتباط موجب ومعنوي، أما تحديد ضرورة الالتزام بهذه القيم فالمستجوبين اتجهوا إلى خيار (ضروري جدا) يبعد عن إجابة درجة الالتزام ما يجعل اتجاه مشاهدات تحديد الضرورة ومشاهدات الأداء الأكاديمي مختلف وبالتالي معامل ارتباط سالب وضعيف. وما دام أن نموذج الدراسة يعتبر أن القيم الجوهرية والداعمة هي المتغيرات الأساسية والتي تشكل أبعاد قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وضرورة الالتزام بها هي متغير هامشي (خصص له سؤال واحد) ومعامل الارتباط بينه وبين الأداء الأكاديمي أكد هذا (هامشي لأن معامل الارتباط سالب وضعيف جدا) يمكن أن يحذف من نموذج الانحدار المتعدد (الذي يحدد العلاقة بين الأداء الأكاديمي كمتغير تابع والقيم الجوهرية والداعمة كمتغير مستقل)، ولتأكيد ذلك أكثر بالاختبارات الإحصائية يعرض في الجدول الموالي الارتباط بين الأداء الأكاديمي والقيم الجوهرية والداعمة باستبعاد ضرورة تطبيقها:

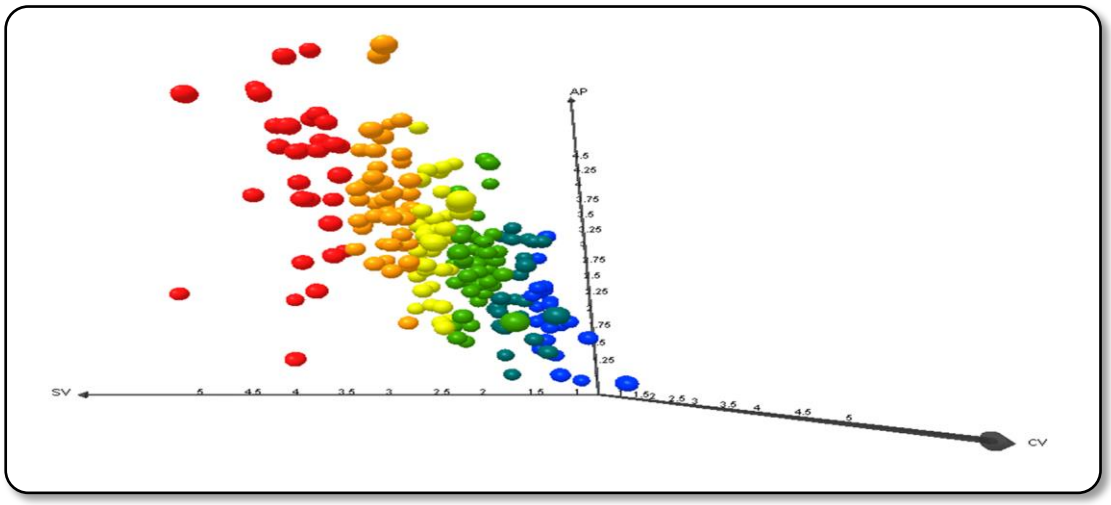
الجدول رقم (19/5): مصفوفة الارتباط الجزئي بين الأداء الأكاديمي والقيم باستبعاد ضرورة الالتزام بها

القيم / الاختبارات	معامل الارتباط الجزئي	
	معامل الارتباط	درجة المعنوية
القيم الجوهرية باستبعاد ضرورة الالتزام بها	.556**	.000
القيم الداعمة باستبعاد ضرورة الالتزام بها	.537**	.000

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

لم تتغير طبيعة العلاقة بين الأداء الأكاديمي والقيم الجوهرية والداعمة باستبعاد ضرورة تطبيقها، فطبقا لمعطيات مصفوفة الارتباط الجزئي أعلاه لا تزال هذه العلاقة في خانة الارتباط الموجب المعنوي ضمن المجال المتوسط (0.40 إلى 0.59) مقارنة بمصفوفة الارتباط البسيط، فمعامل الارتباط بين الأداء الأكاديمي والقيم الجوهرية باستبعاد ضرورة تطبيقها مقدر بـ: 556.، أما معامل الارتباط بينه والقيم الداعمة باستبعاد ضرورة تطبيقها فهو مقدر بـ: 537. وعليه تتأكد وجود علاقة موجبة معنوية بين القيم الجوهرية والداعمة كمتغيرين مستقلين والأداء الأكاديمي كمتغير تابع لا يؤثر فيها استبعاد متغيري ضرورة الالتزام بهذه القيم بدرجة كبيرة، ليتحدد بذلك نموذج الانحدار المتعدد الذي يختبر هذه العلاقة أكثر وفقا لشكل الانتشار ونتائج الجدول الموالي:

الشكل رقم (12/5): شكل الانتشار (3DPlot) للقيم الجوهرية والداعمة والأداء الأكاديمي



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات XLSTAT

يظهر من شكل الانتشار وجود علاقة طردية خطية بين القيم الجوهرية والداعمة كمتغيرين مستقلين والأداء الأكاديمي كمتغير تابع، بمعنى أن تحسين درجة الالتزام بالقيم ستترجم بتحسين درجة الالتزام بمؤشرات الأداء الأكاديمي، أو أنه يوجد دور لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، ويحدد ذلك كميا وبدقة وفقا لمعطيات الجدول الموالي:

الجدول رقم (20/5): الانحدار المتعدد بين القيم الجوهرية والقيم الداعمة والأداء الأكاديمي

ملخص النموذج

النموذج	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري للتقدير
	.600	.360	.356	.50114

جدول ANOVA

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة Fisher	مستوى المعنوية
الانحدار	57.675	2	28.837	114.824	.000
البواقي	102.717	409	.251		
المجموع	160.392	411			

المعاملات

النموذج	المعاملات الأصلية		المعاملات المعيارية	اختبار Student	مستوى المعنوية	اختبار التعدد الخطي	
	قيمة المعلمة	الخطأ المعياري				Tolerance	VIF
(الثابت)	1.058	.100		10.615	.000		
القيم الجوهرية	.288	.045	.346	6.441	.000	.544	1.840
القيم الداعمة	.288	.050	.309	5.761	.000	.544	1.840

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

يكتب نموذج الانحدار المتعدد وفقا لمعطيات الجدول أعلاه كما يلي: (الأداء الأكاديمي = 1.058 + .288 القيم الجوهرية + .288 القيم الداعمة)، ويعبر عن جودته مجموعة من المؤشرات تتمثل أولا في قيمة Fisher

المحسوبة (114.824) التي تفوق القيمة الحرجة (3.02)* وتؤكد أن النموذج مناسب في تمثيل العلاقة الخطية المفترضة بين المتغير التابع والمتغيرين المستقلين وكذا القوة التفسيرية العالية للنموذج من الناحية الاقتصادية بمستوى معنوية كلي يقل عن 5%، وثانيا القيم الاحتمالية المقابلة لاختبار t التي تعبر عن المعنوية الجزئية لمعلمات النموذج (جميعها يقل عن 5% ويساوي 000.) أو تأثير كل متغير مستقل لوحده على المتغير التابع، فالمعاملات الأصلية تدل على أن التغير بقيمة واحدة سواء في القيم الجوهرية أو القيم الداعمة يقابله تغير في الأداء الأكاديمي مقدر بـ 288.، والمعاملات المعيارية تدل على أن التغير بانحراف معياري واحد بالنسبة للقيم الجوهرية يقابله تغير في الأداء الأكاديمي مقدر بـ: 346. وبالنسبة للقيم الداعمة يقابله تغير في الأداء الأكاديمي مقدر بـ: 309.، وثالثا قيمة معامل التحديد R^2 الموجب (360.) والتي تعبر على أن القيم الجوهرية والقيم الداعمة تفسر 36% من التغييرات التي تحدث للأداء الأكاديمي وأن النسبة المتبقية 64% ترجع للأخطاء العشوائية، وأخيرا قيم معاملات اختبار التعدد الخطي التي تفسر بعدم وجود مشكلة التعدد الخطي بين المتغيرين المستقلين بما يؤثر على درجة الدقة في تقدير نموذج الانحدار، سواء معامل VIF الأقل من 5 (1.840) ومعامل Tolerance الذي يفوق 0.2 (544. أو أن 54.4% من التغيرات الحاصلة في المتغير المستقل الأول أو الثاني هي مستقلة عن التغيرات الحاصلة في المتغير المستقل الآخر الأول أو الثاني). ووفقا لنموذج الانحدار المتعدد يتأكد وجود دور للقيم الجوهرية والداعمة كمتغيرين مستقلين في تحسين الأداء الأكاديمي كمتغير تابع وهو ما يتوافق مع قيمة معامل الارتباط المتعدد بين هذه المتغيرات والتي تقع ضمن خانة الارتباط الموجب القوي (600.).

ومن خلال التحليل التركيبي لمصفوفتي الارتباط الجزئي والبسيط وقيم نموذج الانحدار المتعدد تنفى كميا الفرضية الصفرية الثانية وتتأكد الفرضية البديلة لها أو لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العـــــــــالي الجزائرية عند مستوى دلالة α = 5%.

فهل ستتأكد كميا الفرضية البديلة الثالثة أم العكس؟

3.1.3.5 التحليل الكمي والتركيبي لاختبار الفرضية الثالثة

هي فرضية من فرضيات الدور كذلك تنص على أن: « لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين الأداء الإداري لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية »، تم اختبارها كميا وتركيبيا باستخدام نفس طرق الفرضية الثانية (مصفوفتي الارتباط البسيط والجزئي، الارتباط والانحدار المتعددين)، ليتم التوصل إلى مجموعة من النتائج أولا ما يعرض في الجدول الموالي الخاص بقيم مصفوفة الارتباط الرتبي البسيط بين متغيرات هذه الفرضية:

* أنظر الملحق رقم 06

الجدول رقم (21/5): مصفوفة الارتباط البسيط بين قيم إدارة الجودة الشاملة والأداء الإداري

القيم / الاختبارات	معامل الارتباط Spearman	
	معامل الارتباط	درجة المعنوية
القيم الجوهرية	.379**	.000
القيم الداعمة	.378**	.000
ضرورة الالتزام بالقيم الجوهرية	.029	.557
ضرورة الالتزام بالقيم الداعمة	-.074	.134

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

يظهر جليا من خلال هذه المصفوفة وجود علاقة موجبة معنوية بين الأداء الإداري والقيم الجوهرية يمثلها معامل الارتباط المقدر بـ: 379. وبينه والقيم الداعمة بمعامل ارتباط مقدر بـ: 378.، ويمكن أن تغطي معنوية هذه المعاملين وقوعها في مجال الارتباط الموجب الضعيف (من 0.20 إلى 0.39)، وتفسر هذه النتائج بالرجوع إلى نتائج المبحث السابق، والتي تؤكد أن المشاهدات أو خيارات الإجابة بالنسبة لهذه المتغيرات تكاد تكون في اتجاه واحد أو في اتجاه متقارب ولكنه ليس متطابق (منخفض بالنسبة للقيم الجوهرية والداعمة ومتوسط بالنسبة للأداء الإداري) وهو ما يجعل قيم معاملات الارتباط موجبة وضعيفة. أما بالنسبة لعلاقة الأداء الإداري بضرورة الالتزام بالقيم الجوهرية فهي غير معنوية تماما بمعامل ارتباط ضعيف جدا يساوي 029. ومستوى معنوية يفوق 5% أو 557.، وبالنسبة لعلاقته بضرورة الالتزام بالقيم الداعمة فهي غير معنوية يعكسها معامل الارتباط السالب والضعيف جدا 074.- ومستوى المعنوية الذي يفوق 5% أو 134.، وهذا إنما يؤكد من جهة عدم تماثل اتجاه الإجابة بالنسبة لهذه المتغيرات، ومن جهة أخرى إمكانية استبعاد ضرورة الالتزام بالقيم الجوهرية والقيم الداعمة من نموذج الانحدار (الذي يربط بين القيم الجوهرية والداعمة كمتغيرين مستقلين والأداء الإداري كمتغير تابع) بصفتها متغيرات هامشية في نموذج الدارسة وترتبط مع الأداء الإداري بعلاقة غير معنوية تماما، وهذا يمكن أن يتأكد إحصائيا كذلك من خلال مصفوفة الارتباط الجزئي في الجدول أدناه:

الجدول رقم (22/5): مصفوفة الارتباط الجزئي بين الأداء الإداري والقيم باستبعاد ضرورة الالتزام بها

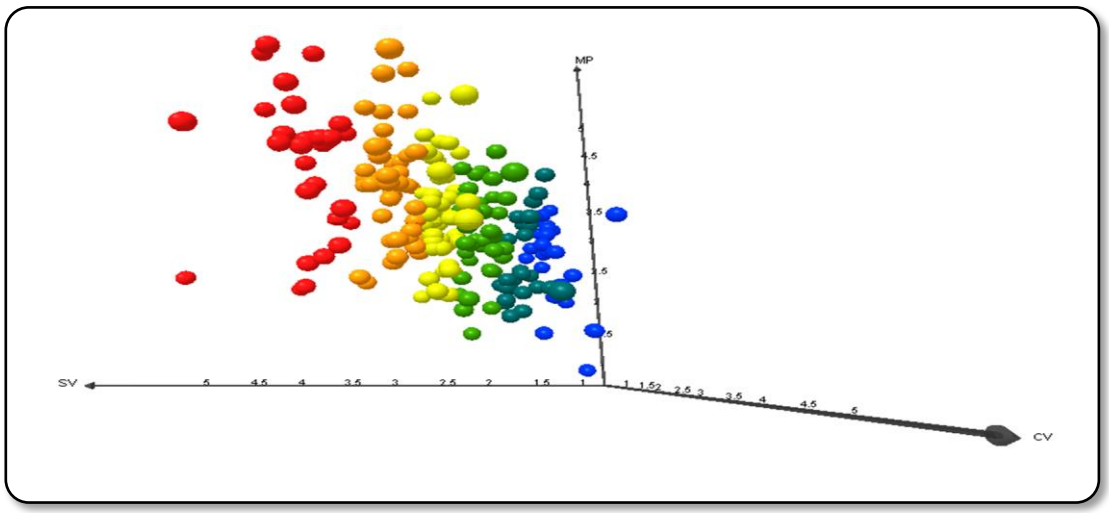
القيم / الاختبارات	معامل الارتباط الجزئي	
	معامل الارتباط	درجة المعنوية
القيم الجوهرية باستبعاد ضرورة الالتزام بها	.405**	.000
القيم الداعمة باستبعاد ضرورة الالتزام بها	.381**	.000

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

تحسن معامل الارتباط الجزئي بين الأداء الإداري والقيم الجوهرية باستبعاد ضرورة الالتزام بها إلى 405. مقارنة مع معامل الارتباط البسيط بين ذات المتغيرين (379.)، وتحسن كذلك معامل الارتباط الجزئي الذي يربط الأداء الإداري والقيم الداعمة باستبعاد ضرورة الالتزام بها إلى 381. مقارنة مع معامل الارتباط البسيط

بين نفس المتغيرين (378.)، وما دام أن معاملات الارتباط الجزئي تغيرت تغير طفيف إلى الأحسن مقارنة بمعاملات الارتباط البسيط يتأكد التأثير الهامشي لضرورة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة في تقدير العلاقة بينها والأداء الإداري، ليتحدد نموذج الانحدار الذي يقدر ذلك وفقا لشكل الانتشار والجدول أدناه:

الشكل رقم (13/5): شكل الانتشار (3DPlot) للقيم الجوهرية والداعمة والأداء الإداري



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات XLSTAT

هناك علاقة طردية خطية واضحة بين القيم الجوهرية والداعمة كمتغيرين مستقلين والأداء الإداري كمتغير تابع، بمعنى أنه هناك دور لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الإداري لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، ويتحدد ذلك بدقة وفقا لقيم نموذج الانحدار المتعدد في الجدول أدناه:

الجدول رقم (23/5):الانحدار المتعدد بين القيم الجوهرية والقيم الداعمة والأداء الإداري

ملخص النموذج				
النموذج	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري للتقدير
	.431	.186	.182	.54753

جدول ANOVA					
النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة Fisher	مستوى المعنوية
الانحدار	27.950	2	13.975	46.616	.000[b]
البواقي	122.615	409	.300		
المجموع	150.565	411			

المعاملات						
النموذج	المعاملات الأصلية		المعاملات المعيارية	اختبار Student	مستوى المعنوية	اختبار التعدد الخطي	
	قيمة المعلمة	الخطأ المعياري				Tolerance	VIF
(الثابت)	1.781	.109		16.359	.000		
القيم الجوهرية	.218	.049	.270	4.462	.000	.544	1.840
القيم الداعمة	.180	.055	.200	3.298	.001	.544	1.840

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

الظاهر من نموذج الانحدار في الجدول السابق وجود دور للقيم الجوهرية والداعمة في تحسين الأداء الإداري لكليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة، ويتضح ذلك من خلال معامل الارتباط المتعدد (431.) الذي يندرج ضمن المجال الموجب المتوسط من 0.40 إلى 0.59، ومن خلال معامل التحديد الذي يقدر بأن 18.6% من التغيرات التي تحدث في الأداء الإداري سببها قيم إدارة الجودة الشاملة لتفسر النسبة المتبقية من التغيرات بالأخطاء العشوائية. هذا ويقدر نموذج الانحدار المتعدد وفقا لقيمة المعلمات كالآتي: (الأداء الإداري = 1.781 + 218. القيم الجوهرية + 180. القيم الداعمة)، أي أن التغير بقيمة واحدة في القيم الجوهرية يقابله تغير في الأداء الإداري مقدر بـ 218.، وأن التغير بقيمة واحدة في القيم الداعمة يقابله تغير في الأداء الإداري مقدر بـ 180.، ويعبر عن معنوية ذلك أو ما يعرف بالمعنوية الجزئية للنموذج القيم الاحتمالية المقابلة لاختبار t والتي تقل جميعها عن 5%، أما المعنوية الكلية للنموذج فتعبر عنها القيمة الاحتمالية لاختبار Ficher التي تساوي 000. باعتبار أن قيمته المحسوبة (46.616) تفوق قيمته الحرجة (3.02). وتجدر الإشارة أن تأثير القيم الجوهرية في الأداء الإداري يحدث بصفة مستقلة عن تأثير القيم الداعمة، الشيء الذي يظهر من خلال معاملات اختبار التعدد الخطي، حيث يقل معامل VIF عن 5 (1.840 القيمة المقبولة التي تدل على عدم وجود مشكلة التعدد الخطي)، ويفوق معامل Tolerance 0.2 (544. والتي تدل على أن 54.4% من التغيرات الحاصلة في متغير مستقل واحد هي مستقلة عن التغيرات الحاصلة في المتغير المستقل الآخر).

ومن خلال التحليل التركيبي لمصفوفتي الارتباط الجزئي والبسيط وقيم نموذج الانحدار المتعدد تنفى كميا الفرضية الصفرية الثالثة وتتأكد الفرضية البديلة لها أو لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين الأداء الإداري لمؤسسات التعليم العـــــــــالي الجزائرية عند مستوى دلالة α = 5%.

فهل ستنفى الفرضية الصفرية الرابعة كميا لتتأكد الفرضية البديلة لها أم العكس؟

4.1.3.5 التحليل الكمي والتركيبي لاختبار الفرضية الرابعة

تعتبر آخر فرضية من فرضيات الدور والتي تنص أنه: « لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية »، اختبرت بالاعتماد على التحليل الكمي والتركيبي لقيم مصفوفتي الارتباط البسيط والجزئي، الارتباط والانحدار المتعددين، وذلك كما يلي:

الجدول رقم (24/5): مصفوفة الارتباط البسيط بين قيم إدارة الجودة الشاملة والأداء المجتمعي

القيم / الاختبارات	معامل الارتباط Spearman	
	معامل الارتباط	درجة المعنوية
القيم الجوهرية	.452**	.000
القيم الداعمة	.478**	.000
ضرورة الالتزام بالقيم الجوهرية	-.117-*	.017
ضرورة الالتزام بالقيم الداعمة	-.255-**	.000

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة طردية معنوية ومقبولة بين الأداء المجتمعي والقيم الجوهرية تقدر بمعامل ارتباط موجب محدد بـ 452. قيمته الاحتمالية تقل عن 5%، وبينه والقيم الداعمة بمعامل ارتباط موجب كذلك مقدر بـ 478. والتي تقل قيمته الاحتمالية عن 5%، وهذا إنما يعزى بالأساس لخيار المستجوبين بالنسبة لأسئلة هذه المتغيرات (منخفض سواء بالنسبة للقيم الجوهرية أو الداعمة وحتى الأداء المجتمعي حسب معطيات المبحث السابق) والتي تجعل مشاهداتها في نفس الاتجاه تقريبا. أما العلاقة بين الأداء المجتمعي وضرورة الالتزام بالقيم فالظاهر أنها عكسية، ضعيفة جدا بالنسبة لضرورة الالتزام بالقيم الجوهرية بمعامل ارتباط مقدر بـ -117.-، وضعيفة بالنسبة لضرورة الالتزام بالقيم الداعمة بمعامل ارتباط محدد بـ -255.-، لتتأكد من جهة بالتحليل الإحصائي نتائج المبحث السابق واختلاف إجابات المستجوبين واتجاه المشاهدات (منخفض بالنسبة للأداء المجتمعي وضروري جدا بالنسبة لضرورة الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة). وكون متغيري ضرورة الالتزام لا يشكلان أحد المتغيرات أو الأبعاد الأساسية في نموذج الدراسة، ويرتبطان بالأداء المجتمعي ارتباط ضعيف يمكن أن يحذفا من نموذج الانحدار المتعدد والذي يربط بين الأداء المجتمعي كمتغير تابع وقيم إدارة الجودة الشاملة كمتغيرات مستقلة على اعتبار أن تأثير ضرورة الالتزام بها هامشي، ويمكن تدعيم ذلك من خلال قيم مصفوفة الارتباط الجزئي الموضحة في الجـــــدول أدناه:

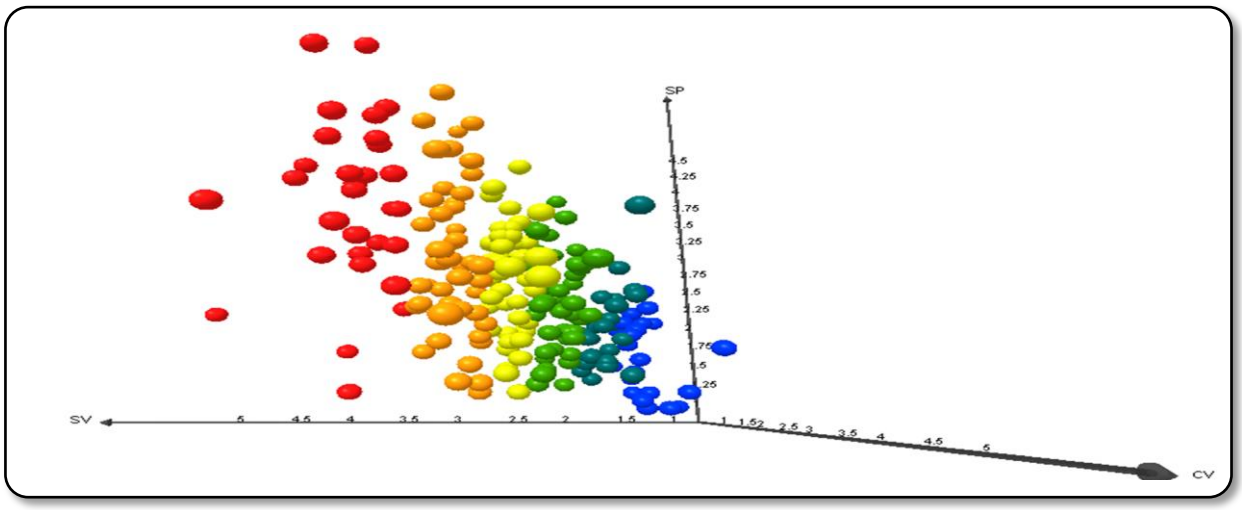
الجدول رقم (25/5): مصفوفة الارتباط الجزئي بين الأداء المجتمعي والقيم باستبعاد ضرورة الالتزام بها

القيم / الاختبارات	معامل الارتباط الجزئي	
	معامل الارتباط	درجة المعنوية
القيم الجوهرية باستبعاد ضرورة الالتزام بها	.450**	.000
القيم الداعمة باستبعاد ضرورة الالتزام بها	.482**	.000

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

لم تتغير طبيعة العلاقة بين الأداء المجتمعي وقيم إدارة الجودة الشاملة باستبعاد ضرورة الالتزام بها فلا تزال علاقة طردية معنوية ومتوسطة، وهذا ما تؤكده معاملات الارتباط الجزئي التي بلغت 450. بالنسبة للعلاقة بين الأداء المجتمعي والقيم الجوهرية باستبعاد ضرورة الالتزام بها و482. بالنسبة للعلاقة بينه والقيم الداعمة باستبعاد ضرورة الالتزام بها، وعلى الأساس يتأكد من جهة دور هذه القيم في تحسين الأداء المجتمعي لكليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة، ومن جهة أخرى إمكانية استبعاد ضرورة الالتزام بها من نموذج الارتباط المتعدد الذي يربط بين هذه المتغيرات، والذي يوضح وفقا لشكل الانتشار ثلاثي الأبعاد وجداول ملخص النموذج، ANOVA والمعاملات التي تظهر موالية:

الشكل رقم (14/5): شكل الانتشار (3DPlot) للقيم الجوهرية والداعمة والأداء المجتمعي



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات XLSTAT

الظاهر من الشكل وجود علاقة خطية طردية تجعل تأثير القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة واضحا على تحسين الأداء المجتمعي للكليات المستهدفة بالدراسة، فتغير المتغير التابع أو الأداء المجتمعي إنما يفسر بالدرجة الأولى بالتغير الذي يحدث في المتغيرين المستقلين أو بالأحرى هذه القيم، وذلك حسب المعاملات التي يظهرها الجدول أدناه:

الجدول رقم (26/5):الانحدار المتعدد بين القيم الجوهرية والقيم الداعمة والأداء المجتمعي

ملخص النموذج				
النموذج	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري للتقدير
	.516	.267	.263	.55775

جدول ANOVA					
النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة Fisher	مستوى المعنوية
الانحدار	46.260	2	23.130	74.353	.000[b]
البواقي	127.232	409	.311		
المجموع	173.492	411			

المعاملات						
النموذج	المعاملات الأصلية		المعاملات المعيارية	اختبار Student	مستوى المعنوية	اختبار التعدد الخطي
	قيمة المعلمة	الخطأ المعياري				Tolerance / VIF
(الثابت)	.905	.111		8.161	.000	
القيم الجوهرية	.187	.050	.216	3.759	.000	.544 / 1.840
القيم الداعمة	.335	.056	.345	6.013	.000	.544 / 1.840

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

تفسر معطيات الجدول أعلاه جودة النموذج الخطي المتعدد الذي يربط بين الأداء المجتمعي كمتغير تابع والقيم الجوهرية والداعمة كمتغيرين مستقلين بمعامل ارتباط متعدد يؤكد هذه العلاقة مقدر بـ: 516.،

وانطلاقا من معامل التحديد الذي بلغ 267. ويدل على أن قيم إدارة الجودة الشاملة تبرر 26.7% من التغيرات التي تحدث في الأداء المجتمعي لتفسر النسبة المتبقية بالأخطاء العشوائية، إلى اختبار Ficher الذي تفوق قيمته المحسوبة أو 74.353 قيمته الحرجة أو 3.02 لتتأكد بذلك المعنوية الكلية للنموذج (القيمة الاحتمالية لهذا الاختبار تقل عن 5%) وملاءمته في تمثيل العلاقة الخطية بين هذه المتغيرات، إلى القيم الاحتمالية المقابلة لاختبار t والتي تؤكد المعنوية الجزئية للنموذج (جميعها تقل عن 5%) أو أن كل متغير مستقل له تأثير جزئي على المتغير التابع يحدد بقيمة المعلمة، أو أن التغير بقيمة واحدة في القيم الجوهرية يقابله تغير مقدر بـ 187. في الأداء المجتمعي وبانحراف معياري واحد في هذه القيم يقابله تغير مقدر بـ 216.، وأن التغير بقيمة واحدة في القيم الداعمة يقابله تغير مقدر بـ 335. في الأداء المجتمعي وبانحراف معياري واحد في هذه القيم يقابله تغير مقدر بـ 345.، إلى معاملات التعدد الخطي سواء VIF الذي يقل عن 5 (1.840) ويدل على عدم وجود هذه المشكلة أو معامل Tolerance الذي يفوق 0.2 أو يساوي 544. ويدل على أن 54.4% من التغيرات الحاصلة في المتغير المستقل الأول أو الثاني هي مستقلة عن التغيرات الحاصلة في المتغير المستقل الآخر الأول أو الثاني، كلها تؤكد القوة التفسيرية العالية للنموذج (الأداء المجتمعي = 905. + 187. القيم الجوهرية + 335. القيم الداعمة) من الناحية الاقتصادية وتؤكد كذلك دور القيم الجوهرية والداعمة في تحسين الأداء المجتمعي في المجتمع المدروس.

ومن خلال التحليل التركيبي لمصفوفتي الارتباط الجزئي والبسيط وقيم نموذج الانحدار المتعدد تنفى كميا الفرضية الصفرية الرابعة وتتأكد الفرضية البديلة لها أو لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العـــــــــالي الجزائرية عند مستوى دلالة α = 5%.

فهل ستتأكد كميا الفرضية الخامسة أم العكس؟

5.1.3.5 التحليل الكمي والتركيبي لاختبار الفرضية الخامسة

بهدف معرفة ما إذا كانت إجابة أساتذة كليات الاقتصاد في اتجاه واحد على حسب خصائصهم الوصفية العامة (الجنس، التخصص، الرتبة... الخ)، تم صياغة هذه الفرضية والتي تعرف منهجيا بفرضية الفروق، حيث تنص على أنه: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والانتماء الإداري »، ولاختبارها كميا تم اعتماد اختبار دلالة الفروق الإحصائية Student لمجموعتين مستقلتين، واختبار التباين الأحادي ANOVA، واختبار التباين اللامعلمي Kruskal Wallis، ليتم التوصل إلى مجموعة من النتائج تتوضح في الجداول الموالية، حيث يستعرض الجدول الأول اختبار الفروق بين أفراد العينة حسب متغير الجنس، وذلك كما يأتي:

الجدول رقم (27/5): اختبار الفروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير الجنس

الأبعـــاد		اختبار Levene للفروق المتساوية		اختبار T للمتوسطات المتساوية						
		اختبار Fisher	مستوى المعنوية	قيمة T	درجة الحرية	مستوى المعنوية	فرق المتوسط	فرق الانحراف المعياري	مجال الثقة	
									القيمة الدنيا	القيمة القصوى
القيم الجوهرية	فرضية الفروق المتساوية	8.229	.004	1.616	410	.107	.12029	.07445	-.02606	.26663
	فرضية الفروق غير المتساوية			1.661	407.972	.098	.12029	.07244	-.02211	.26268
القيم الداعمة	فرضية الفروق المتساوية	2.769	.097	.997	410	.319	.06640	.06660	-.06452	.19732
	فرضية الفروق غير المتساوية			1.014	401.334	.311	.06640	.06545	-.06228	.19508
الأداء الأكاديمي	فرضية الفروق المتساوية	.812	.368	.046	410	.964	.00283	.06221	-.11945	.12512
	فرضية الفروق غير المتساوية			.046	386.512	.964	.00283	.06196	-.11899	.12466
الأداء الإداري	فرضية الفروق المتساوية	.732	.393	.978	410	.329	.05886	.06020	-.05948	.17720
	فرضية الفروق غير المتساوية			.964	358.446	.336	.05886	.06108	-.06126	.17898
الأداء المجتمعي	فرضية الفروق المتساوية	.479	.489	.260	410	.795	.01680	.06469	-.11037	.14397
	فرضية الفروق غير المتساوية			.261	387.829	.794	.01680	.06437	-.10976	.14337

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

يلاحظ من مستوى المعنوية المقابل لإحصائية Ficher والذي يعرف باختبار Levene للفروق المتساوية تحقق شرط تجانس التباين أو تجانس المجموعتين (ذكر وأنثى)، حيث يأخذ القيم الاحتمالية التالية: 097.، 368.، 393. و489. وذلك بالنسبة للقيم الداعمة، الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي على التوالي، ويقود تحقق هذا الشرط أو تحقق فرضية الفروق المتساوية إلى اعتماد القيم الاحتمالية المقابلة لها والخاصة باختبار t بصدد معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية من عدمها، أما عدم تحققه وهو الملاحظ بالنسبة للقيم الجوهرية والتي نجد قيمتها الاحتمالية الخاصة باختبار Levene تقل عن 5% وتساوي 004.، فهو يقودنا إلى اعتماد مستوى المعنوية المقابل لفرضية الفروق غير المتساوية والمقابل لاختبار t بهدف اختبار الفروق. على هذا الأساس يلاحظ ارتفاع القيم الاحتمالية لاختبار t عن مستوى المعنوية المحدد أو 5%، حيث قدرت بـ: 098. بالنسبة للقيم الجوهرية، 319. بالنسبة للقيم الداعمة، 964. بالنسبة للأداء الأكاديمي، 329. بالنسبة للأداء الإداري و795. بالنسبة للأداء المجتمعي، وبالتالي يتوصل إلى نتيجة أساسية مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء في الكليات المستهدفة بالدراسة، أما المتغير الثاني المتعلق بالرتبة فالجدول الموالي يوضح اختبار الفروق حسبه، كالآتي:

الجدول رقم (28/5): اختبار الفروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير الرتبة

الأبعاد		اختبار Levene	مستوى المعنوية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة Fisher أو قيمة Khi-deux	القيمة الاحتمالية
القيم الجوهرية	**بين المجموعات**	**5.351**	**.005**					
	داخل المجموعات	**اختبار Levene لا يثبت تجانس التباين**		**استخدام اختبار Kruskal Wallis**			**2.498**	**.287**
	المجموع							
القيم الداعمة	بين المجموعات	.192	.825	.764	2	.382	.852	.427
	داخل المجموعات	اختبار Levene يثبت تجانس التباين		183.526	409	.449		
	المجموع			184.290	411			
الأداء الأكاديمي	بين المجموعات	2.302	.101	.412	2	.206	.526	.591
	داخل المجموعات	اختبار Levene يثبت تجانس التباين		159.980	409	.391		
	المجموع			160.392	411			
الأداء الإداري	بين المجموعات	2.085	.126	4.349	2	2.175	6.083	.002
	داخل المجموعات	اختبار Levene يثبت تجانس التباين		146.216	409	.357		
	المجموع			150.565	411			
الأداء المجتمعي	**بين المجموعات**	**3.575**	**.029**					
	داخل المجموعات	**اختبار Levene يثبت تجانس التباين**		**استخدام اختبار Kruskal Wallis**			**.919**	**.632**
	المجموع							

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

الظاهر من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتحديد درجة الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة وكذا مؤشرات الأداء الأكاديمي والمجتمعي حسب متغير الرتبة، وذلك ما يتبين من القيم الاحتمالية المقابلة لاختبار Ficher أو اختبار Kruskal Wallis والتي تفوق جميعها مستوى المعنوية المحدد أو 5%، إذ حددت بـ: 287. بالنسبة للقيم الجوهرية، 427. بالنسبة للقيم الداعمة، 591. بالنسبة للأداء الأكاديمي و 632. بالنسبة للأداء المجتمعي، ويستثنى من ذلك القيمة الاحتمالية للأداء الإداري التي تقل عن هذا المستوى (حددت بـ: 002.)، وتفسر بوجود فروق معنوية لتحديد درجة الالتزام بمؤشرات الأداء الإداري حسب متغير الرتبة. ويمكن أن ننوه أن تقارب متوسطات مجموعات هذا المتغير (أستاذ مساعد، أستاذ محاضر، أستاذ التعليم العالي) أو بالأحرى توجه هذه المجموعات لإجابة متماثلة تقريبا (منخفض بالنسبة للقيم الجوهرية، القيم الداعمة، الأداء الأكاديمي والأداء المجتمعي حسب نتائج المبحث السابق) هو من يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين هذه المجموعات، والعكس إذا كانت الاجابات غير متماثلة والمتوسطات غير متقاربة فالأولى أن نجد فروق ذات دلالة معنوية وهو الحال بالنسبة للأداء الإداري. وبالنسبة لاختبار الفروق حسب المتغير الثالث أو متغير الخبرة فالجدول الموالي يظهر ذلك:

الجدول رقم (29/5): اختبار الفروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير الخبرة

الأبعاد		اختبار Levene	مستوى المعنوية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة Fisher أو قيمة Khi-deux	القيمة الاحتمالية
القيم الجوهرية	بين المجموعات	.095	.909	1.511	2	.755	1.345	.262
	داخل المجموعات	اختبار Levene يثبت تجانس التباين		229.686	409	.562		
	المجموع			231.197	411			
القيم الداعمة	بين المجموعات	2.042	.131	.362	2	.181	.403	.669
	داخل المجموعات	اختبار Levene يثبت تجانس التباين		183.928	409	.450		
	المجموع			184.290	411			
الأداء الأكاديمي	**بين المجموعات**	**4.576**	**.011**	**استخدام اختبار Kruskal Wallis**			**1.459**	**.482**
	داخل المجموعات	**اختبار Levene لا يثبت تجانس التباين**						
	المجموع							
الأداء الإداري	بين المجموعات	1.944	.144	3.006	2	1.503	4.166	.016
	داخل المجموعات	اختبار Levene يثبت تجانس التباين		147.559	409	.361		
	المجموع			150.565	411			
الأداء المجتمعي	بين المجموعات	.272	.762	.212	2	.106	.250	.779
	داخل المجموعات	اختبار Levene يثبت تجانس التباين		173.280	409	.424		
	المجموع			173.492	411			

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

تظهر نتائج الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية حسب متغير الخبرة، وذلك لتحديد درجة الالتزام بالقيم الجوهرية والقيم الداعمة وكذا مؤشرات الأداء الأكاديمي والأداء المجتمعي، إذ تفوق القيم الاحتمالية المقابلة لها والخاصة باختبار Ficher أو اختبار Kruskal Wallis مستوى المعنوية المحدد5% ، حيث قدرت بـ: 262. بالنسبة للقيم الجوهرية، 669. بالنسبة للقيم الداعمة، 482. بالنسبة للأداء الأكاديمي و779. بالنسبة للأداء المجتمعي، وذلك إنما يمكن تفسيره بتقارب إجابة المجموعات المختلفة الخاصة بهذا المتغير (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) وكذا متوسطاتها (طبعا حسب معطيات المبحث السابق). أما بالنسبة للأداء للإداري فالظاهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتحديد درجة الالتزام بمؤشراته حسب متغير الخبرة، بقيمة احتمالية لاختبار Ficher تقدر بـ: 016. وهي تقل عن 5%، وهو ما يمكن تفسيره باختلاف إجابة المجموعات المختلفة لمتغير الخبرة وكذا متوسطاتها. وبالنسبة للمتغير الرابع أو متغير الشعبة فالجدول الموالي يظهر نتائج اختبار الفروق حسبه:

الجدول رقم (30/5): اختبار الفروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير الشعبة

الأبعاد		اختبار Levene	مستوى المعنوية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة Fisher أو قيمة Khi-deux	القيمة الاحتمالية
القيم الجوهرية	بين المجموعات	1.180	.308	4.121	2	2.061	3.711	.025
	داخل المجموعات	اختبار Levene يثبت تجانس التباين		227.075	409	.555		
	المجموع			231.197	411			
القيم الداعمة	**بين المجموعات**	**3.361**	**.036**	**استخدام اختبار Kruskal Wallis**			**3.879**	**.144**
	داخل المجموعات	**اختبار Levene لا يثبت تجانس التباين**						
	المجموع							
الأداء الأكاديمي	بين المجموعات	1.514	.221	2.590	2	1.295	3.357	.036
	داخل المجموعات	اختبار Levene يثبت تجانس التباين		157.801	409	.386		
	المجموع			160.392	411			
الأداء الإداري	بين المجموعات	.501	.606	4.948	2	2.474	6.949	.001
	داخل المجموعات	اختبار Levene يثبت تجانس التباين		145.617	409	.356		
	المجموع			150.565	411			
الأداء المجتمعي	بين المجموعات	.556	.574	1.587	2	.793	1.887	.153
	داخل المجموعات	اختبار Levene يثبت تجانس التباين		171.905	409	.420		
	المجموع			173.492	411			

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

حسب متغير الشعبة توجد فروق ذات دلالة معنوية لتحديد درجة الالتزام بالقيم الجوهرية وكذا مؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري على اعتبار أن قيمها الاحتمالية الخاصة باختبار Ficher دالة إحصائيا، حيث قدرت هذه القيم بـ: 025. بالنسبة للقيم الجوهرية، 036. بالنسبة للأداء الأكاديمي و001. بالنسبة للأداء الإداري، وهذا إنما يرتبط بالتحليل مع اختلاف متوسطات مجموعات هذا المتغير أو اختلاف الإجابة بالنسبة لأساتذة شعبة العلوم الاقتصادية عن التجارية وعن شعبة علوم التسيير (المجموعات الثلاثة لمتغير الشعبة)، ويمكن أن يرجع هذا الاختلاف بالأساس إلى التباين الذي يحدث بين أساتذة الشعب الثلاثة في الفهم وطريقة الإجابة على أسئلة القيم الجوهرية والأداء الأكاديمي والإداري. وعن بقية الأبعاد أو بالأحرى القيم الداعمة والأداء المجتمعي فلا يوجد فروق لتحديد درجة الالتزام بها حسب ذات المتغير، إذ تفوق قيمها الاحتمالية الخاصة باختبار Ficher أو اختبار Kruskal Wallis مستوى المعنوية المحدد أو 5% (144. بالنسبة للقيم الداعمة و153. بالنسبة للأداء المجتمعي)، ويمكن أن يفسر ذلك بإدراك أساتذة الشعب المختلفة لأسئلة القيم الداعمة والأداء المجتمعي من زاوية واحدة وبمنظور متقارب ما يجعل إجابات هذه المجموعات تتجه في منحى واحد. وبالنسبة لاختبار الفروق حسب متغير العلاقة بالبحث العلمي (الانتماء إلى مخبر أو فرقة بحث) لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء يظهره الجدول الموالي:

الجدول رقم (31/5): اختبار الفروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير العلاقة بالبحث العلمي

الأبعـــاد		اختبار Levene للفروق المتساوية		اختبار T للمتوسطات المتساوية						
		اختبار Fisher	مستوى المعنوية	قيمة T	درجة الحرية	مستوى المعنوية	فرق المتوسط	فرق الانحراف المعياري	مجال الثقة	
									القيمة الدنيا	القيمة القصوى
القيم الجوهرية	فرضية الفروق المتساوية	.070	.792	-.879	410	.380	-.07022	.07987	-.22722	.08678
	فرضية الفروق غير المتساوية			-.914	269.743	.361	-.07022	.07679	-.22140	.08096
القيم الداعمة	فرضية الفروق المتساوية	11.985	.001	-2.923	410	.004	-.20648	.07064	-.34535	-.06762
	فرضية الفروق غير المتساوية			-2.665	199.650	.008	-.20648	.07747	-.35925	-.05372
الأداء الأكاديمي	فرضية الفروق المتساوية	.083	.774	2.140	410	.033	.14170	.06622	.01153	.27187
	فرضية الفروق غير المتساوية			2.160	250.522	.032	.14170	.06560	.01250	.27090
الأداء الإداري	فرضية الفروق المتساوية	6.232	.013	1.888	410	.060	.12126	.06424	-.00501	.24753
	فرضية الفروق غير المتساوية			1.774	212.616	.078	.12126	.06836	-.01348	.25600
الأداء المجتمعي	فرضية الفروق المتساوية	.265	.607	2.785	410	.006	.19105	.06861	.05619	.32592
	فرضية الفروق غير المتساوية			2.712	230.268	.007	.19105	.07044	.05227	.32984

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

بالاعتماد على القيم الاحتمالية لاختبار Levene نجد من جهة أن متغيرات: القيم الجوهرية، الأداء الأكاديمي والأداء المجتمعي قد حققت شرط تجانس التباين على اعتبار أن قيمها تفوق 5% (792.، 774.، 607. لهذه المتغيرات الثلاثة على التوالي)، وهذا الذي يقود لاعتماد القيم الاحتمالية المقابلة لفرضية الفروق المتساوية والخاصة باختبار t بهدف معرفة ما إذا كانت هناك فروق أما لا، تلك القيم التي تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتحديد درجة الالتزام بالقيم الجوهرية حسب متغير العلاقة بالبحث العلمي (مستوى المعنوية = 380.)، وتدل بالمقابل على وجود فروق ذو دلالة إحصائية لتحديد درجة الالتزام بمؤشرات الأداء الأكاديمي والأداء المجتمعي حسب ذات المتغير (مستوى المعنوية = 033. و006. لهما على التوالي). ومن جهة أخرى نجد أن متغيري: القيم الداعمة والأداء الإداري لم يحققا شرط تجانس التباين على اعتبار أن قيمتها الاحتمالية الخاصة باختبار Levene تقل عن 5% (001. للقيم الداعمة و013. للأداء الإداري)، وبالتالي اعتماد القيم الاحتمالية لفرضية الفروق غير المتساوية والخاصة باختبار t لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق أم لا، وبناء عليها (008. للقيم الداعمة و078. للأداء الإداري) نقول أنه توجد فروق ذات دلالة معنوية لتحديد درجة الالتزام بالقيم الداعمة ولا توجد فروق ذات دلالة معنوية لتحديد درجة الالتزام بمؤشرات الأداء الإداري وذلك حسب متغير العلاقة بالبحث العلمي. وبالنسبة لاختبار الفروق حسب متغير الانتماء أو المنصب الإداري لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء يوضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (32/5): اختبار الفروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير الانتماء أو المنصب الإداري

الأبعـــاد		اختبار Levene للفروق المتساوية		اختبار T للمتوسطات المتساوية						
		اختبار Fisher	مستوى المعنوية	قيمة T	درجة الحرية	مستوى المعنوية	فرق المتوسط	فرق الانحراف المعياري	مجال الثقة	
									القيمة الدنيا	القيمة القصوى
القيم الجوهرية	فرضية الفروق المتساوية	1.732	.189	-.295	410	.768	-.03316	.11232	-.25396	.18764
	فرضية الفروق غير المتساوية			-.260	60.458	.796	-.03316	.12770	-.28856	.22224
القيم الداعمة	فرضية الفروق المتساوية	.411	.522	-.277	410	.782	-.02778	.10028	-.22492	.16935
	فرضية الفروق غير المتساوية			-.287	66.479	.775	-.02778	.09684	-.22110	.16554
الأداء الأكاديمي	فرضية الفروق المتساوية	.126	.723	-3.011	410	.003	-.27864	.09255	-.46057	-.09672
	فرضية الفروق غير المتساوية			-3.009	64.923	.004	-.27864	.09260	-.46357	-.09371
الأداء الإداري	فرضية الفروق المتساوية	8.686	.003	-1.059	410	.290	-.09586	.09053	-.27382	.08210
	فرضية الفروق غير المتساوية			-1.390	82.813	.168	-.09586	.06899	-.23308	.04135
الأداء المجتمعي	فرضية الفروق المتساوية	1.968	.161	.516	410	.606	.05019	.09728	-.14104	.24142
	فرضية الفروق غير المتساوية			.585	71.261	.561	.05019	.08585	-.12099	.22137

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

تفوق القيم الاحتمالية لاختبار Levene الخاصة بمتغيرات: القيم الجوهرية، القيم الداعمة، الأداء الأكاديمي والأداء المجتمعي مستوى المعنوية المحدد أو 5% (189.، 522.، 723. و161. لهذه المتغيرات على التوالي)، وهو ما يدل على تحقيقها لشرط تجانس التباين الذي يقودنا لاعتماد مستوى المعنوية الخاص بفرضية الفروق المتساوية لاختبار t لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين أفراد العينة، ويستثنى من ذلك الأداء الإداري الذي تقل قيمته الاحتمالية لاختبار Levene عن هذا المستوى (تقدر بـ: 003.) لتدل على عدم تحقق شرط تجانس التباين وبالتالي اعتماد قيمة t لفرضية الفروق غير المتساوية لاختبار الفروق بين أفراد العينة. وبناء عليه يلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية حسب متغير الانتماء أو المنصب الإداري لتحديد درجة الالتزام بالقيم الجوهرية والقيم الداعمة ومؤشرات الأداء الإداري والأداء المجتمعي بمستويات معنوية مقدرة بـ:768. ، 782.، 168. و606. لها على التوالي، وبالمقابل يلاحظ وجود فروق ذات دلالة معنوية بين أفراد العينة حسب ذات المتغير لتحديد درجة بمؤشرات الأداء الأكاديمي بمستوى معنوية مقدر بـ: 003.

وكملخص لجداول اختبار الفروق يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير الجنس، ولتحديد درجة الالتزام بالقيم الجوهرية والقيم الداعمة ومؤشرات الأداء الأكاديمي والمجتمعي حسب متغيري الرتبة والخبرة، ولتحديد درجة الالتزام بالقيم الداعمة ومؤشرات الأداء المجتمعي حسب متغير الشعبة، ولتحديد درجة الالتزام بالقيم الجوهرية والأداء الإداري حسب متغير العلاقة بالبحث العلمي، ولتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء الإداري والمجتمعي حسب متغير الانتماء أو المنصب الإداري.

ومن خلال التحليل التركيبي لاختبارات الفروق تتأكد كميا الفرضية الخامسة أو لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والانتماء الإداري عند مستوى دلالة α = 5%.

وكملخص لاختبار الفرضيات وما تم التوصل إليه كميا وهو إثبات أربع فرضيات من أصل خمسة، أي نفي الفرضية الأولى الخاصة بدور إدراك إدارة الجودة الشاملة والأداء في تحسين درجة التزام مؤسسات التعليم العـــالي الجزائرية بالقيم الجوهرية والداعمة ومؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي، وإثبات فرضيات الدور أو تلك التي تفترض وجود دور لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وكذا فرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والانتماء الإداري. والسؤال الذي يطرح الآن هل إثبات كل فرضية فرعية على حدة كاف لإثبات الفرضية الرئيسية ولإثبات نموذج الدراسة ككل أم لا؟

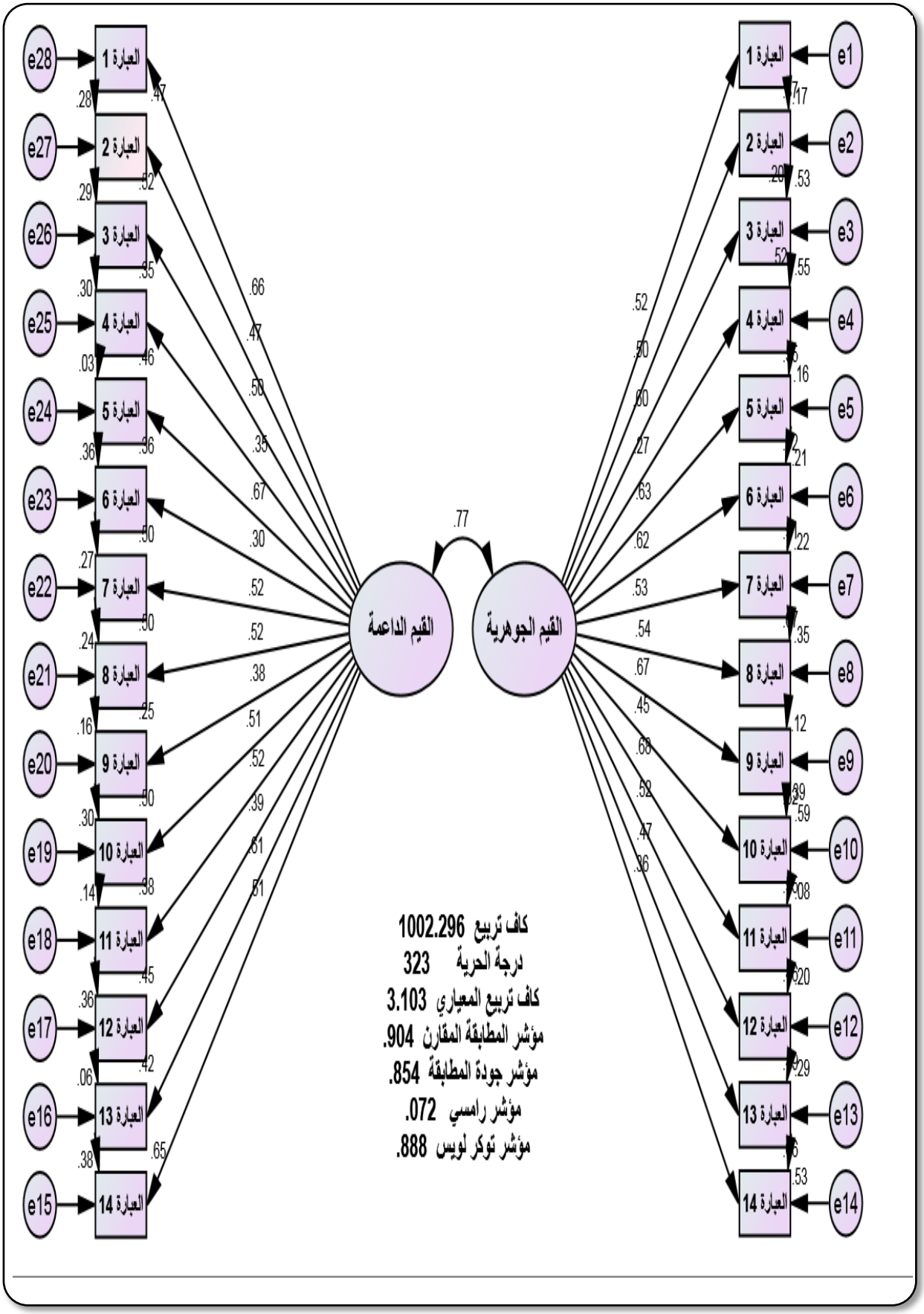
2.3.5 نماذج المعادلات البنائية واختبار نموذج الدراسة الافتراضي

لتدعيم ما تم التوصل إليه كميا بخصوص كل فرضية فرعية وإثبات أو نفي الفرضية الرئيسية واختبار نموذج الدراسة، اعتمدت نمذجة المعادلة البنائية و التحليل العاملي التوكيدي، والذي يهدف بالدرجة الأولى لاختبار التقاطع، التداؤب، التداخل والتوسط الذي يمكن أن يحدث بين الأبعاد والمتغيرات في النموذج المقترح. فما هي النتائج التي ستؤكدها هذه النمذجة؟

1.2.3.5 نموذج Amos من الدرجة الأولى (نموذج القياس)

يقصد بنموذج Amos من الدرجة الأولى أو نموذج القياس ذلك الذي يهدف للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس قيم إدارة الجودة الشاملة ومقياس مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي، بمعنى هل يتميز هذين المقياسين بالصدق البنائي أو أن العبارات التي استخدمت فيهما تعبر فعلا عن الأبعاد المطورة كمتغيرات كامنة، وذلك من خلال تحديد العلاقات بين المتغيرات المشاهدة (العبارات أو المؤشرات) والمتغيرات غير المشاهدة أو الكامنة (القيم الجوهرية والقيم الداعمة بالنسبة للمقياس الأول، الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي بالنسبة للمقياس الثاني). وفيما يلي نستعرض نموذج Amos من الدرجة الأولى الخاص بقيم إدارة الجودة الشاملة (الجوهرية والداعمة):

الشكل رقم (15/5): نموذج Amos من الدرجة الأولى لقيم إدارة الجودة الشاملة



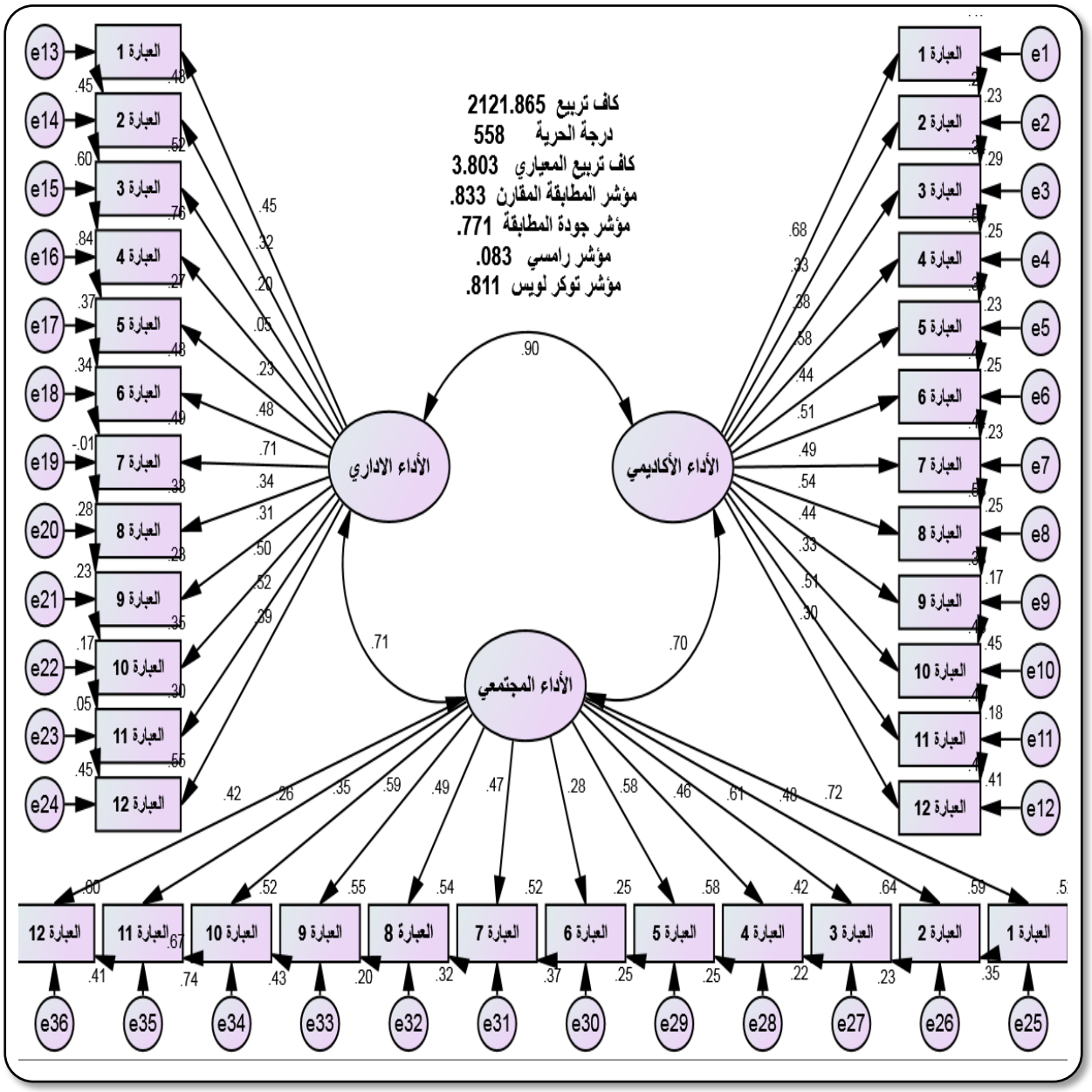
المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Amos

يظهر جليا من الشكل السابق المطابقة مقبولة للبيانات، حيث بينت قيمة التشبعات المعيارية (القيمة الظاهرة فوق الأسهم) المرتفعة صدق التقارب بين المؤشرات أو العبارات والمقياس أو المتغيرات الكامنة، هذه التشبعات تنحصر قيمها بين 0.2 و0.9 لتدل على ارتباط العبارات بالمتغيرات التابعة لها من ناحية وكذا تباين هذه العبارات وعدم تماثلها من ناحية أخرى، كما تدل أيضا على أهمية كل من العبارتين الحادية عشر (التركيز على جودة العمليات بدل مراقبة النتائج فقط) والتاسعة (اتخاذ القرارات على أساس معلومات واقعية) في تحديد بعد القيم الجوهرية، وأهمية كل من العبارتين الخامسة (مساعدة الأفراد في تحسين معارفهم من خلال التنمية الذاتية) والأولى (تحديد خطط استراتيجية واضحة قبل مباشرة العمل) في تحديد بعد القيم الداعمة، على اعتبار أن لديها قيم تشبعات مرتفعة مقارنة من العبارات الأخرى (68. بالنسبة للعبارة الحادية عشر، 67. بالنسبة للعبارة التاسعة، 67. بالنسبة للعبارة الخامسة و66. بالنسبة للعبارة الأولى)، كذلك فقيمة التشبع المعياري التي بلغت 77. بين القيم الجوهرية والقيم الداعمة إنما تدل على ارتباط هذين المتغيرين من جهة وتمايزهما وعدم تماثلهما من جهة أخرى في تحديد مقياس قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. هذا ويمكن أن يتوضح من خلال قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات ما يلي:

- تدل قيمة كاف تربيع المعياري (3.103) الأقل من خمسة على التطابق الجيد للنموذج المقترح لقيم إدارة الجودة الشاملة مع البيانات الواقعية الخاصة به؛
- أخذ مؤشر المطابقة المقارن، مؤشر جودة المطابقة ومؤشر Tucker-Lewis قيما قريبة من الواحد (904.، 854. و888. لهذه المؤشرات على التوالي) لتفسر بابتعاد النموذج الافتراضي (وجود علاقة بين العبارات والمتغيرات الكامنة) عن النموذج الصفري (عدم وجود علاقة بين العبارات والمتغيرات الكامنة)، وبالتالي وجود ارتباطات معنوية أو علاقات بين العبارات أو المؤشرات ومتغيري القيم الجوهرية والقيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؛
- أخذ مؤشر رمسي قيمة 072. وهي قريبة جدا من الصفر لتفسر بوجود تطابق شبه تام بين النموذج الافتراضي الخاص بمقياس قيم إدارة الجودة الشاملة والبيانات الواقعية الخاصة به.

ومن خلال هذه النتائج يمكننا تأكيد الصدق العاملي والبنائي لمقياس قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وبالأخص في كليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة. أما بالنسبة لمقياس مؤشرات الأداء فالشكل الموالي يوضح نموذج Amos من الدرجة الأولى الخاص به:

الشكل رقم (16/5): نموذج Amos من الدرجة الأولى لمؤشرات الأداء



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Amos

يتوضح من الشكل أعلاه الصدق البنائي لمقياس مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي أو التعبير الحقيقي للعبارات المستخدمة فيه عن المتغيرات الكامنة (الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي)، على اعتبار أنها ترتبط مع بعضها البعض بتشبعات معيارية تنحصر أغلبها بين 0.2 و0.9، لتدل أولا على علاقة هذه العبارات بالمتغيرات الكامنة التابعة لها وثانيا على تمايزها وعدم تماثلها في الدلالة عن هذه المتغيرات، وتدل من منظور آخر على أهمية العبارة الأولى (وجود بيئة مناسبة تشجع على البحث العلمي) في تحديد بعد الأداء الأكاديمي بتشبع معياري مرتفع مقارنة مع العبارات الأخرى تقدر قيمته بـ: 68.، وأهمية العبارة السابعة (وجود سياسة واضحة لاستقطاب الكفاءات البشرية) في الدلالة عن بعد الأداء الإداري بتشبع معياري مرتفع مقارنة مع التشبعات المعيارية لباقي العبارات الأخرى تقدر قيمته بـ: 71.، وأهمية العبارتين الأولى (وجود خطة

واضحة للجامعة في خدمة المجتمع) والثالثة (وجود وحدات علمية لتعزيز علاقة الجامعة بالمجتمع) في تمثيل بعد الأداء المجتمعي بتشبعين معياريين تفوق قيمتهما قيمة التشبعات المعيارية بالنسبة لباقي عبارات هذا البعد (72. بالنسبة للعبارة الأولى و61. بالنسبة للعبارة الثالثة)، ويستثني من ذلك بالتحليل العبارة الرابعة (شراء تجهيزات إعلام آلي ذات جودة) وحدها والتي تمثل بعد الأداء الإداري تمثيل هامشي بتشبع معياري يقل عن 0.2 (مقدر بـ: 05). ويجب التنويه أيضا أن قيم التشبعات المعيارية التي بلغت 90.، 71. و70. بين المتغيرات الكامنة إنما تدل على ارتباطها وعدم تماثلها في الدلالة على مقياس مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي. هذا ويمكن أن تفسر قيم مؤشرات جودة النموذج كالآتي:

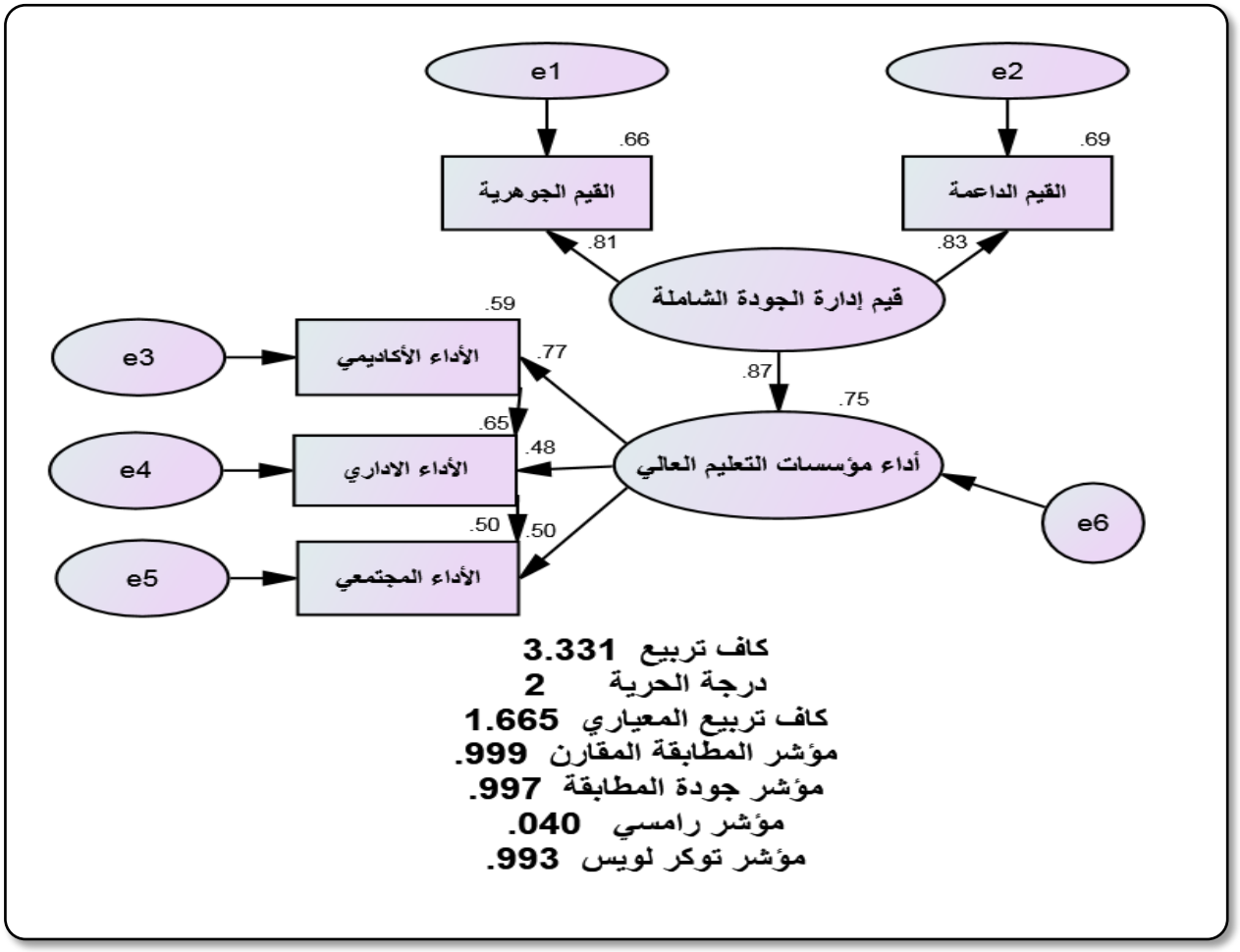
- تفسر قيمة كاف تربيع المعياري التي بلغت 3.803 وهي أقل من خمسة على المطابقة الجيدة للبيانات، أو بالأحرى تطابق النموذج المقترح كمقياس لمؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي مع الواقع؛
- تفسر قيم مؤشر المطابقة المقارن، مؤشر جودة المطابقة ومؤشر Tucker-Lewis القريبة من الواحد (833.، 771. و811. لهذه المؤشرات على التوالي) على وجود ارتباطات معنوية أو علاقات بين العبارات أو المؤشرات والمتغيرات الكامنة المفسرة لها (الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي)، لتدل على ابتعاد النموذج الافتراضي الخاص بمقياس أداء مؤسسات التعليم العالي (وجود علاقة بين العبارات والمتغيرات الكامنة) عن النموذج الصفري (عدم وجود علاقة بين العبارات والمتغيرات الكامنة)؛
- تفسر قيمة مؤشر رمسي القريبة جدا من الصفر والمقدرة بـ: 083. على التطابق شبه تام بين البيانات الواقعية والنموذج الافتراضي الخاص بمقياس مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي.

ومن خلال هذه النتائج تتحقق لنا الخصائص السيكومترية لمقياس مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي والصدق البنائي للعبارات المستخدمة فيه وأهميتها في تمثيل المتغيرات الكامنة الخاصة بها (الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي). والسؤال الذي يطرح الآن خصوصا بعد تأكد نموذج قيم إدارة الجودة الشاملة (المتغير المستقل في الدراسة) ونموذج أداء مؤسسات التعليم العالي (المتغير التابع في الدراسة) كل على حدة، هو مدى مطابقة النموذج العام الذي يربط بين هذين المتغيرين مع البيانات الواقعية؟

2.2.3.5 نموذج Amos المتكامل (نموذج البناء)

يقصد بنموذج Amos المتكامل أو نموذج البناء ذلك الذي يمثل النموذج الافتراضي المقترح في الدراسة (بناء على الدراسات السابقة والأدبيات النظرية) تمثيلا كاملا، فهو يربط بين قيم إدارة الجودة الشاملة كمتغير مستقل وأداء مؤسسات التعليم العالي كمتغير تابع، ليقيس جميع العلاقات والتداخلات الممكنة بين هذين المتغيرين وأبعادهما (القيم الجوهرية والقيم الداعمة بالنسبة للمتغير المستقل، الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي بالنسبة للمتغير التابع)، ويختبر مدى تطابق هذا النموذج المقترح مع الواقع (البيانات الخاصة بكليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة)، والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (17/5): نموذج Amos المتكامل (نموذج البناء)



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Amos

يوضح الشكل أعلاه وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين الكامنين إذ بلغت قيمة التشبع المعياري بينهما 87.، والتي تفسر بوجود دور ذات دلالة معنوية لقيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي (الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي)، أما بالنسبة للأبعاد التي تفسر هذين المتغيرين؛ فالظاهر أولا أن بعدي القيم الجوهرية والقيم الداعمة يمثلان متغيرهما الكامن أو بالأحرى قيم إدارة الجودة الشاملة تمثيل حقيقي، على اعتبار أنهما يرتبطان معه بقيم تشبعات معيارية تقدر بـ: 83. بالنسبة للقيم الداعمة و81. بالنسبة للقيم الجوهرية، هذه التشبعات تفسر بارتباط القيم الجوهرية والقيم الداعمة بمتغيرهما الكامن بعلاقة معنوية، وكذا تغاير وعدم تجانس هذين البعدين في تمثيل قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (كل بعد يعبر عن جزء يجب أن يكون في المتغير الكامن)، وأيضا تماثل أهمية بعد القيم الجوهرية مع أهمية بعد القيم الداعمة في تمثيل المتغير الكامن (قيمة التشبع المعياري الأول 83. تكاد تساوي قيمة التشبع المعياري الثاني 81. أي لا يوجد اختلاف كبير بين القيمتين). ويظهر من ناحية ثانية أن أبعاد الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي تمثل متغير أداء مؤسسات التعليم العالي تمثيل حقيقي كذلك، ذلك أن التشبعات المعيارية التي تربط بينهما (بين الأبعاد والمتغير الكامن)

مرتفعة ومعنوية، حيث قدرت بـ: 77. بالنسبة للأداء الأكاديمي، 48. بالنسبة للأداء الإداري و50. بالنسبة للأداء المجتمعي، هذه التشبعات التي تفسر بوجود علاقة ذات دلالة معنوية تربط هذه الأبعاد بمتغيرها الكامن من جهة، واختلاف بعد الأداء الأكاديمي عن الإداري عن المجتمعي في تمثيل متغير أداء مؤسسات التعليم العالي من جهة ثانية، ويمكن أن ننوه كذلك من جهة أخرى أن أهمية هذه الأبعاد في تمثيل المتغير الكامن أو الأداء تختلف، فالأهمية الكبرى ترجع لبعد الأداء الأكاديمي ثم بعد الأداء المجتمعي ثم بعد الأداء الإداري (القيمة 77. بعدها القيمة 50. وبعدها القيمة 48.). هذا ويمكننا أن نستنتج من خلال قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات ما يلي:

- بلغت قيمة كاف تربيع المعياري 3.331 وهي تحقق قاعدة هذا المؤشر (أقل من خمسة) لتدل على تطابق النموذج المقترح في الدراسة والذي يفترض وجود دور معنوي لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي مع البيانات الواقعية الخاصة بآراء عينة من أساتذة كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية؛
- حققت قيم مؤشر المطابقة المقارن، مؤشر جودة المطابقة ومؤشر Tucker-Lewis قاعدتها كذلك (كلها قريبة جدا من الواحد: 999.، 997.، 993. لهذه المؤشرات على التوالي) لتدل على ابتعاد النموذج الافتراضي (تأثير المتغير المستقل وأبعاده في المتغير التابع وأبعاده) عن النموذج الصفري (عدم تأثير المتغير المستقل وأبعاده في المتغير التابع وأبعاده)، وبالتالي وجود دور ذات دلالة معنوية لقيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية الأكاديمي، الإداري والمجتمعي؛
- تقترب قيمة مؤشر رمسي جدا من الصفر (040.) لتدل على التطابق الكبير جدا والشبه تام بين النموذج المفترض والبيانات الواقعية.

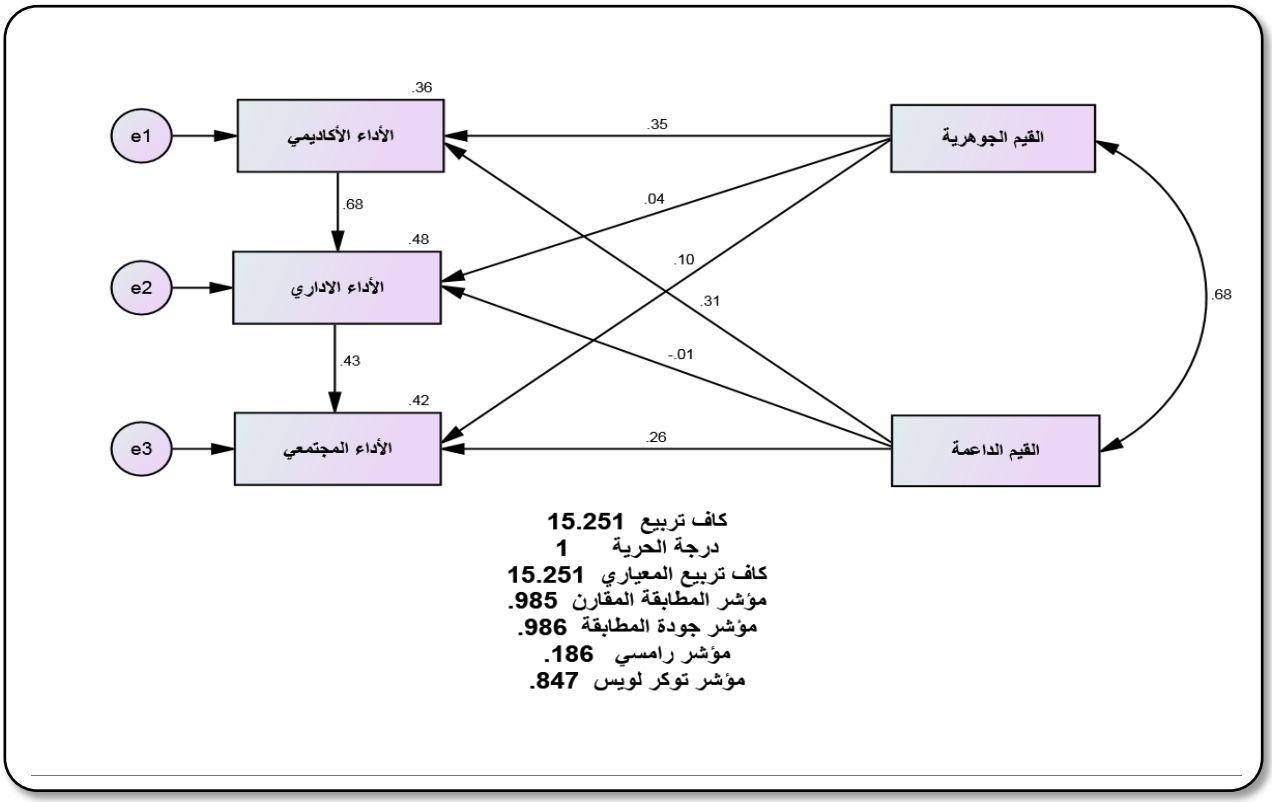
إذن وبعد اختبار صدق النموذج المقترح في الدراسة يتبين لنا وجود علاقة إيجابية ومعنوية بين المتغيرين التابع والمستقل، هذه العلاقة تتمثل في الدور المعنوي الموجب لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، والذي بلغت قيمته المعيارية 87.، أي كلما زاد المتغير المستقل (قيم إدارة الجودة الشاملة) بانحراف معياري واحد يزيد المتغير التابع (أداء مؤسسات التعليم العالي) بـ 87.، والسؤال الذي يطرح الآن بعد اختبار الدور هل تتبع أبعاد المتغير المستقل مسارا أو اتجاها معينا في التأثير على أبعاد المتغير التابع؟ هذا الذي يعرف في نمذجة المعادلة البنائية بتحليل المسار.

3.2.3.5 تحليل المسار (Path Analysis)

لمعرفة ما إذا كانت قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة اتبعت مسارا أو اتجاها محددا في التأثير على أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، واختبار ما إذا كان هذا التأثير أو مسار الأسهم يتجه من

القيم إلى أبعاد الأداء (ذلك ما يعرف بتحليل المسار في نمذجة المعادلة البنائية)، ننتهج استراتيجية تطوير البدائل للوصول إلى النموذج الأمثل في تحديد المسار والذي يعطي أفضل قيم لمؤشرات جودة النموذج، حيث نبدأ بتطوير نموذج يحتوي على جميع التأثيرات الممكنة من القيم الجوهرية والداعمة إلى الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي (النموذج الأول أو الكامل) ثم نحتسب مؤشرات جودته فإذا كانت مطابقة للمعايير أو جيدة وإلا نقوم بتعديل هذا النموذج بناء على معنوية المعلمات (حذف الأسهم المقابلة للمعلمات غير المعنوية)، حتى تتغير قيم مؤشرات النموذج لتعبر فعلا عن جودته وعن مطابقته للبيانات الواقعية. والشكل الموالي يوضح النموذج الأول أو الكامل:

الشكل رقم (18/5): تحليل المسار (النموذج الأول أو الكامل)



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Amos

يلاحظ من الشكل أعلاه والذي يبين تحليل المسار حسب النموذج الأولي الموضح لجميع التأثيرات الممكنة بين أبعاد المتغير المستقل (القيم الجوهرية والقيم الداعمة) وأبعاد المتغير التابع (الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي)، عدم صلاحية هذا النموذج على اعتبار أن المعايير الإحصائية أو قيم مؤشرات تطابق النموذج غير ملائمة، وبالأخص كاف تربيع المعياري الذي يبتعد كثيرا عن 5 (يساوي 15.251) ويدل على عدم تطابق هذا النموذج الأولي تماما مع البيانات. ولتعديل هذا النموذج حتى تصبح مؤشرات جودته ملائمة يتوجب استعراض معنوية جميع المعلمات بهدف حذف الأسهم أو التأثيرات غير المعنوية، وذلك كما يوضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (33/5): معنوية المعلمات للنموذج الأول أو الكامل

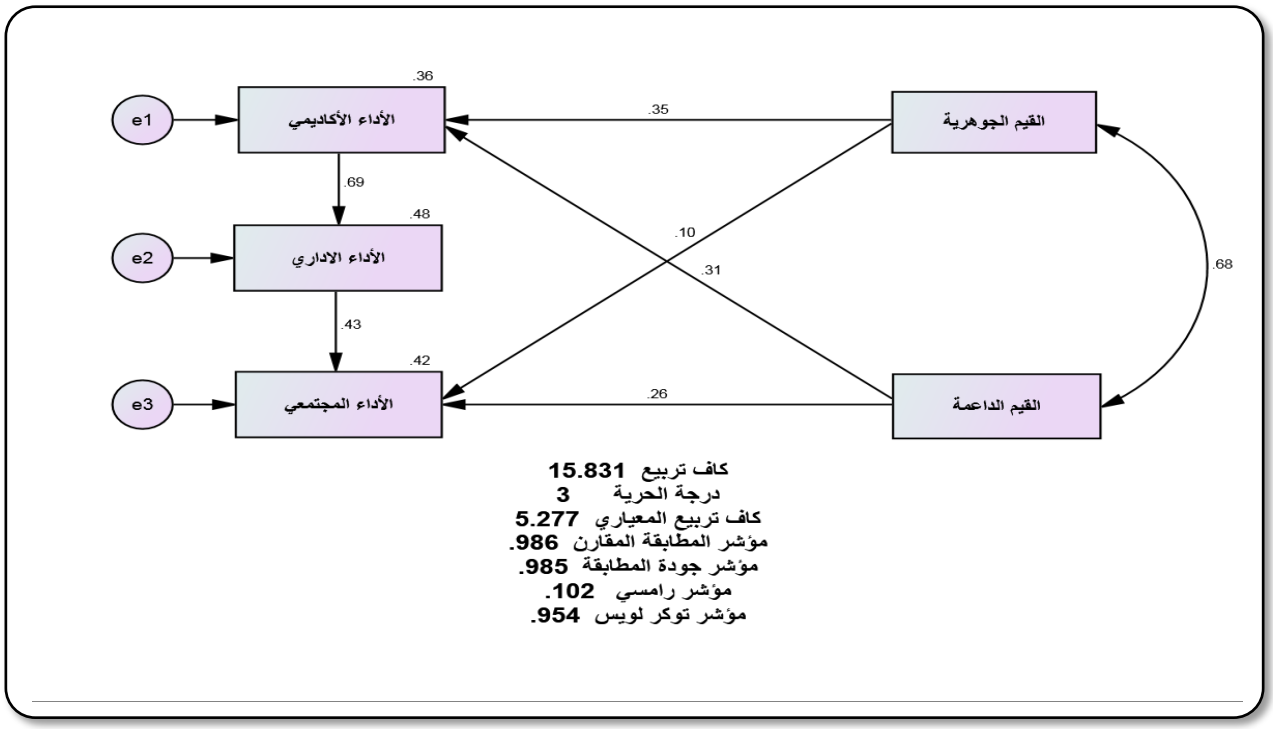
المعلمات أو التأثيرات	القيم الجوهرية إلى الأداء الأكاديمي	القيم الداعمة إلى الأداء الأكاديمي	القيم الجوهرية إلى الأداء الإداري	القيم الداعمة إلى الأداء الإداري	القيم الجوهرية إلى الأداء المجتمعي	القيم الداعمة إلى الأداء المجتمعي	الأداء الأكاديمي إلى الأداء الإداري	الأداء الإداري إلى الأداء المجتمعي
القيم الاحتمالية	***	***	.47	.86	.06	***	***	***

*** معنوي عند 5%

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Amos

يلاحظ من الشكل أعلاه أن أغلب تأثيرات قيم إدارة الجودة الشاملة على أبعاد أداء مؤسسات التعليم العالي معنوية عند 5% لذلك يتم استبقاؤها في النموذج المعدل، ويستثنى منها تأثير القيم الجوهرية على الأداء الإداري الذي يعتبر غير معنوي تماما بقيمة احتمالية مقدرة بـ: 47.، وكذا تأثير القيم الداعمة على الأداء الإداري غير معنوي كذلك بقيمة احتمالية مقدرة بـ: 86.، واللذان يتم حذفهما من النموذج المعدل على اعتبار أنهما يؤثران بصفة سلبية في جودته، أما التأثير المتعلق بالقيم الجوهرية على الأداء المجتمعي فهو يعتبر معنوي عند مستوى دلالة 10%، فالأولى أنه يستبقى في النموذج المعدل ثم يحذف باتباع استراتيجية تطوير البدائل وذلك لمعرفة أي النموذجين المعدلين أفضل (بهذا التأثير ومن دونه) ليتم اعتماده في الأخير، وعلى إثر ذلك تبين أن النموذج المعدل باستبقاء هذا الأثر وحذف الأثرين السابقين هو الأفضل ويحقق لنا المعايير الإحصائية وذلك كما هو موضح في الشكل الموالي:

الشكل رقم (19/5): تحليل المسار (النموذج المعدل)



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Amos

يتوضح لنا من الشكل السابق أن النموذج المعدل يعتبر ملائما بالنظر إلى معاييره الإحصائية التي حققت جميع الشروط، ومن ذلك نجد أن قيمة كاف تربيع المعياري اقتربت من الخمسة (بلغت 5.277) لتدل على تطابق النموذج المقترح تعديله مع الواقع، كذلك فقيم مؤشر المطابقة المقارن، مؤشر جودة المطابقة ومؤشر Tucker-Lewis كلها قريبة جدا من الواحد (986.، 985. و954. لهذه المؤشرات على التوالي) لتدل على ابتعاد النموذج الافتراضي المعدل (وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد المتغير المستقل على أبعاد المتغير التابع) عن النموذج الصفري (الذي ينفي وجود هذه التأثيرات) وبالتالي وجود دور ذات دلالة معنوية للقيم الجوهرية والداعمة في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، أيضا كانت قيمة مؤشر رامسي قريبة من 0.1 (بلغت 102.) لتدل على وجود تطابق مقبول بين النموذج المعدل والبيانات الواقعية الخاصة به. أما بالنسبة لقيم الآثار المباشرة وغير المباشرة فتتوضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (34/5): الآثار المباشرة وغير المباشرة في النموذج المعدل لتحليل المسار

نوع الأثر	الأثر	قيمة الأثر	المعنوية
مباشر	أثر القيم الجوهرية على الأداء الأكاديمي	.35	***
	أثر القيم الجوهرية على الأداء المجتمعي	.10	عند 10%
	أثر القيم الداعمة على الأداء الأكاديمي	.31	***
	أثر القيم الداعمة على الأداء المجتمعي	.26	***
	أثر الأداء الأكاديمي على الأداء الإداري	.69	***
	أثر الأداء الإداري على الأداء المجتمعي	.43	***
غير مباشر	أثر القيم الجوهرية على الأداء الإداري من خلال الأداء الأكاديمي	.24 = (.35X.69)	***
	أثر القيم الجوهرية على الأداء المجتمعي من خلال الأداء الأكاديمي والأداء الإداري	.10 = (.35X.69X.43)	عند 10%
	أثر القيم الداعمة على الأداء الإداري من خلال الأداء الأكاديمي	.21 = (.31X.69)	***
	أثر القيم الداعمة على الأداء المجتمعي من خلال الأداء الأكاديمي والأداء الإداري	.09 = (.31X.69X.43)	عند 10%

***** معنوي عند 5%**

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات Amos

ومن خلال هذا الجدول يظهر لنا وجود دور للقيم الجوهرية والقيم الداعمة في تحسين الأداء الأكاديمي والأداء المجتمعي وفي تحسين الأداء الإداري من خلال الأداء الأكاديمي وفي تحسين الأداء المجتمعي من خلال الأداء الأكاديمي والأداء الإداري، وذلك حسب معطيات النموذج المعدل لتحليل مسار أثر قيم إدارة الجودة الشاملة على أبعاد أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، إذ يظهر بدرجة أولى أثر الأداء الأكاديمي على الأداء الإداري بنسبة 69% ثم أثر الأداء الإداري على الأداء المجتمعي بنسبة 43% باعتبار أنها تشكل أبعاد لنفس المتغير (المتغير التابع: أداء مؤسسات التعليم العالي)، وبدرجة ثانية أثر القيم الجوهرية على الأداء الأكاديمي بنسبة 35% ثم أثر القيم الداعمة على الأداء الأكاديمي بنسبة 31% ذلك ما يمكن تفسيره بكون الأداء الأكاديمي يعبر عن الوظيفة الجوهرية لمؤسسات التعليم العالي وهو أول من يتأثر ببرامج التحسين خصوصا الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة، وبدرجة ثالثة أثر القيم الداعمة على الأداء المجتمعي المقدرة نسبته بـ:

26% ثم أثر القيم الجوهرية على الأداء المجتمعي المقدرة نسبته بـ: 10% وهو معنوي عند 10% هذا الذي يمكن أن يفسر بترابط بعض قيم إدارة الجودة الشاملة مع قيم الخدمة المجتمعية (التركيز على المستفيد، التحسين المستمر، التركيز على تحقيق الجودة في الخدمات المقدمة...)، هذا بالنسبة للآثار المباشرة لتأتي بعدها بدرجة رابعة الآثار غير المباشرة، والمتعلقة أولا بأثر القيم الجوهرية على الأداء الإداري من خلال الأداء الأكاديمي بنسبة 24% ثم أثر القيم الداعمة على الأداء الإداري من خلال الأداء الأكاديمي، وهذا ما يمكن تفسيره بكون الأداء الأكاديمي يعتبر كمتغير وسيط يتأثر بصفة مباشرة بقيم إدارة الجودة الشاملة ويؤثر على الأداء الإداري، وبدرجة خامسة أثر القيم الجوهرية على الأداء المجتمعي من خلال الأداء الأكاديمي والأداء الإداري بنسبة 10% وأثر القيم الداعمة على الأداء المجتمعي من خلال الأداء الأكاديمي والأداء الإداري بنسبة 9%، وهذا ما يفسر بكون الأداء الأكاديمي والأداء الإداري يمكن اعتبارهما كمتغيرين وسيطين يتأثرا بصفة مباشرة بقيم إدارة الجودة الشاملة ويؤثرا بصفة مباشرة كذلك على الأداء المجتمعي.

وعلى هذا الأساس يتم تأكيد ما تم التوصل إليه كميا بخصوص الفرضيات الفرعية لا سيما تلك الموجهة لاختبار الدور (الثانية، الثالثة والرابعة)، وتتحقق كميا من خلال نمذجة المعادلة البنائية صحة الفرضية الرئيسية البديلة والصدق العاملي لنموذج الدراسة للوصول إلى نتيجة أساسية مفادها أنـــــه: « لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ».

والسؤال الذي يطرح الآن هو مدى تطابق النتائج المتوصل إليها كيفيا وكميا خصوصا ما يتعلق باختبار الفرضيات مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة؟

3.3.5 اختبار فرضيات الدراسة مقارنة بالدراسات السابقة

الهدف من هذه المقارنة هو توضيح أهمية النتائج الكيفية والكمية التي توصلت إليها الدراسة، خصوصا تلك المتعلقة باختبار الفرضيات بغية إبراز مكانة هذه الدراسة ووزنها بل بالأحرى مختلف إضافاتها مقابل ما أضافته الدراسات والأبحاث السابقة، فما الذي سيتوضح من خلال هذه المقارنة؟

1.3.3.5 اختبار الفرضية الأولى مقارنة بالدراسات السابقة

من خلال التحليل الكيفي والتركيبي للأسئلة التمهيدية لدليل المقابلة والمتعلقة أولا بتفسير تدني أداء الجامعات الجزائرية وخاصة ترتيبها في المراتب الأخيرة للتصنيف الدولي للجامعات، وثانيا بما إذا كان عزوف جامعاتنا عن تطبيق نماذج جودة التعليم العالي خصوصا إدارة الجودة الشاملة سببا في ذلك، وكذا التحليل الكمي لنتائج أسئلة الاستبيان والمتعلقة بإدراك إدارة الجودة الشاملة ومفاهيم تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي وكذا أهمية تحقيق ذلك، تم التوصل إلى جملة من النتائج:

- وجود فهم وإدراك لمفهوم وأهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة وكذا النموذج الأنسب لانتهاجها وضرورة الالتزام بها، وهو ما يتفق مع دراسة أحمد عبد الله الرشدي بخصوص توصله من خلال التحليل الكيفي إلى إدراك المسؤولين بالجامعات المأخوذة كعينة للدراسة لأهمية مفاهيم ومعارف إدارة الجودة الشاملة؛
- وجود فهم وإدراك لمفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي وأسباب تحسينه وكذا النهج الأنسب لتحسينه وضرورة تحسينه، وهذا ما لم تتوصل إليه الأبحاث المعتمدة كدراسات سابقة سواء بالتحليل الكيفي أو التحليل الكمي؛
- لا يوجد دور لفهم وإدراك أساتذة كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية لإدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى الالتزام بالقيم الجوهرية والقيم الداعمة، وهذا ما يختلف مع ما توصلت إليه دراسة أحمد عبد الله الرشدي؛ الدراسة الوحيدة التي تؤكد من خلال التحليل الكيفي دور إدراك إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخدمات التعليمية (والتي تعتبر كقيمة جوهرية في الدراسة)؛
- لا يوجد دور لفهم وإدراك أساتذة كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية لأداء مؤسسات التعليم العالي في تحسين مستوى الالتزام بمؤشراته الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية، وهو ما لم تتوصل إليه الدراسات السابقة المعتمدة.

ومن خلال النتائج السابقة تتأكد الفرضية الصفرية الأولى وتنفى الفرضية البديلة لها أو عدم وجود دور لإدراك إدارة الجودة الشاملة والأداء في تحسين درجة التزام مؤسسات التعليم العـــــــــالي الجزائرية بالقيم الجوهرية والداعمة ومؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي.

فما النتائج المتوصل إليها بخصوص دور قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؟

2.3.3.5 اختبار فرضيات الدور مقارنة بالدراسات السابقة

تتمثل هذه الفرضيات في الفرضيات الفرعية الثانية، الثالثة والرابعة الهادفة لاختبار دور قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، والتي تم التوصل بناء على افتراضها بوجود دور معنوي إلى جملة من النتائج متمثلة في:

- **اختبار الفرضية الثانية مقارنة بالدراسات السابقة:** من خلال التحليل الكيفي والتركيبي لأسئلة دليل المقابلة خصوصا: السؤال الثالث المتعلق بمدى توافق القيم التنظيمية السائدة في الجامعات الجزائرية مع اعتماد نظم الجودة الشاملة وتحسين الأداء، والسؤال الرابع المتعلق بأهمية قيم إدارة الجودة الشاملة على المستوى المؤسسي وعلى مستوى نظام التعليم العالي ككل، والسؤال الخامس المتعلق بأهمية هذه القيم على مستوى تحسين أداء العملية الأكاديمية (البحث العلمي والتعليم)، ومن خلال التحليل الكمي والتركيبي لعبارات القيم الجوهرية والداعمة وكذا عبارات الأداء الأكاديمي، بالاعتماد على الإحصاء

الوصفي (التكرارات، النسب، المتوسطات، الانحرافات المعيارية ومعاملات الاختلاف)، الارتباط الرتبي البسيط، الارتباط الجزئي، الارتباط والانحدار المتعددين، وكذا نمذجة المعادلة البنائية والتحليل العاملي التوكيدي، تم التوصل إلى جملة من النتائج تتمثل في:

- وجود التزام منخفض بالقيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء الأكاديمي التعليمية والبحثية في كليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة، بل أن العديد من القيم والمؤشرات المتعارف عليها في هذه الكليات يجب شطبها تماما من قاموس إدارة الجامعة الجزائرية، وهذا ما يعتبر هامشيا بالنسبة للدراسات السابقة ولا يظهر ضمن النتائج الأساسية لها كونها ركزت أكثر على اختبار علاقة، أثر أو دور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي؛
- وجود إدراك لضرورة تبني قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة وكذا أهمية تحسين الأداء الأكاديمي بين أوساط الأساتذة في كليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة، وهذا ما يعتبر كذلك هامشيا في الدراسات السابقة ولم تتوصل له أيا منها؛
- يعتبر توافق آراء المستجوبين حول الالتزام المنخفض بقيم إدارة الجودة الشاملة والالتزام المنخفض بمؤشرات الأداء الأكاديمي التعليمية والبحثية، سببا لوجود دور إيجابي لهذه القيم في تحسين الأداء الأكاديمي لكليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية كما أظهرت نتائج الدراسة كونها متغيرات تتجه في نفس الاتجاه، وهذا ما يتفق مع دراسة James P. Gilbert et *al.* بخصوص توصلهم إلى وجود علاقة قوية بين قيم إدارة الجودة الشاملة ومحددات فعالية العملية التعليمية، ودراسة Jacqueline S. Goldberg وBryan R. Cole بخصوص توصلهما إلى وجود علاقة إيجابية بين تبني إدارة الجودة الشاملة والتحصيل الطلابي، ودراسة Seake H. Rampa بخصوص توصله إلى تأكيد 97% من المدراء على أهمية الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة من أجل تحسين الأداء المؤسسي وبالأحرى الأداء الطلابي، ودراسة سهيل بني مصطفى وآخرون بخصوص توصلهم إلى وجود أثر إيجابي لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الأداء الطلابي، ودراسة إبراهيم عاود مشاقبة بخصوص توصله إلى وجود أثر لتطبيق هذه المبادئ والالتزام بتوفير متطلبات إدارة الجودة الشاملة على كفاءة الأداء الأكاديمي؛
- وسببا كذلك لوجود دور معنوي للقيم الجوهرية في تحسين الأداء الأكاديمي لكليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا، وهذا ما يتفق مع دراسة Ndungu M. Nderitu و Richard B. Nyaoga بخصوص توصلهما إلى وجود أثر لقيم: التركيز على الزبون، العمل الجماعي، التزام الإدارة العليا والتحسين المستمر على الأداء الأكاديمي، معدلات التحاق الطلاب والمناهج الدراسية، ودراسة محفوظ أحمد جودة بخصوص توصله إلى أن تطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة للتميز الأكاديمي (سيما قيم: التزام الإدارة العليا، جودة المادة العلمية والخدمات التعليمية) يساهم في تحسين عدد الخريجين؛

- وسببا كذلك لوجود دور معنوي للقيم الداعمة في تحسين الأداء الأكاديمي بهذه الكليات كما أظهرت نتائج الدراسة طبعا، وهذا ما يتفق مع دراسة Xing Zhou-Ling بخصوص توصله إلى وجود أثر إيجابي للممارسات المثلى للموارد البشرية كقيم داعمة على الأداء التدريسي والبحثي، ودراسة Sabihaini *et al.* بخصوص توصلهم إلى وجود أثر إيجابي لقيم المشاركة والقيادة على فعالية أنشطة التعليم، ودراسة Rhoda O. Oduwaiye *et al.* بخصوص توصلهم إلى وجود علاقة بين الموارد البشرية، الموارد والبيئة المادية، المهارات السلوكية للقائد كقيم داعمة والأداء الأكاديمي للطلاب، ودراسة Ndungu M. Nderitu وRichard B. Nyaoga بخصوص توصلهما إلى وجود أثر لقيم التدريب والمكافأة والتقدير على الأداء الأكاديمي، معدلات التحاق الطلاب والمناهج الدراسية، ودراسة John A. Orodho وPeter N. Waweru بخصوص توصلهما إلى أن الممارسات الإدارية (التخطيط الجيد للموارد البشرية والمادية، الاستراتيجيات التنظيمية الفعالة، خدمات الدعم والمساندة) تساهم في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، ودراسة إبراهيم عاود مشاقبة بخصوص توصله إلى وجود أثر لتنمية الموارد البشرية على الأداء الأكاديمي.

ومن خلال هذه النتائج تنفي الفرضية الصفرية الثانية وتتأكد الفرضية البديلة لها أو لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العـــــالي الجزائرية.

- **اختبار الفرضية الثالثة مقارنة بالدراسات السابقة:** اعتمادا على التحليل الكيفي والتركيبي لأسئلة دليل المقابلة خصوصا السؤال الثالث، السؤال الرابع والسؤال السادس المتعلق بأهمية قيم إدارة الجودة الشاملة على مستوى تحسين أداء العملية الإدارية (وخاصة أداء الموارد البشرية وأداء الموارد المالية أو جودة الانفاق)، واعتمادا على التحليل الكمي والتركيبي (المنجز باستخدام الطرق الإحصائية المعتمدة في الفرضية السابقة) كذلك لعبارات القيم الجوهرية والداعمة وعبارات الأداء الإداري، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج تتمثل في:
- يعتبر مستوى التزام كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية بالقيم الجوهرية والداعمة منخفضا، إذا ما قورن بمستوى التزامها بمؤشرات الأداء الإداري والذي تبين من خلال التحليل الإحصائي الوصفي أنه متوسط، وهذا ما لم يظهر كنتائج أساسية في الدراسات السابقة المعتمدة كونها ركزت أكثر على تحليل علاقة أو أثر هذه القيم على الأداء الإداري؛
- يعتبر إدراك المستجوبين لأهمية تحسين الأداء الإداري في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية حاضرا مثله مثل إدراكهم لأهمية التزام جامعاتهم بالقيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة، وهذه تعتبر كذلك كنتيجة هامشية أيضا بالنسبة للأبحاث المعتمدة كدراسات سابقة مرجعية؛
- وجود علاقة معنوية بين قيم إدارة الجودة الشاملة والأداء الإداري (أداء الموارد البشرية والأداء المالي أو جودة الانفاق) لكليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة، وهذا ما يتماثل مع دراسة Tinuke M. Fapohunda

بخصوص توصله إلى وجود علاقة معنوية بين اعتماد إدارة الجودة الشاملة والوقاية من الأخطاء بالنسبة للأفراد وبين اعتمادها وتنظيم الأفراد، ودراسة Victor B. Wayhan *et al.* بخصوص توصلهم إلى وجود علاقة إيجابية بين التطبيق الفعال لإدارة الجودة الشاملة وتحسين نتائج الأداء المالي، ودراسة عاصم شحادة علي بخصوص توصله من خلال التحليل النظري إلى أن إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها له أثر كبير في تنمية الموارد البشرية، ودراسة أحمد عبد الله الدعاس بخصوص توصله لوجود أثر معنوي لقيم إدارة الجودة الشاملة على تحسين الأداء المالي؛

- وجود دور للقيم الجوهرية في تحسين الأداء الإداري (أداء الموارد البشرية والمالية) لكليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة، وهذا ما يتوافق مع دراسة Jesús Perdomo-Ortiz *et al.* بخصوص توصلهم إلى وجود علاقة معنوية بين العمل الجماعي والنتائج الإبداعية للأفراد، ودراسة Mustafa Dilber *et al.* بخصوص توصلهم إلى وجود علاقة معنوية بين الإدارة بالحقائق، التزام الإدارة العليا والأداء المالي، ودراسة زكي أبو زيادة بخصوص توصله إلى وجود أثر لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (اقتناع ودعم الإدارة العليا، التركيز على الزبون، التركيز على تحسين العمليات، التحسين المستمر واتخاذ القرارات اعتمادا على البيانات) على أبعاد الأداء التنظيمي المتعلق أساسا بأداء الموارد البشرية، ودراسة عبد الله أحمد عبد الله الدعاس بخصوص توصله إلى وجود أثر معنوي لالتزام الإدارة العليا والتحسين المستمر في العمليات على تحسين الأداء المالي، ويتنافى مع دراسة Ankur Jain وS. L. Gupta بخصوص توصلهما إلى وجود أثر منخفض لالتزام الإدارة العليا والتركيز على الزبون على النتائج المدركة للأفراد؛
- وجود دور للقيم الداعمة في تحسين الأداء الإداري (أداء الموارد البشرية والمالية) لكليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة، وهذا ما يتجانس مع نتائج دراسة Jesús Perdomo-Ortiz *et al.* بخصوص توصلهم إلى وجود علاقة معنوية بين التدريب، التحفيز والنتائج الإبداعية للأفراد، ونتائج دراسة Ankur Jain و S. L. Gupta بخصوص توصلهما إلى وجود أثر كبير لإدارة الموارد البشرية وتمكين الموظفين على النتائج المدركة للأفراد، ونتائج دراسة Xing Zhou-Ling بخصوص توصله إلى أن الممارسات المثلى وخصوصا آليات التحفيز لديها تأثير إيجابي على الأداء المالي، ونتائج دراسة زكي أبو زيادة بخصوص توصله إلى وجود أثر لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (مشاركة العاملين وتحفيزهم، تدريب العاملين وتأهيلهم، القدرة على الاتصال الفعال) على أبعاد الأداء التنظيمي المتعلق أساسا بأداء الموارد البشرية، ودراسة عبد الله أحمد عبد الله الدعاس بخصوص توصله إلى وجود أثر معنوي لمشاركة العاملين على تحسين الأداء المالي.

ومن خلال هذه النتائج تنفي الفرضية الصفرية الثالثة وتتأكد الفرضية البديلة لها أو لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين الأداء الإداري لمؤسسات التعليم العـــــالي الجزائرية.

- **اختبار الفرضية الرابعة مقارنة بالدراسات السابقة:** من خلال التحليل الكيفي والتركيبي لأسئلة دليل المقابلة خصوصا: السؤال الثالث، السؤال الرابع والسؤال السابع المتعلق بأهمية قيم إدارة الجودة

الشاملة على مستوى تحسين أداء العملية المجتمعية (خدمة المجتمع)، ومن خلال التحليل الكمي والتركيبي (المنجز باستخدام الطرق الإحصائية المعتمدة في الفرضية الثانية) لعبارات القيم الجوهرية والقيم الداعمة وعبارات الأداء المجتمعي، تم التوصل إلى جملة من النتائج تتمثل في:

- هناك إدراك من قبل الفئة المستهدفة بالدراسة لأهمية تحسين الالتزام بمؤشرات الأداء المجتمعي، مثل إدراكهم لأهمية الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية، وهذا ما يعتبر كنتيجة غير ظاهرة ضمن النتائج الأساسية التي توصلت إليها الأبحاث المعتمدة كدراسات سابقة كونها ركزت أكثر على تحليل علاقة أو أثر هذه القيم على الأداء المجتمعي؛
- يعتبر التزام كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية بمؤشرات الأداء المجتمعي منخفضا مثله مثل درجة التزامها بقيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة والتي تعتبر هي الأخرى منخفضة كذلك، بل أن العديد من هذه الكليات تعتبر الخدمة المجتمعية هامشية ولا يجب التركيز عنها مثل الخدمات الأكاديمية والإدارية، وهذا ما لم يظهر ضمن النتائج الأساسية للدراسات السابقة المعتمدة كونه هامشيا كذلك بالنسبة لأهدافها؛
- يعتبر توجه متغيري قيم إدارة الجودة الشاملة والأداء المجتمعي لنفس الاتجاه (منخفض) سببا لوجود علاقة معنوية بينهما كما أظهرت نتائج الدراسة، وهذا ما يتفق مع دراسة Shelly F. Fust و Lisa L. Walker بخصوص توصلهما من خلال التحليل النظري إلى أن الشركات التي تتبنى معايير الجودة العالية الخاصة بقيم إدارة الجودة الشاملة من السهل أن تحقق نهج الاستدامة، ودراسة Teresa Nogueiro *et al.* بخصوص توصلهم من خلال التحليل النظري إلى إمكانية استخدام إدارة الجودة الشاملة في تسريع ثقافة الالتزام المجتمعي وتحقيق المسؤولية الاجتماعية، ودراسة Patrizia Gazzola وMichela Pellicell بخصوص توصلهما من خلال التحليل النظري أيضا إلى أن إدارة الجودة الشاملة من ناحية تطورها التاريخي أو امتدادها الحالي تتفق مع مشروع المسؤولية الاجتماعية والممارسات الأخلاقية والبيئية، ودراسة رحيم حسين ورشيد مناصرية بخصوص توصلهما من خلال التحليل النظري دائما إلى أهمية الاعتماد على المقاربات الطوعية وخصوصا الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة في زيادة الالتزام اتجاه المجتمع والبيئة. وتجدر الإشارة أن هذه النتيجة تم التوصل إليها كيفيا وكميا في الدراسة عكس الدراسات السابقة التي اعتمدت جميعها على الأدبيات النظرية والفكرية لإثبات هذه العلاقة؛
- أظهرت الدراسة أيضا وجود دور للقيم الجوهرية في تحسين الأداء المجتمعي لكليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة، وهذا ما يتفق بالتحليل مع ما توصلت إليه دراسة Fazli Idris بخصوص وجود أثر للتركيز على الزبون والمجتمع على الأداء المستدام (الأجندة المجتمعية، الارتباط المجتمعي، النشاطات المجتمعية ومراجعة السياسات)، ويتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة أكرم أحمد الطويل وولاء حازم سلطان بخصوص وجود ارتباطات معنوية بين كل متطلب من متطلبات إدارة الجودة الشاملة (التزام الإدارة

العليا، التركيز على الزبون، التحسين المستمر والعمل الجماعي) وتعزيز الاستدامة المجتمعية. ويجب التنويه ذلك تم التوصل إليها كيفيا وكميا عكس الدراسات السابقة التي أثبتها كميا فقط؛

- وأظهرت كذلك وجود دور للقيم الداعمة في تحسين الأداء المجتمعي لكليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة، وهذا ما يتفق بالتحليل مع ما توصلت إليه دراسة Fazli Idris من خلال التحليل الكمي بخصوص وجود أثر لأبعاد إدارة الجودة الشاملة (التخطيط الاستراتيجي، القيادة، الممارسات المثلى لإدارة الموارد البشرية والتركيز على العاملين) على الأداء المستدام. ويجب التنويه دائما أن هذه النتيجة (وجود دور) قد أثبتت كيفيا وكميا في الدراسة عكس الدراسة السابقة الوحيدة التي أثبتتها كميا فقط.

ومن خلال هذه النتائج تنفي الفرضية الصفرية الرابعة وتتأكد الفرضية البديلة لها أو لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العـــــالي الجزائرية.

والسؤال الذي يطرح بعد إثبات فرضيات الدور هو مدى توافق النتائج المتوصل إليها في الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة بخصوص الفرضية الفرعية الأخيرة؟

3.3.3.5 اختبار الفرضية الخامسة مقارنة بالدراسات السابقة

هي أحد الفرضيات الفرعية المخصصة لاختبار الفروق بين إجابات أفراد العينة بخصوص تحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي حسب متغيرات البيانات الوصفية العامة، ولاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد أساسا على التحليل الكمي (اختبار دلالة الفروق الإحصائية Student لمجموعتين مستقلتين، واختبار التباين الأحادي ANOVA، واختبار Kruskal Wallis) ليتم التوصل إلى جملة من النتائج هي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء في الكليات المستهدفة بالدراسة، وهذا ما يتنافى مع دراسة Seake H. Rampa الذي أثبت وجود فروق ذات دلالة معنوية لتحديد درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة حسب متغير الجنس؛
- بالنسبة للمتغيرات الأخرى أظهرت الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتحديد درجة الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة وكذا مؤشرات الأداء الأكاديمي والمجتمعي حسب متغيري الرتبة والخبرة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتحديد درجة الالتزام بالقيم الداعمة ومؤشرات الأداء المجتمعي حسب متغير الشعبة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتحديد درجة الالتزام بالقيم الجوهرية ومؤشرات الأداء الإداري حسب متغير العلاقة بالبحث العلمي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الانتماء أو المنصب الإداري لتحديد درجة الالتزام بالقيم الجوهرية والقيم الداعمة ومؤشرات الأداء الإداري والأداء المجتمعي. كل هذا لم تتوصل إليه الأبحاث المعتمدة كدراسات سابقة كونه يعتبر هامشيا لأنها ركزت أكثر على تحليل العلاقة بين قيم إدارة الجودة الشاملة وأداء مؤسسات التعليم العالي.

ومن خلال هذه النتائج تتأكد الفرضية الخامسة أو لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والانتماء الإداري.

4.3.3.5 اختبار الفرضية الرئيسة مقارنة مع الدراسات السابقة

بالنسبة لهذه الفرضية هناك العديد من النتائج التي تم اثباتها كيفيا وكميا، والتي أظهرت على العموم وجود دور لقيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي لكليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية، إلا أن الذي يبقى مختلفا مع الأبحاث المعتمدة كدراسات سابقة بخصوص هذه النتائج يمكن حصره في:

- إجمال الدراسة لقياس الدور وإثباته كميا وكيفيا بين جميع القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة وبين مختلف مؤشرات أبعاد أداء مؤسسات التعليم العالي (الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية)، وهذا ما يختلف تماما مقارنة بالدراسات السابقة المعتمدة التي ركزت على قياس الدور أو العلاقة بين بعض القيم وبعض أبعاد الأداء دون جميعها واعتمادا جانب واحد في التحليل (الكيفي أو الكمي)؛
- أثبتت الدراسة: وجود إدراك لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأهمية الالتزام بقيمها ووجود إدراك لمفاهيم الأداء وأهمية تحسين مؤشراته الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية، إضافة إلى وجود دور للقيم الجوهرية والداعمة في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي بذات الكليات، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتحديد درجة الالتزام بهذه القيم وهذه المؤشرات حسب متغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والمنصب الإداري. هذا يختلف تماما مع أغلب الأبحاث المعتمدة كدراسات سابقة والتي توصلت إلى نتائج تخص الدور أو الأثر أو العلاقة بين هذه المتغيرات فقط دون نتائج الادراك وانعدام الفروق بين أفراد العينة.

واعتمادا على النتائج المحققة يتم إثبات صحة الفرضية الرئيسية البديلة أو: « لقيم إدارة الجودة الشاملة دور في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ».

كتلخيص يمكن القول أنه تم إثبات صدق نموذج الدراسة الافتراضي من خلال: نفي الفرضية الأولى المتعلقة بوجود دور لإدراك إدارة الجودة الشاملة والأداء في تحسين درجة التزام مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بالقيم الجوهرية والداعمة ومؤشرات الأداء، إثبات فرضيات الدور (الثانية، الثالثة والرابعة) المتعلقة بوجود دور لهذه القيم في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، إثبات الفرضية الخامسة المتعلقة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بهذه القيم وهذه المؤشرات تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والانتماء الإداري، وإثبات الفرضية الرئيسة المتعلقة بوجود دور لهذه القيم في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

خلاصـــــــــة

من خلال التحليل الكيفي ثم التركيبي لنتائج المقابلات المعمقة باستخدام برنامج Nvivo، واعتمادا على التحليل الإحصائي الوصفي لنتائج الاستبيان، ثم التحليل التركيبي لهذه الأخيرة باستخدام برنامجي SPSS وAmos، تم التوصل إلى جملة من النتائج تتمثل في:

- تعتبر أغلب القيم السائدة في الجامعات الجزائرية غير متوافقة مع اعتماد البرامج التطوعية خصوصا تطبيق إدارة الجودة الشاملة، لذلك ينبغي مراجعتها وإصلاحها لتنسجم مع القيم الجوهرية والداعمة والتي لها دور محوري في تحسين مستويات الأداء الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية، وذلك حسب نتائج التحليل الكيفي للمقابلات المعمقة؛
- أسفرت نتائج التحليل الإحصائي الوصفي (التكرارات، النسب، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ومعاملات الاختلاف) على وجود إدراك من قبل أساتذة كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأهميتها ومفاهيم أداء مؤسسات التعليم العالي وأهمية تحسينه، ووجود التزام منخفض من قبل هذه الكليات بالقيم الجوهرية والقيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة وبمؤشرات الأداء الأكاديمي والأداء المجتمعي، ووجود التزام متوسط بمؤشرات الأداء الإداري؛
- أظهرت نتائج التحليل الكمي التركيبي والطرق الإحصائية المتقدمة وكذا نمذجة المعادلة البنائية والتحليل العاملي التوكيدي، وجود دور للقيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، ومنه تأكيد صحة الفرضية الرئيسة وصدق نموذج الدراسة واللذان يفترضان ذلك (وجود دور للقيم في تحسين الأداء)؛

وفي ختام هذا الفصل يتأكد تحقيق الدراسة لأهدافها خصوصا التوصل إلى جملة من النتائج تمكن الباحث من الإجابة على الإشكالية المطروحة والسؤال الجوهري المتعلق بـ: « ما دور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية »، وهكذا يمكننا التساؤل من جديد حول محدودات أو توصيات هذه الدراسة وآفاقها والتي ستبين في الخاتمة.

خاتمـــــــــــــة

1. تلخيص الدراســـــــة
2. نتائج الدراســـــــة
3. تطبيقات نتائج الدراسة
4. اقتراحات الدراســـــة
5. آفاق الدراســـــــة

« Le secret d'un bon discours, c'est d'avoir une bonne introduction et une bonne conclusion. Ensuite, il faut s'arranger pour ces deux parties ne soient pas très éloignées l'une de l'autre »

« سر العرض الجيد تميزه بوجود مقدمة جيدة وخاتمة جيدة، وبعدها يجب التوفيق بينهما لكي لا يبتعد أحدهما عن الآخر»

George Burns

خاتمـــــــــة

1. تلخيص الدراسة

انطلاقا من التحليل النظري والميداني لأهم المفاهيم المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة وقيمها الجوهرية والداعمة وأداء مؤسسات التعليم العالي الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، يمكن التنويه إلى أن إدارة الجودة الشامة لا تعتبر كمفهوم عملياتي يمثل مجرد مجموعة أساليب أو أدوات تطبق في هذه المؤسسات ببساطة على غرار أدوات الضبط الاحصائي للجودة، بل تعتبر كمفهوم ثقافي يتأصل فيه التزام جميع الأفراد (القادة، الأساتذة، الإداريين، التقنيين الفنيين والطلبة) في كل المستويات التنظيمية (الإدارة المركزية، الكليات، الأقسام، الفروع والتخصصات) بتحقيق الجودة والتحسين المستمر لها، من خلال تبني منظومة من القيم الجوهرية والداعمة، حيث تمثل القيم الجوهرية المبادئ الأساسية والدائمة في هذه المؤسسات فهي لا ترتبط بزمان أو مكان معين وتمثل مصدر الهام وارشاد للأفراد لتبني إدارة الجودة الشاملة، وهي: التركيز على الزبون، التزام الإدارة العليا، المسؤولية الجماعية، التحسين المستمر، الإدارة بالحقائق، المدخل العملياتي والعمل الجماعي، أما القيم الداعمة فتعتبر كقيم ثقافية متأصلة في هذه المؤسسات تدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتخرج عن إطار المبادئ التوجيهية لها أو القيم الجوهرية وهي: التخطيط الاستراتيجي، القيادة، التعليم والتدريب، المشاركة، التمكين، الاتصال والتحفيز.

وتجدر الإشارة إلى أن أهمية الالتزام بهذه القيم تتجلى بالدرجة الأولى في تحسينها لأداء مؤسسات التعليم العالي، هذا الأخير لا يعبر عن مجموعة النتائج فقط بل يظهر كعملية تعكس نظام التعليم العالي ككل من المدخلات إلى العمليات إلى المخرجات والتي يمكن قياس كل منها بمجموعة من المؤشرات الكمية والكيفية، وبالمقابل فقط أثبتت التوجهات النظرية والفكرية وجود ثلاثة محاور أو أبعاد أساسية لهذا المفهوم في مؤسسات التعليم العالي: الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي، بالنسبة للبعد الأول (أو الأداء الأكاديمي) فهو يمثل أداء العملية التعليمية ككل من طلاب، أساتذة، مناهج وبرامج وأنشطة بحثية ليعبر عن الوظيفة الجوهرية التي أنشأت لأجلها مؤسسات التعليم العالي، وبالنسبة للبعد الثاني (أو الأداء الإداري) فهو يمثل أداء مختلف الموارد وعلى وجه الخصوص أداء الموارد البشرية والأداء المالي، أما البعد الثالث (أو الأداء المجتمعي) فهو يعكس مدى التزام هذه المؤسسات بدورها الشمولي المتعلق بخدمة المجتمعي الذي تنتمي إليه (المساهمة في التنمية على جميع الأصعدة، حل مشاكل المجتمع من خلال البحوث المقدمة والتعامل كمؤسسة مواطنة في المجتمع الذي تنشط فيه).

وبالمقابل فالربط بين الأبعاد المختلفة لهذين المتغيرين يقودنا إلى التساؤل عن دور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، هذا الذي يمثل جوهر إشكالية هذه الدراسة، فعلى الرغم من الجهود المترامية لإصلاح الجامعة الجزائرية على مختلف المستويات، إلا أن تحسين أدائها

سواء على المستوى الأكاديمي أو الإداري أو المجتمعي لا يزال متواضعا، بل أن هيئات التصنيف الدولي للجامعات لا تزال تضعها في أغلب الحالات في ذيل الترتيب، فالمشكلة لا ترتبط بفرد دون الآخر، أو قسم دون الآخر ، أو كلية دون الأخرى، أو جامعة دون الأخرى، فالمشكلة مشكلة نظام ككل، هذا الأخير أو نظام التعليم العالي الجزائري ينبغي أن يصحح على قواعد متينة أو قيم ثقافية تأخذ من الجودة كسبيل للتحسين المستمر للأداء، وبالتالي الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة لتحسين مستوى الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، وهذا ما تم إثباته نظريا وميدانيا (وجود دور معنوي لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي)، من خلال جملة من النتائج تعكس حقيقة ذلك نظريا وميدانيا.

2. نتائج الدراسة

اعتمادا على التحليل النظري والفكري لإدارة الجودة الشاملة وأداء مؤسسات التعليم العالي، ثم التحليل النظري والميداني للعلاقة بينهما لاختبار الفرضيات ومن ثم النموذج الافتراضي للدراسة، يمكن استنتاج جملة من النتائج على المستويين النظري والميداني، وذلك كما يلي:

- **على المستوى النظري:** أو الفصول الثلاثة الأولى، والتي خلصت الدراسة من خلالها إلى كالآتي:

- تعبر الجودة عن الخصائص والصفات التي تعكس قدرة مؤسسات التعليم العالي على تلبية حاجات ورغبات زبائنها (الطلبة، الآباء، المؤسسات العمومية والخاصة في سوق العمل) الظاهرة والضمنية؛
- يمثل ضمان الجودة بالنسبة لنظام التعليم العالي (العملية التعليمية والبحثية، العملية الإدارية والعملية المجتمعية) مجموعة من النشاطات المقررة والمنتظمة والتي تظهر حسب الحاجة لتجعل هذا النظام في مستوى الاستجابة لمتطلبات الجودة وتطلعات الزبائن؛
- سواء بالنسبة لضمان الجودة الداخلي (البرامج الداخلية لضمان تحقيق أهداف ومعايير الجودة) أو الخارجي (المراجعة التي تتم من قبل وكالة أو هيئة خارجية لضمان الجودة) تتعلق آليات ضمان جودة التعليم العالي بمقارنة المدخلات مع المخرجات فقط؛
- على عكس ضمان الجودة تعبر إدارة الجودة الشاملة عن نهج شمولي يهدف إلى إدماج وتحسين المراحل الثلاثة في النظام التعليمي: المدخلات، العمليات والمخرجات، من خلال المسؤولية التضامنية بين القادة، الأساتذة، الإداريين والطلبة على التحسينات المستمرة في مختلف هذه المراحل؛
- سواء من ناحية تطورها التاريخي (التفتيش، الضبط الاحصائي للجودة، ضمان الجودة وإدارة الجودة الشاملة) أو المفاهيمي (الضبط الشامل للجودة، رقابة الجودة الشاملة للمنظمة، التحكم في الجودة الشاملة، الإدارة الاستراتيجية للجودة وإدارة الجودة الشاملة) تميل إدارة الجودة الشاملة بالنسبة للباحثين في هذا الحقل لتكون ثقافة مشتركة أكثر منها مجرد تطبيق للأساليب والأدوات؛
- تعبر إدارة الجودة الشاملة عن منظومة من القيم الجوهرية والداعمة والتي تتكامل فيما بينها لتشكل ثقافة يلتزم بها الأفراد باستمرار لتحقيق الجودة في مختلف مستويات مؤسسات التعليم العالي؛

- لا يتم التحكم في أداء مؤسسات التعليم العالي على مستوى النتائج فقط أو مخرجات هذه المؤسسات، بل يجب التحكم فيه وتقييمه بالنظر إلى مختلف المستويات والمراحل: المدخلات، العمليات والمخرجات وذلك بالنسبة للعملية الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية؛
- تعتبر مؤشرات هيئات التصنيف الدولي بالنسبة للعديد من الباحثين والمختصين متحيزة، ذلك أنها تهتم بمحاور معينة في مؤسسات التعليم العالي ككل لتقييم أدائها (التركيز على جوائز نوبل والجوائز الدولية بالنسبة لتصنيف شنغهاي، التركيز على البوابة الالكترونية بالنسبة لتصنيف Webometrics...)؛
- لا يمكن الاعتماد على جانب واحد (كمي أو كيفي) لتطوير مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي، بل يجب تطوير مؤشرات متوازنة (كمية وكيفية) وبالرجوع إلى مختلف الأطر (مؤشرات الباحثين، مؤشرات الهيئات الوطنية والاقليمية، مؤشرات هيئات التصنيف الدولي) لإنجاز تقييم موضوعي وشمولي للأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي.
- حتى تحقق قيم إدارة الجودة الشاملة فعاليتها في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، يجب التدرج في تطبيقها خطوة بخطوة لأنها توجه لكسر النظام القيمي السائد في هذه المؤسسات وتشكل جزءا من التغيير الثقافي؛
- أثبتت تجارب الجامعات الرائدة (لا سيما: جامعة هارفارد، جامعة كامبريدج، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الامارات العربية المتحدة، كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية ومدرسة سليمان عليان لإدارة الأعمال) الأهمية القصوى لانعكاس القيم الجوهرية والداعمة على تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي؛
- أثبتت مختلف الأبحاث المعتمدة كدراسات سابقة وجود دور محوري لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي.

– **على المستوى الميداني:** وعلى وجه التحديد العنصر الأخير في الفصل الرابع والمتعلق بعرض استراتيجية تحسين الجودة والأداء في الجامعات الجزائرية، والفصل الخامس المتعلق بالإطار الميداني للدراسة واختبار الفرضيات، ومن خلالهما خلصت الدراسة إلى ما يلي:

- تعتبر المجهودات المبذولة لإصلاح نظام التعليم العالي في الجزائر على غرار: تطبيق نظام LMD، إنشاء اللجنة الوطنية لضمان الجودة وإنشاء خلايا للجودة على مستوى الجامعات والكليات ضرورية، ولكنها غير كافية خاصة وأنها لا تمس جوهر هذا النظام أو الثقافة السائدة في الجامعات الجزائرية؛
- لا ينعكس التطور الكمي لمؤشرات التعليم العالي (خصوصا: أعداد الطلبة في طور التدرج وما بعد التدرج، إجمالي الأساتذة، نسبة التأطير وتطور الشبكة الجامعية) على أداء الجامعات الجزائرية، بل لا تزال تحتل مراتب متأخرة في التصنيف الدولي للجامعات إضافة إلى التزامها بمؤشرات الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي بدرجة منخفضة؛

- يعتبر التعامل مع الجودة كهدف ثانوي وإدارة الجودة الشاملة كمسعى هامشي وترجيح كفة الكم على الكيف أحد الأسباب المحورية لتدني أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وخاصة تصنيفها ضمن قائمة المؤسسات المتأخرة في التصنيف الدولي للجامعات؛
- هناك وعي وإدراك من قبل القادة والأساتذة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وبالخصوص في كليات و/أو معاهد الاقتصاد بالجامعات الجزائرية بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وضرورة الالتزام بقيمها الجوهرية والداعمة؛
- هناك وعي وإدراك من قبل القادة والأساتذة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وبالخصوص في كليات و/أو معاهد الاقتصاد بالجامعات الجزائرية بضرورة وحتمية تحسين الأداء على مختلف المستويات: الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي؛
- لا يزال التزام مؤسسات التعليم العالي بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء متواضعا (منخفض بالنسبة للقيم الجوهرية، القيم الداعمة، مؤشرات الأداء الأكاديمي ومؤشرات الأداء المجتمعي، ومتوسط بالنسبة لمؤشرات الأداء الإداري)؛
- لا ينعكس إدراك إدارة الجودة الشاملة والأداء على تحسين درجة التزام مؤسسات التعليم العـــالي الجزائرية بالقيم الجوهرية والداعمة ومؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي؛
- هناك دور إيجابي ومعنوي لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي (أداء الطلاب، أداء الأساتذة، أداء البرامج والأداء البحثي) لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- هناك دور إيجابي ومعنوي لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الإداري (أداء الموارد البشرية والأداء المالي أو جودة الانفاق) لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- هناك دور إيجابي ومعنوي لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي (المشاركة الواسعة للجامعة في اهتمامات المجتمع الكبرى وحل مشاكله الأساسية) لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والانتماء الإداري؛
- يعتبر اعتماد مؤسسات التعليم العالي الجزائرية على تطوير نماذج تتماشى وثقافتها أفضل من اعتمادها على نماذج الجامعات الرائدة (مثل: جامعة هارفارد) أو نماذج المختصين (مثل: نموذج Deming) أو نماذج الهيئات الدولية (مثل: نموذج المنظمة العالمية للتقييس) في تكريس إدارة الجودة الشاملة وتبني قيمها الجوهرية والداعمة حسب آراء المستجوبين.
- يعتبر التحسين التدريجي أو التوجه نحو الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة أفضل من التحسين الجذري أو إعادة الهندسة بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية حسب آراء المستجوبين.

وهذه النتائج المحققة على المستوى النظري والمستوى الميداني، يمكن الاستفادة منها تطبيقيا لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في عدة جوانب كتطبيقات عملية لهذه النتائج.

3. تطبيقات نتائج الدراسة

فيما يلي توضيح مختلف الجوانب التي يمكن أن تستفيد منها مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لتحسين أدائها، وفقا لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها نظريا وميدانيا:

- يمكن لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية استغلال وعي وإدراك قادتها وأساتذتها لمفاهيم الجودة وضرورة ضمانها وكذا مفاهيم الأداء وحتمية تحسينه، في تبني القيم الجوهرية والداعمة لإدارة الجودة الشاملة نحو تحسين الأداء الأكاديمي والأداء الإداري والأداء المجتمعي؛
- يمكن لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية الاستفادة من الجهود المبذولة من طرف الوزارة الوصية ومختلف مؤسساتها وهياكلها لضمان الجودة، والانتقال مباشرة إلى المرحلة العملياتية المتعلقة بتبني قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة لتحسين الأداء، بدل الدوران في المرحلة النظرية المتعلقة بالتعريف عن مفاهيم الجودة ومختلف محاورها وكيفية ضمانها؛
- يمكن الاستفادة من الأطر المختلفة الخاصة بالهيئات الدولية والإقليمية والوطنية لضمان جودة التعليم العالي، لتطوير مؤشرات أداء شمولية توازن بين المؤشرات الكمية والكيفية، وتتناسب مع خصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، هذه المؤشرات يؤدي اعتمادها إلى تحسين الأداء وتحقيق التميز عند خضوع أي مؤسسة من هذه المؤسسات للتقييم من قبل أي هيئة؛
- باعتبار أن إدارة الجودة الشاملة تهتم بنظام التعليم العالي ككل (مدخلات وعمليات ومخرجات)، بإمكان مؤسسات التعليم العالي الجزائرية أن تتبنى القيم الجوهرية والداعمة في مختلف عناصر هذا النظام، من المدخلات (تسجيل طلبة جدد بمستوى عالي، توظيف أساتذة متميزين، شراء كتب ذات جودة، شراء تجهيزات ذات جودة...)، إلى العمليات (تطوير برامج دراسية ذات جودة، استخدام منهاج تدريسية وتعليمية متطورة، إقامة ملتقيات وندوات ودورات ذات جودة،...)، إلى المخرجات (تخريج طلبة بالمستوى المطلوب، إنتاج أبحاث أكاديمية وعلمية ذات جودة، تقديم خدمات استشارية بالمستوى المطلوب...) وذلك لخدمة المجتمع المحلي والوطني والمساهمة الواسعة في تنميته؛
- يمكن لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية تطبيق إدارة الجودة الشاملة حسب نموذج الدراسة الافتراضي والذي ثبتت صحته، من خلال القيام بتحسيس أفراد هذه المؤسسات (القادة، الأساتذة، الطلبة، الإداريين، التقنيين والفنيين) بمفاهيم الجودة وأهمية ضمانها، ليتم بعدها تحديد منظومة القيم الجوهرية والداعمة التي تتوافق مع خصوصية هذه المؤسسات وبيئتها ونشرها على مختلف الأفراد الذين يدركون أهميتها، ثم تحديد الفجوة الحاصلة في مستويات الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي، ليتم

بعدها تطبيق هذه القيم بصفة تشاركية والتركيز على القيم التي تساهم أكثر في تقليل الفجوة الحاصلة لتحسين مستويات الأداء.

على ضوء النتائج النظرية والميدانية وتطبيقاتها في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تتوضح اقتراحات الدراسة، في إطار تبني القيم الجوهرية والداعمة لتحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي.

4. اقتراحات الدراسة

على الرغم من وجود العديد من الاقتراحات التي يمكن أن يتطرق لها الباحث بخصوص التعليم العالي في الجزائر إلا أنه من المطلوب الالتزام بالإطار الموضوعي للدراسة، وفي هذا الصدد يقترح ما يلي:

- تشكيل مديرية فرعية تابعة للإدارة المركزية مثلها مثل المديريات الأخرى والتي تعنى بقضايا ضمان الجودة وتحسين الأداء، وتعطى الأولوية لقراراتها مقارنة بقرارات المديريات الفرعية الأخرى؛
- تنظيم ملتقيات دولية ووطنية، أيام دراسية ومحاضرات على مستوى جميع الكليات وبرعاية الإدارة المركزية (وبالأخص المديرية المقترحة لضمان الجودة) للتحسيس بأهمية إدارة الجودة الشاملة ونشر ثقافتها؛
- نقل خلايا الجودة على مستوى الجامعات والكليات من الطابع الاختياري إلى الطابع الالزامي، وذلك باستحداث مناصب نوعية لأعضائها تفرض عليهم الالتزام بأوقات دوام منتظمة وأداء مهامهم المتعلقة بالجودة بأتم وجه من جهة، وتمكنهم من الحصول على التحفيزات المادية مقابل ذلك من جهة أخرى؛
- نقل تجارب الجامعات الرائدة في مجال الجودة من خلال تكوين مسؤولي أعضاء خلايا الجودة كبعثات مهنية في هذه الجامعات من أجل إحداث مقارنات مرجعية؛
- استحداث الجائزة الوطنية للجودة لأفضل باحث من ناحية المشاركات البحثية الدولية، ولأفضل كلية وجامعة من ناحية تنظيمها والتزامها بمعايير الجودة المتميزة (تكون القيمة المادية لهذه الجائزة جد مغرية ويكون تسليم هذه الجائزة في برنامج تلفزيوني في القنوات الوطنية)؛
- تنصيب لجان وطنية بدل لجنة واحدة ترجع لها مهام: وضع برامج إلزامية للجامعات بخصوص ضمان الجودة، المراقبة المنتظمة لمختلف الجامعات لضمان التزامهم بمعايير الجودة، تحديد معايير نيل جائزة الجودة الوطنية؛
- التركيز على الزبون الأكثر أهمية بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية أو المؤسسات العمومية والخاصة في سوق العمل وتلبية احتياجاته وجعل تقييمه للخريجين كآلية إلزامية لتطوير البرامج المدرسة وتقييم التقدم الطلابي والتخرج؛
- عدم إهمال جانب القيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة وبالخصوص ممارسات تنمية الموارد البشرية، وجعلها كفلسفة عمل في الجامعات الجزائرية، على اعتبار أن الاستثمار في الرأسمال البشري وتنمية الكفاءات والمعارف هو مفتاح تبني إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء هذه المؤسسات؛

- الاهتمام بالبحث العلمي وإعطاءه أولوية كبرى مقارنة مع باقي الأنشطة خصوصا من ناحية التحفيزات لأنه يعتبر كعامل مفتاحي لنجاح الجامعات الجزائرية وتطوير أدائها على مختلف المستويات؛
- إنشاء خلايا خاصة على مستوى الجامعات تقوم بالمتابعة المنتظمة لتصنيف الجامعات الجزائرية من قبل الهيئات الدولية وتحديد أسباب التخلف أو التقدم في هذا التصنيف والعمل على وضع آليات وأطر إلزامية لتحسين مراتب هذه الجامعات؛
- استحداث لجنة وطنية تضطلع بمهمة تطوير مؤشرات لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية معتمدة في ذلك على مختلف الأطر (مؤشرات هيئات التصنيف الدولي، مؤشرات الهيئات الاقليمية والدولية ومؤشرات الباحثين والمختصين) بالنسبة لمختلف أبعاد الأداء (الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي) وتكون هذه المؤشرات كقواعد عمل لتحسين أداء مختلف الجامعات.
- الاهتمام بتطبيق مقاييس الجودة الكمية والكيفية لمجلس ضمان الجودة للجامعات العربية والتقييم المنتظم لذلك، خصوصا وأن هذه المقاييس تعتبر شمولية وتمت صياغتها بناء على أطر مختلفة.

5. آفاق الدراســـــة

من خلال معالجة إشكالية الدراسة صادف الباحث العديد من المواضيع والتي يمكن أن تعتبر كمنطلقات فكرية لباحثين مهتمين ومختصين للإضافة في هذا المجال، ولعل أهمها ما يلي:

- تصور مقترح لقياس أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من خلال بطاقة الأداء المتوازن المستدامة؛
- أثر التربصات المهنية (التدريب) في تطوير أداء الأساتذة الباحثين بالجامعات الجزائرية؛
- الأنماط القيادية وتأثيرها على أداء الجامعات الجزائرية؛
- المقارنة المرجعية لتحسين أداء الجامعات الجزائرية؛
- المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية وتطوير الأداء المستدام؛
- الالتزام بمعايير التميز العالمية وانعكاسه على تنافسية الجامعات الجزائرية؛
- إدارة الكفاءات البشرية ودورها في تكريس إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الجزائرية؛
- التمكين والتفويض ودورهما في تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الجزائرية؛
- تقييم نظام LMD المطبق في الجزائر من ناحية توافقه مع المعايير العالمية للجودة.

والحمد لله رب العالمين

قـــائمة المـــراجع

1. قائمة المراجــع باللغة العربية
2. قائمة المراجع باللغة الأجنبية

« But it's not just a game of finding references »

« تحديد قائمة المراجع لا يعتبر كلعبة »

Dan Simmons

1. قائمة المراجع باللغة العربية

1.1. الكتب والموسوعات

1) إيفان جيمس ودين جيمس، **الجودة الشاملة "الإدارة، والتنظيم، والاستراتيجية"**، تعريب سرور علي إبراهيم سرور، دار المريخ للنشر، بدون طبعة، الرياض، 2009

2) الترتوري محمد عوض وجويحان أغادير عرفات، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، 2006

3) الحاج فيصل عبد الله وآخرون، **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية**، الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية مجلس ضمان الجودة والاعتماد، عمان، 2008

4) الحاج فيصل عبد الله وآخرون، **المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**، إشراف: صالح هاشم، اتحاد الجامعات العربية، عمان، 2009

5) الحداد عواطف إبراهيم، **إدارة الجودة الشاملة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2009

6) الخطيب فواز التميمي وأحمد، **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للايزو 9001**، عالم الكتاب الحديث، الطبعة الأولى، عمان، 2008

7) رشيد صالح عبد الرضا وجلاب إحسان دهش، **الادارة الاستراتيجية "مدخل تكاملي"**، دار المناهج للنشر والتوزيع، بدون طبعة، عمان، 2008

8) سيكران أوما، **طرق البحث في الادارة "مدخل لبناء المهارات البحثية"**، ترجمة إسماعيل علي بسيوني، درا المريخ للنشر، الرياض، 2006

9) الصليبي محمود عيد المسلم، **الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2008

10) الطائي حميد عبد النبي وآخرون، **إدارة الجودة الشاملة والايزو**، دار الوراق للنشر والتوزيع، دون طبعة، عمان، 2005، ص 143

11) العبادي هاشم فوزي دباس وآخرون، **إدارة التعليم الجامعي "مفهوم حديث في الفكر الاداري المعاصر"**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2007

12) العزواي محمد عبد الوهاب، **إدارة الجودة الشاملة**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2005

13) مجيد سوسن شاكر والزيادات محمد عواد، **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2008

14) الهيتي صلاح الدين حسين، **الأساليب الاحصائية في العلوم الادارية SPSS**، دار وائل للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، عمان، 2006

2.1. المذكرات والأطروحات

15) باشيوة لحسن عبد الله، **نموذج رياضي للمقارنة بين فاعلية جودة برامج التعليم العالي في الجامعات الجزائرية وتحسين نوعيتها بناء على معطيات الجودة الشاملة**، أطروحة دكتوراه في الادارة التربوية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2008

16) خينش دليلة، **إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر في ظل التحولات التنموية الجديدة - دراسة ميدانية على مستوى أقسام علم الاجتماع في بعض جامعات الشرق الجزائري-**، أطروحة دكتوراه علوم، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر - بسكرة -، الجزائر، 2011/2010

17) الدجني إياد علي، **دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي "دراسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفلسطينية"**، أطروحة دكتوراه بقسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 2011/2010

18) الرشدي أحمد عبد الله، **استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية**، أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد، جامعة الجزائر، 2009

19) سباعي أحمد سيد محمد، **تقييم فرص تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة كمرتكز لتحسين جودة أداء العملية التعليمية: دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة في جمهورية مصر العربية**، أطروحة دكتوراه فلسفة في إدارة الأعمال، كلية التجارة، جامعة أسيوط، مصر، 2005

20) العايب عبد الرحمان، **التحكم في الأداء الشامل للمؤسسة الاقتصادية في الجزائر في ظل تحديات التنمية المستدامة**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس - سطيف -، الجزائر، 2011/2010

21) محمد أشرف السعيد أحمد، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: رؤية إسلامية**، أطروحة دكتوراه فلسفة في التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، 2005

22) يحياوي إلهام، **دور الجودة في تحسين أداء المؤسسات الصناعية**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس - سطيف -، الجزائر، 2006/2005

3.1. المجلات والدوريات

23) أبو زيادة زكي، **أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على الأداء التنظيمي دراسة تطبيقية في عينة من المصارف التجارية الفلسطينية**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، جامعة النجاح، المجلد 25، العدد 04، فلسطين، 2011

24) أكرم أحمد الطويل وولاء حازم سلطان، **دور متطلبات إدارة الجودة الشاملة للبيئة في تعزيز التنمية المستدامة: دراسة استطلاعية لآراء المدراء في الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية – نينوى**، مجلة الإدارة والاقتصاد، السنة 35، العدد 93، العراق، 2012

25) الحجار رائد حسين، **تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة**، مجلة الاقصى، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي -جامعة الأقصى-، المجلد: 08، العدد: 02، غزة، جوان 2004

26) الدعاس أحمد عبد الله، **إدارة الجودة الشاملة وأثرها في تحسين الأداء المالي دراسة تطبيقية في عينة من المصارف التجارية الأردنية**، دراسات العلوم الإدارية، الجامعة الأردنية، المجلد 37 ، العدد 01، عمان، 2010

27) زاحي سمية، **المكتبة الجامعية فضاء التعلم والبحث في سياق نظام LMD**، مجلة المعلوماتية، وكالة التطوير والتخطيط بوزارة التربية والتعليم السعودية، العدد الثلاثون، الرياض، 2010

28) زاهر علي ناصر شتوي، **مؤشرات جودة الأداء الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي "دراسة تطبيقية بالكليات التربوية بمنطقة عسير"**، المجلة السعودية للتعليم العالي، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، المجلد الثاني، العدد الرابع، الرياض، 2006

29) سهيل محمد بني مصطفى وآخرون، **إدارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد 28، الجزء 02، مصر، 2012

30) شطاح محمد، **التدريس الاعلامي في المرحلة الجامعية في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر: دراسة في فلسفة التدريس ومنظومة الاصلاحات**، المجلة العربية للإعلام والاتصال، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال، العدد الثامن، الرياض، 2012

31) علي عاصم شحادة، **تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات**، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 07، الجزائر، 2010

32) المهدي ياسر فتحي الهنداوي، **منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية**، مجلة التربية والتنمية، السنة 15، العدد 40، القاهرة، 2007

33) هلستين أولريكا وكليفجو ينغت، **إدارة الجودة الشاملة كنظام إداري قوامه القيم والتقنيات والأدوات**، مجلة إدارة الجودة الشاملة، منشورات جامعة حمدان بن محمد الالكترونية، المجلد 12، العدد 04، دبي، 2000

4.1. الملتقيات والمؤتمرات والندوات

34) أبا الخيل نورة عبد الله صالح، **مدى إسهام تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تطوير الجامعات**، أبحاث المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر "العربي السابع" نحو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي العربي، مركز تطوير التعليم الجامعي، القاهرة، 23-24 نوفمبر 2008

35) بروش زين الدين وبركان يوسف، **مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق**، أبحاث المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين، 04-05 أفريل 2012

36) الجلبي سوسن شاكر مجيد، **ضمان جودة واعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية (الأهداف، الاجراءات، النتائج)**، أبحاث مؤتمر رابطة جامعات لبنان بالتعاون مع المكتب الوطني لبرنامج تمبوس الأوروبي، قصر اليونسكو، بيروت، 29-30 أفريل 2011

37) جودة محفوظ أحمد، **الإطار المفاهيمي والعملياتي لتطوير جودة الأداء الجامعي (دراسة حالة جامعة العلوم التطبيقية في الأردن)**، أبحاث المؤتمر العربي الأول بعنوان: الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، الرباط، 9-13 ديسمبر 2007

38) حسان خديجة عبد الماجد، **مؤشرات مقترحة لأداء مؤسسات التعليم العالي الأهلي**، أبحاث ندوة التعليم العالي الأهلي بالمملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 12-14 فيفري 2001

39) حسين رحيم ومناصرية رشيد، **أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة و نظم إدارة البيئة الايزو 14000 على تحسين الأداء البيئي للمؤسسة الاقتصادية**، أبحاث الملتقى الدولي الثاني حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات: نمو المؤسسات والاقتصاديات بين تحقيق الأداء المالي وتحديات الأداء البيئي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 22-23 نوفمبر 2011

40) رضية بوشعور الغازي، **الخطة الإستراتيجية المقترحة لضمان الجودة في جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية**، أبحاث المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان، 02-04 أفريل 2013

41) سعيد عبد الله، **جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره**، أبحاث الندوة الوطنية لتطوير المناهج والاختصاصات التي تنظمها وزارة التعليم العالي، جامعة حلب، سوريا، 30-31 ماي 2007

42) الشوك بليغ حميد والعجيل رجاء عبد السلام، **تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة**، أبحاث المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، جامعة مصراتة، ليبيا، 13-15 أفريل 2010

43) عبد الحميد إيمان صلاح الدين، **تطوير البرامج الدراسية الجامعية في ضوء أنظمة الجودة التعليمية لإمداد سوق العمل بمخرجات تعليمية قادرة على مواجهة التحديات العالمية**، أبحاث المؤتمر السنوي (الدولي الأول-العربي الرابع) الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول"، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، مصر، 08-09 أفريل 2009

44) العتيبي سعد بن مرزوق، **جوهر تمكين العاملين: إطار مفاهيمي**، أبحاث الملتقى السنوي العاشر لإدارة الجودة الشاملة، الشركة السعودية للكهرباء، الرياض، 17- 18 أفريل 2005

45) عمر جلمبو هشام وفرج الله عبد الكريم، **دور البحث العلمي في تحسين جودة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية**، أبحاث مؤتمر البحث العلمي مفاهيمه.. أخلاقياته ..توظيفه، الجامعة الاسلامية، غزة، 10-11 ماي 2011

46) مخلوف شادية، **ضمان جودة المسؤولية المجتمعية للتعليم الجامعي الفلسطيني: نموذج مقترح**، أبحاث مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، يوم 26 سبتمبر 2011

47) الميمان بدرية بنت صالح، **الجودة الشاملة في التعليم العام: المفهوم والمبادئ والمتطلبات (قراءة إسلامية)**،أبحاث اللقاء الرابع عشر بعنوان "الجودة في التعليم العام"، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، فرع القصيم، المملكة العربية السعودية، 15-16 ماي 2007

5.1. التقارير والمنشورات

48) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **إصلاح التعليم العالي**، منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، 2007

6.1. الملفات الالكترونية ومواقع الانترنيت

49) **موقع المنظمة العالمية للتقييس:** http://www.iso.org/iso/fr/home/about.htm، مطلع عليه بتاريخ: 2013/11/12، على الساعة: 17.50

50) عبد الحليم نادية راضى، **منهج مقترح لتقييم أداء الجامعات وتحسين جودة التعليم الجامعي**، مكتبة الجودة، شؤون التخطيط والجودة، جامعة الأزهر، على الموقع:-http://www.alazhar.edu.ps/arabic/planning/images/lib arb/36.pdf، مطلع عليه يوم: 2014/05/30، على الساعة: 20:00

51) **موقع الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي:** http://www.enqa.eu، مطلع عليه بتاريخ: 2014/07/28، على الساعة: 22.01

52) **موقع الشبكة العربية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم:** http://www.arqaane.org، مطلع عليه بتاريخ: 2014/07/28، على الساعة: 22.17

53) **موقع جامعة جياو جونغ شنغهاي:** http://en.sjtu.edu.cn/about-sjtu/overview، مطلع عليه بتاريخ: 2014/07/28، على الساعة: 23.41

54) **موقع الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية:** http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/03، على الساعة: 21.29

55) **موقع مجلة التايمز للتعليم العالي:** http://www.timeshighereducation.co.uk، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/12، على الساعة: 21.24

56) **موقع قاعدة بيانات Thomson Reuters:** http://thomsonreuters.com/about-us، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/12، على الساعة: 22.03

57) **موقع تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي:** http://www.urapcenter.org/2014، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/15، على الساعة: 19.50

58) **موقع الجامعة الغربية بأستراليا:**
http://www.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0014/230711/Library_8_The_Australian_Vice-Chancellors_Committee.pdf)، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/18، على الساعة: 19.47

59) **موقع مجلس ضمان الجودة والاعتماد لاتحاد الجامعات العربية:**
http://www.aaru.edu.jo/Pages/qoqc.aspx، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/18، على الساعة: 20.30

60) **موقع جامعة تيونت:** http://www.utwente.nl/bms/cheps، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/23، على الساعة: 21.00

61) **تصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي**، على الموقع: http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/world-ranking/methodology، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/12، على الساعة: 22.49

62) **مؤشرات تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي**، على الموقع: http://www.urapcenter.org/2014، مطلع عليه بتاريخ: 2014/08/15، على الساعة: 20.10

63) **جامعة هارفارد في لمحة**، على الموقع: http://www.harvard.edu/harvard-glance، مطلع عليه بتاريخ: 2015/03/01، على الساعة: 20.16

64) **البحث العلمي بجامعة هارفارد**، على الموقع: http://www.harvard.edu/research، مطلع عليه بتاريخ: 2015/02/02 على الساعة: 19.13

65) **المواقع التالية:** http://www.shanghairanking.com/fr، http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking، http://www.urapcenter.org/2014/world.php?q=MS0yNTA، http://www.harvard.edu، http://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=ES&area=0، مطلع عليها بتاريخ: 2015/04/02، على الساعة: 20.15

66) **موقع SCImago:** http://www.scimagojr.com/aboutus.php، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/02، على الساعة: 19.20

67) **المواقع التالية:** http://www.shanghairanking.com/fr، http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/ ، http://www.harvard.edu/harvard-glance، مطلع عليها بتاريخ: 2015/04/03، على الساعة: 23.13

68) **موقع جائزة بوليتزر (Pulitzer Prize):** http://www.pulitzer.org، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/03، على الساعة: 23.42

69) **موقع جامعة هارفارد:** http://www.harvard.edu/harvard-glance، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/10

70) **عن جامعة كامبريدج**، على الموقع: http://www.cam.ac.uk/about-the-university، مطلع عليه بتاريخ: 2014/04/17، على الساعة: 22.03

71) **تاريخ جامعة الملك عبد العزيز**، على الموقع: http://www.kau.edu.sa/Pages-%D8%AA%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%AE%D9%86%D8%A7.aspx، مطلع عليه بتاريخ: 03/05/2015، على الساعة: 22.39

72) **عن إدارة الجودة**، على الموقع: http://total-quality.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=111&Lng=AR، مطلع عليه بتاريخ: 03/05/2015، على الساعة: 22.45

73) **إنجازات إدارة الجودة**، على الموقع: http://total-quality.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=111&Lng=AR، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/04، على الساعة: 21.12

74) **المواقع التالية:** http://vp-development.kau.edu.sa/Content.aspx?Site_ID=351&lng=AR&cid=236846،
http://www.webometrics.info/en/aw/Saudi%20Arabia،
http://www.urapcenter.org/2013/country.php?ccode=SA&rank=all، مطلع عليها بتاريخ: 2015/05/04، على الساعة: 21.19

75) **الكليات الحاصلة على شهادة الاعتماد الأكاديمي في جامعة الملك عبدالعزيز**، على الموقع:
http://aaa.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=913&lng=AR، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/04، على الساعة: 21.49

76) **عمادة البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز**، على الموقع:
http://dsr.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=305&lng=AR، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/04، على الساعة: 22.16

77) **المواقع التالية:** http://community.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=185&Lng=AR،
http://csr.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=912&Lng=AR،
http://vpbkc.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=836&Lng=AR، مطلع عليها بتاريخ: 2015/05/04، على الساعة: 23.12

78) **نظرة عامة حول الجامعة**، على الموقع: http://www.uaeu.ac.ae/ar/about، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/05، على الساعة: 21.43

79) عبد اللطيف حسين حيدر الحكيمي، **تجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة في مجال ضمان الجودة الأكاديمية: كلية التربية نموذجا**، على الموقع:
https://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4281147/14.pdf، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/05، على الساعة: 21.54

80) **الرؤية والرسالة والقيم والأهداف**، على الموقع:
http://www.uaeu.ac.ae/ar/about/vision_mission_values.shtml، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/05، على الساعة: 22.56

81) جامعة الامارات العربية المتحدة، **التقرير السنوي العام الجامعي 2014/2013**، على الموقع:
http://www.uaeu.ac.ae/en/flipbooks/annual_report/pdf/annual_report_ar.pdf، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/05، على الساعة: 23.03

82) **حقائق عن الجامعة**، على الموقع: http://www.uaeu.ac.ae/ar/ar_uaeu_fact_sheet.pdf، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/05، على الساعة: 23.56

83) جامعة الامارات العربية المتحدة، **التقرير السنوي العام الجامعي 2013/2012**، على الموقع:
https://www.uaeu.ac.ae/en/vc/mcd/publications/a-annual_report-6-10-2013.pdf، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/07، على الساعة: 18.19

84) **التطور السنوي للمنشورات الرقمية بالمكتبة الافتراضية لجامعة هارفارد**، على الموقع:
https://osc.hul.harvard.edu/dash/mydash?v=timeline&t=4&gi=alldash، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/02، على الساعة: 22.26

85) **تقارير جامعة هارفارد**: Harvard University, **Financial Report Fiscal Years: 2007, 2011, 2013, 2014**، على الموقع: http://finance.harvard.edu/annual-report، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/10، على الساعة: 15.41

86) جامعة الامارات العربية المتحدة، **تقارير السنوات الجامعية 2010/2009، 2011/2010، 2012/2011، 2013/2012، 2014/2013**، على الموقع:
http://www.uaeu.ac.ae/ar/vc/mcd/publications/annual_report.shtml، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/07، على الساعة: 22.21

87) الصمادي اسماعيل، **مقياس ليكرت الخماسي والتحليل الوصفي للاستجابات**، على الموقع: http://www.maqalaty.com/47803.html، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/10، على الساعة: 13.58

88) أمين أسامة ربيع، **التحليل الاحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج SPSS**، كتاب إلكتروني عل الموقع: http://download-internet-pdf-ebooks.com/3319-free-book، مطلع عليه بتاريخ: 2015/04/13، على الساعة: 13.30

89) **موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**، www.mesrs.dz، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/05، على الساعة: 13.28

90) **موقع SCImago:** http://www.scimagojr.com/aboutus.php، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/28

91) **كتيب الملتقى**، على الموقع: http://www.ciaqes-mesrs.dz، مطلع عليه بتاريخ: 2015/06/01، على الساعة: 13.48

92) **كتيب الملتقى**، على الموقع: http://www.cerist.dz/doc/GIAQES2014-tebessa17_18_nov_2014.pdf، مطلع عليه بتاريخ: 2015/06/01، على الساعة: 13.55

93) **الترتيب الأكاديمي لجامعات العالم**، من الموقع: http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2013.html، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/29، على الساعة: 13.52

94) **موقع مجلة التايمز:** http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/29 على الساعة: 14.35

95) **موقع webometrics:** http://www.webometrics.info، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/30

96) **موقع الترتيب الأكاديمي للجامعات**: http://www.urapcenter.org/2013/ ، مطلع عليه بتاريخ: 2015/05/30 على الساعة: 15.37

97) **موقع QSR:** http://forums.qsrinternational.com/index.php?showtopic=2642، مطلع عليه بتاريخ: 2015/08/22، على الساعة: 22.14

2. قائمة المراجع باللغة الأجنبية

1.2. الكتب والموسوعات

98) Abrunhosa A. & Moura P. E SÁ, **Are TQM Principles Supporting Innovation in the Portuguese Footwear Industry?** Technovation 28, Elsevier, Oxford, 2008

99) Acton C. *et al.*, **SPSS for Social Scientists**, Palgrave Macmillan, 2nd Edit, United Kingdom, 2009

100) Aguinis H., **Performance Management**, Pearson Prentice Hall, Without Edit., New Jersey, 2007

101) Aktouf O., **Méthodologie des Sciences Sociales et Approche Qualitative des Organisations une Introduction à la Démarche Classique et une Critique**, Les Presses de l'Université du Québec, Sans Edit., Canada, 1987

102) Albarello L., **Apprendre à Chercher: L'Acteur Social et la Recherche Scientifique**, De Boeck, 2ème Edit., Bruxelles, 2004

103) Armstrong G. & Kotler P., **Principes de Marketing**, Pearson Education, 8ème Edit., Paris, 2007

104) Armstrong M., **Armstrong's Handbook of Performance Management: An Evidence-Based Guide to Delivering High Performance**, KoganPage, 4th Edit., London, 2009

105) Ashkanasy N. M. *et al.*, **Handbook of Organizational Culture & Climate**, Sage Pub., Without Edit., California, 2000

106) Babbie E., **The Practice of Social Research**, Wadsworth Cengage Learning, 30th Edit., USA, 2013

107) Ballard **C.** *et al.*, **Business Performance Management . . . Meets Business Intelligence**, International Business Machines Corporation, 1st Edit., USA, 2005

108) Baporikar N., **Handbook of Research on Higher Education in the MENA Region: Policy and Practice**, IGI Global, Without Edit., USA, 2014

109) Barabel M. & Meier O., **MANAGEOR "Les Meilleures Pratiques du Management"**, Dunod, 2ème Edit., Paris, 2010

110) Bernhardt V. & Geise B., **From Questions to Actions: Using Questionnaire Data for Continuous School Improvement**, Routledge, 2nd Edit., New York, 2013

111) Blankenship D. C., **Applied Research and Evaluation Methods in Recreation**, Human Kinetics, Without Edit., USA, 2009

112) Bressoux P., **Modélisation Statistique Appliquée aux Sciences Sociales**, De Boeck, Sans Edit., Bruxelles, 2008

113) Caeiro S. *et al.*, **Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions: Mapping Trends and Good Practices Around the World**, Springer International Publishing, Without Edit., Switzerland, 2013

114) Carricano M. *et al.*, **Analyse de Données avec SPSS®**, Pearson Education, 2ème Edit., Paris, 2010

115) Cherfi Z., **La Qualité « Démarches, Méthodes, et Outils »**, Hermès Science Pub., Sans Edit., Paris, 2002

116) Cousineau D., **Panorama des Statistiques pour Psychologues: Introduction aux Méthodes Quantitatives**, De Boeck, Sans Edit., Bruxelles, 2009

117) Croché S., **Le Pilotage du Processus de Bologne**, Bruylant – Academia, Sans Edit., Belgique, 2010

118) Crowther D. & Aras G., **Corporate Social Responsibility**, Ventus Publishing ApS, Without Edit., Denmark, 2008

119) Cummings T. & Worley C., **Organization Development and Change**, Cengage Learning, 10th Edit., USA, 2014

120) Daft R. L., **Organization Theory and Design**, South-Western Cengage Learning, 10th Edit., USA, 2008

121) De Bonville J., **L'Analyse de Contenu des Médias: De la Problématique au Traitement Statistique**, De Boeck, 2ème Edit, Bruxelles, 2006

122) Deming W. E., **Out of the Crisis**, MIT Press Edit., 1st Edit., Massachusetts, United States, 2000

123) Détrie P., **Conduire une démarche qualité**, Edit. Eyrolles, 4ème édition, Paris, 2001

124) Drucker P. F., **Devenez Manager: Les Meilleurs Textes de Peter Drucker**, Pearson Education, Sans Edit., Paris, 2006

125) Drucker P. F., **l'Avenir du Management selon Drucker**, Edit. village mondial, Sans Edit., Paris, 1999

126) Enders J. *et al.*, **Reform of Higher Education in Europe**, Sense Publishers, Without Edit., The Netherlands, 2011

127) Evans J. & Lindsay W., **Managing for Quality and Performance Excellence**, Cengage Learning, 9th Edit., USA, 2012

128) Field A. P., **Discovering Statistics Using SPSS for Windows**, Sage Publications Ltd, 1st Edit., London, 2000

129) Findlay C. & Tierney W. G., **Globalisation and Tertiary Education in the Asia-Pacific: The Changing Nature of Dynamic Market**, Without Edit., World Scientific Publishing Ltd., London, 2010

130) Fox W., **Statistiques Sociales**, Les Presses de L'Université de Laval, Sans Edit., Canada, 1999

131) Gratton C. & Jones I., **Research Methods for Sports Studies**, Routledge Taylor & Francis Group, 2nd Edit, United Kingdom, 2010

132) Groves R. M. *et al.*, **Survey Methodology**, John Wiley & Sons, 2nd Edit., New Jersey, 2009, p. 70

133) Haccoun R. R., **Statistiques: Concepts et Applications**, Les Presses de l'Université de Montréal, Sans Edit., Québec, 2007

134) Hahn C. & Macé S., **Méthodes Statistiques Appliquées au Management**, Pearson Education, Sans Edit., Paris, 2012

135) Hatum A., **Adaptation or Expiration in Family Firms: Organizational Flexibility in Emerging Economies**, Edward Elgar Publishing Limited, Without Edit., United Kingdom, 2007

136) Hirano H., **The Five Pillars of the Visual Workplace**, Productivity Inc., English Edit., USA, 1995

137) Holbeche L., **The High Performance Organization: Creating Dynamic Stability and Sustainable Success**, Elsevier Butterworth-Heinemann, 1st Edit., Oxford, 2005

138) Houser J.& Bokovoy J., **Clinical Research in Practice**, Jaonas & Bartlett, Canada, 2006

139) Johnson B. & Christensen L., **Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches**, Sage Publications, 4th Edit., California, 2012

140) Keller G., **Statistics for Management and Economics**, South-Western Cengage Learning Edition, 9th Edit., USA, 2012

141) Kesterson R. K., **The Basics of Hoshin Kanri**, Taylor & Francis Group, Without Edit., Florida, 2014

142) Kharoubi-Rakotomalala C., **Les Fonctions Copules en Finance**, Publications de la Sorbonne, Sans Edit., Paris, 2008

143) Kremer-Marietti A., **Les Ressorts du Symbolique**, L'Hartmattan, Sans Edit., Paris, 2011

144) Lederer P. J. & Karmarkar U. S., **The Practice of Quality Management**, Kluwer Academic Publishers, Without Edit., USA, 1997

145) Lerner R. M. et Lou Anna K. Simon, **University-community Collaborations for the Twenty-first Century: Outreach Scholarship for Youth and Families**, Library of Congress Cataloging-in- Publication Data, Without Edit., USA, 1998

146) Loucif A. et Boumediene S., **Du Conceptuel à l'Opératoire : Ebauche d'une AQ et Mise en Œuvre du LMD à l'Université**, Les Articles de l'Ouvrage: Démarche Qualité dans l'Enseignement Supérieur: Notions, Processus, Mise en Œuvre, Sous la Direction de: Hervé Cellier *et al.,* L'Harmattan, Sans Edit., Paris, 2013

147) MacGregor B. J., **Leadership**, Open Road Media, Without Edit., New York, 2012

148) Mantuba-Ngoma P. M., **Les Indicateurs de la Performance de la Crise à l'Université**, Les Articles de L'Ouvrage: L'Université dans le Devenir de l'Afrique, Sous la direction de : Isidore Ndaywel E. Nziem, L'Harmattan, Sans Edit., Paris, 2007

149) Mills J. *et al.*, **Strategy and Performance: Competing Through Competences,** Cambridge University Press, 1st Edit., United Kingdom, 2002

150) Myers M. D., **Qualitative Research in Business and Management**, Sage Publications Ltd, 2nd Edit., London, 2013

151) Onge S. S. & Haines V., **Gestion des Performances au Travail**, Edit. De Boeck, 1ère Edit., Bruxelles, 2007

152) Peretti J.-M., **Tous DRH: Les Meilleures Pratiques pour 51 Professionnels**, Eyrolles, 4ème Edit., Paris, 2012

153) Pitzalis M., **Réformes et Continuités dans l'Université Italienne**, L'Harmattan, Sans Edit., Paris, 2002

154) Plaisent M. *et al.*, **Introduction à L'Analyse des Données de Sondage Avec Spss**, Les Presses de l'Université du Québec, Sans Edit., Canada, 2009

155) Porter M. E., **Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance**, Free Press, 1st Edition, New York, 1985

156) Roussel P. & Wacheux F., **Management des Ressources Humaines: Méthodes de Recherche en Sciences Humaines et Sociales**, Edit. De Boeck Université, 1er Edit., Bruxelles, 2005

157) Schein E. H., **Organizational Culture and Leadership**, Jossey-Bass Wiley Imprint, 4th Edit., San Francisco, 2010

158) Schumacker R. E. & Lomax R. G., **A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling**, Taylor & Francis Group, 3rd Edit., New York, 2010

159) Schwartz A. E., **Performance Management**, Barron's Educational Series, Without Edit., New York, 1999

160) Secolsky C. & Denison B. D., **Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education**, Routledge Taylor & Francis Group, Without Edit., United Kingdom, 2011

161) Self H. T., **Give Yourself the Gift of Encouragement Every Day: Quickly Read How To In 100 Pages or Less**, Kindle Edit., Without Edit., USA, 2015

162) Senge P. M., **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**, Doubleday Currency, 1st Edit., New York, 1990

163) Sheskin D. J., **Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures**, Chapman & Hall/CRC, 3rd Edit., USA, 2004

164) Shin J. C. *et al.*, **University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education**, Springer Science + Business Media, Without Edit., New York, 2011

165) Skinner J. *et al.*, **Research Methods for Sport Management**, Routledge, 1st Edit., New York, 2015

166) Spalanzani A. & Zait D., **La Recherche en Management et en Economie: Repères Epistémologiques et Méthodologique**, L'Harmattan, Sans Edit., Paris, 2009

167) Stafford J. & Bodson P., **L'Analyse Multivariée avec SPSS**, Presses de l'Université du Québec, Sans Edit., Québec, 2006

168) Stensaker B. *et al.*, **Managing Reform in Universities: The Dynamics of Culture, Identity and Organizational Change**, Palgrave Macmillan, 1st Edit, United Kingdom, 2012

169) St-Hilaire W. A., **L'Adaptation Organisationnelle dans les Théories Managériales et Sociales**, Presses de l'Université du Québec , Canada, 2011

170) Taylor B. *et al.*, **Research Methodology: A Guide for Researchers in Management and Social Sciences**, Prentice-Hall, Without Edit., India, 2006

171) Thiétart R.-A. et *al.*, **Méthodologie de Recherche en Management**, Dunod, 2ème Edit., Paris, 2003

172) Weinberg S. L. & Abramowitz S. K., **Data Analysis for the Behavioral Sciences Using SPSS**, Cambridge University Press, 1st Edit., United Kingdom, 2002

173) Yin R. K., **Case Study Research: Design and Methods**, Sage Publications, 4th Edit., California, 2009

2.2. المذكرات والأطروحات

174) Ahmed Sahraoui S., **Un Système d'Aide à la Décision pour une Amélioration Optimisée de la Performance Industrielle**, Thèse de Doctorat en Génie Industriel, Université de Savoie, France, 2009

175) Bani Ismail L., **An Evaluation of the Implementation of Total Quality Management (TQM) within the Construction Sector in the United Kingdom and Jordan**, Doctoral Thesis, Business School, University of Huddersfield, United Kingdom, 2012

176) Baronet V., **Amélioration de la Performance Industrielle à Partir d'un Processus Référent Déploiement Inter-Entreprises de Bonnes Pratiques**, Thèse de Doctorat en Génie Industriel, Université de Savoie, France, 2006

177) Brown K. C., **Leadership for the 21st Century: Effectiveness of Mentorship in the Development of Senior Leaders for U.S. Higher Education**, Doctoral Thesis of Education, Faculty of the USC Rossier School of Education, University of Southern California, United States, 2010

178) Csizmadia T. G., **Quality Management in Hungarian Higher Education Organizational Responses to Governmental Policy,** Doctoral Thesis**,** Faculty of Management & Governance, University of Twente, The Netherlands, 2006

179) Drennan L. T., **Total Quality Management in Higher Education: An Evaluation of the Impact of Assessment and Audit on the Quality of Teaching and Learning in the Scottish Universities**, Doctoral Thesis, Faculty and Department of Education Studies, University of Glasgow, Scotland, 2000

180) Fredriksson M., **From Customer Satisfaction to Citizen Interaction: A Cooperation Model for Community Development Based on Total Quality Management**, Doctoral Thesis, Department of Business Administration & Social Science, Luleå University of Technology, Sweden, 2004

181) Hansson J., **Total Quality Management – Aspects of Implantation and Performance: Investigations with a Focus on Small Organizations**, Doctoral Thesis, Department of Business Administration & Social Science, Luleå University of Technology, Sweden, 2003

182) Jalal H., **Investigation on TQM Implementation in Medical Sciences Universities of Iran**, Doctoral Thesis of Philosophy, University of Huddersfield, United Kingdom, 2011

183) Joss R., **An Evaluation of Total Quality Management Projects in the National Health Service**, Doctoral Thesis of Philosophy, Department of Government, Brunei University, London, 1998

184) Lérat-Pytlak J., **Le Passage d'une Certification ISO 9001 à un Management par la Qualité Totale**, Thèse de Doctorat en Sciences de gestion, Institut d'Administration des Entreprises, Université des Sciences Sociales – Toulouse I, France, 2002

185) Nouiga M., **La Conduite du Changement par la Qualité dans un Contexte Socioculturel: Essai de Modélisation Systémique et Application à l'Entreprise Marocaine**, Thèse de Doctorat en Sciences, Spécialité: Génie industriel, Ecole Nationale Supérieure d'Arts et Métiers, Paris, 2003

186) Papadimitriou A., **The Enigma of Quality in Greek Higher Education: A Mixed Methods Study of Introducing Quality Management into Greek Higher Education**, Doctoral Thesis, Faculty of Management & Governance, University of Twente, The Netherlands, 2011

187) Rampa S. H., **The Relationship Between Total Quality Management and School Improvement**, Doctoral Thesis of Philosophy, Department of Education Management and Policy Studies, Faculty of Education, University of Pretoria, South Africa, 2004

188) Ryu E., **Evaluation of Model Fit in Multilevel Structural Equation Modeling: Level Specific Model Fit EvaluAtion and the Robustness to Non-normality**, Doctoral Thesis of Philosophy, Arizona State University, United States, December 2008

189) Smith D. M., **Leadership and Professional Competencies: Serving Higher Education in an Era of Change**, Doctoral Thesis of Education, University of Pennsylvania, United StAtes, 2000

190) Starsia G., **Strategic Planning in Higher Education: An Examination of Variation in Strategic Planning Practices and their Effect on Success in NCAA Division I Athletic Departments**, Doctoral Thesis of Philosophy, The Faculty of the Curry School of Education, University of Virginia, United States, 2010

191) Svensson M., **TQM – Based Self-Assessment in Educational Organizations: Help or Hindrance**, Doctoral Thesis, Department of Business Administration & Social Science, Luleå University of Technology, Sweden, 2004

192) Tangen S., **Evaluation and Revision of Performance Measurement Systems**, Doctoral Thesis, Department of Production Engineering, Royal Institute of Technology, Stockholm, Sweden, 2004

193) Wang X., **Performance Measurement in Universities: Managerial Perspective**, Doctoral Thesis, Faculty of Management and Governance, University of Twente, The Netherlands, January 2010

3.2. المجلات والدوريات

194) Abu-Jarad I. Y.*et al.*, **A Review Paper on Organizational Culture and Organizational Performance**, International Journal of Business and Social Science, Centre for Promoting Ideas, Vol. 01, Iss: 03, USA, 2010

195) Ainin S. *et al.*, **Evaluating Portal Performance: A Study of the National Higher Education Fund Corporation portal**, Telematics and Informatics, Elsevier Scientific Publishing Company, Vol.29, Iss: 03, Amsterdam, 2012

196) Al-Hajraf H. & Al-Sharhan S., **Total Quality Management (TQM) of Blended E-Learning Systems: A New Integrated Model and Framework**, Literacy Information and Computer Education Journal, Infonomics Society, Vol. 03, Iss: 01, United Kingdom, 2012

197) Al-Hayani *et al.*, **Applying the Total Quality Management (TQM) Model and the Holistic Model for Quality Management in Higher Education, Pros and Cons**, Research Journal of Medical Sciences, Medwell Journals Publishing, Vol. 04, Iss: 02, Pakistan, 2010

198) Ali M. & Shastri R. K., **Implementation of Total Quality Management in Higher Education**, Asian Journal of Business Management, Maxwell Scientific Organization, Vol. 02, Iss: 01, Taiwan, 2010

199) Andersson R. *et al.*, **Similarities and Differences Between TQM Six Sigma and Lean**, The TQM Magazine, Emerald Group Publishing Ltd., Vol. 18, Iss: 03, United Kingdom, 2006

200) Azman A. N. *et al.*, **Quality HR-TQM Model for Higher Education Institutions**, The Journal of Human Resource and Adult Learning, HRAL, Vol. 02, Iss: 02, Oregon (United States), 2006

201) Barnetson B. & Cutright M., **Performance Indicators as Conceptual Technologies**, Higher Education, Kluwer Academic Publishers, Vol. 40, Iss: 03, The Netherlands, 2000

202) Beamon B. M. & Ware T. M., **A Process Quality Model for the Analysis, Improvement And Control of Supply Chain Systems**, Logistics Information Management, MCB University Press, Vol. 11, Iss: 02, Bradford, 1998

203) Becker T., **Consumer Perception of Fresh Meat Quality: A Framework for Analysis**, British Food Journal, Emerald Group Publishing Ltd., Vol. 102, Iss: 03, United Kingdom, 2000

204) Berrouche Z. & Berkane Y., **La Mise en Place du Système LMD en Algérie: Entre la Nécessité d'une Réforme et les Difficultés du Terrain**, Revue des Sciences Économiques et de Gestion, Faculté des Sciences Economiques, Commerciales et des Sciences de Gestion, Université Ferhat Abbas -Sétif-, N°: 07, Algérie, 2007

205) Bhuiyan N. & Baghel A., **An Overview of Continuous Improvement: From the Past to the Present**, Management Decision, Emerald Group Publishing Limited, Vol. 43, Iss: 05, United Kingdom, 2005

206) Boselie P. & van der Wiele T., **Employee Perceptions of HRM and TQM, and the Effects on Satisfaction and Intention to Leave**, Managing Service Quality, MCB University Press, Vol. 12, Iss: 03, Bradford, 2002

207) Boyne G. A. & Richard M. Walker, **Total Quality Management and Performance: An Evaluation of the Evidence and Lessons for Research on Public Organizations**, Public Performance & Management Review, School of Public Affairs and Administration, Vol. 26, Iss: 02, New Jersey, 2002

208) Cheng C. & Liu A., **The Relationship of Organizational Culture and the Implementation of Total Quality Management in Construction Firms**, Surveying and Built Environment, The Hong Kong Institute of Surveyors, Vol. 18, Iss: 01, Hong Kong, 2007

209) Collins J. C. & Porras J. I., **Building Your Company's Vision**, Harvard Business Review, Harvard Business School Publishing, Vol. 74, Iss: 05, Boston, 1966

210) Davila A. *et al.*, **Performance Measurement and Management Control: Global Issues "Studies in Managerial and Financial Accounting"**, Emerald Group Publishing Limited, Vol. 25, United Kingdom, 2012

211) Dilber M. *et al.*, **Critical Factors of Total Quality Management and its Effect on Performance in Health Care Industry: A Turkish Experience**, Problems and Perspectives in Management, Business Perspectives, N°: 04, Ukraine, 2005

212) Fapohunda T. M., **Correlates of Total Quality Management and Employee Performance: An Empirical Study of a Manufacturing Company in Nigeria**, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, Human Resource Management Academic Research Society, Vol. 02, Iss: 06, Iran, 2012

213) Gauzente C., **Mesurer la Performance des Entreprises en l'Absence d'Indicateurs Objectifs: Quelle Validité? Analyse de la Pertinence de Certains Indicateurs**, Revue Finance Contrôle Stratégie, EconPapers, Vol. 03, N°: 02, Suède, 2000

214) Ghobadian A. *et al.*, **Service Quality: Concepts and Models**, International Journal of Quality & Reliability Management, MCB University Press, Vol. 11, Iss: 09, Bradford, 1994

215) Gilbert J. P. *et al.*, **Improving the Process of Education: Total Quality Management for the College Classroom**, Innovative Higher Education, Human Sciences Press, Vol. 18, Iss: 01, New York, 1993

216) Gimenez-Espin J. A. *et al.*, **Organizational Culture for Total Quality Management**, Total Quality Management & Business Excellence, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 24, Iss: 06, United Kingdom, 2013

217) Goldberg J. S. & Cole B. R., **Quality Management in Education: Building Excellence and Equity in Student Performance**, Quality Management Journal, American Society for Quality, Vol. 09, Iss: 04, USA, 2002

218) Grojean M. W. *et al.*, **Leaders, Values, and Organizational Climate: Examining Leadership Strategies for Establishing an Organizational Climate Regarding Ethics**, Journal of Business Ethics, Kluwer Academic Pub., Vol. 55, Iss: 03, The Netherlands, 2004

219) Hallberg A. & Sipos-Zackrisson K., **Improvements of Public Library Service Quality: Perspective of Libraries and Study Centers**, The TQM Journal, Emerald Group Publishing Ltd., Vol. 22, Iss: 01, United kingdom, 2010

220) Hansson J. & Klefsjö B., **A Core Value Model for Implementing Total Quality Management in Small Organizations**, The TQM Magazine, MCB University Press, Vol. 15, Iss: 02, Bradford, 2003

221) Helms M. M. *et al.*, **TQM Principles and their Relevance to Higher Education: The Question of Tenure and Post-Tenure Review**, International Journal of Educational Management, MCB University Press, Vol. 15, Iss: 07, Bradford, 2001

222) Herbst S. A. & Houmanfar R., **Psychological Approaches to Values in Organizations and Organizational Behavior Management**, Journal of Organizational Behavior, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 29, Iss: 01, United Kingdom, 2009

223) Ho S. K. & Wearn K., **A Higher Education TQM Excellence Model: HETQMEX**, Quality Assurance in Education, MCB University Press, Vol. 04, Iss: 02, Bradford, 1996

224) Hodgetts R. M. *et al.*, **New Paradigm Organizations: From Total Quality to Learning to World-Class**, Organizational Dynamics, Elsevier, Vol. 22, Iss: 03, Oxford, 1994

225) Huang Mu-H., **A Comparison of Three Major Academic Rankings for World Universities: From a Research Evaluation Perspective**, Journal of Library and Information Studies, Department of Library & Information Science of the National Taiwan University, Vol. 09, Iss: 01, Taiwan, 2011

226) Hussein A., **The Use of Triangulation in Social Sciences Research: Can Qualitative and Quantitative Methods be Combined?**, Journal of Comparative Social Work, Department of Social Sciences, University of Nordland, Iss: 01, Norway, 2009

227) Idris F., **Total Quality Management (TQM) and Sustainable Company Performances: Examining the Relationship in Malaysian Firms**, International Journal of Business and Society, Faculty of Economics and Business, University Malaysia Sarawak, Vol. 12, Iss: 01, Malaysia, 2011

228) Ingelsson P. *et al.*, **Can Selecting the Right Values Help TQM Implementation? A Case Study about Organizational Homogeneity at the Walt Disney Company**, Total Quality Management & Business Excellence, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 23, Iss: 01, United Kingdom, 2012

229) Iordache-Platis M. & Josan I., **Communication Efficiency within Higher Education Institutions: The Case of Romania**, European Research Studies Journal, International Strategic Management Association, Vol. 12, Iss: 02, Greece, 2009

230) Irani Z. *et al.*, **Total Quality Management and Corporate Culture: Constructs of Organizational Excellence**, Technovation, Elsevier, Vol. 24, Oxford, 2004

231) Irfan S.M. & Kee D.M.H., **Critical Success Factors of TQM and its Impact on Increased Service Quality: A Case from Service Sector of Pakistan**, Middle-East Journal of Scientific Research, IDOSI Publications, Vol. 15, Iss: 01, Dubai,

232) Jain A. & Gupta S. L., **Effects of Total Quality Management on Perceptual Human Resource Management Outcomes in Software Industry in India**, International Research Journals, Research in Business and Management, Vol. 01, Iss: 02, India, 2012

233) Jain A. & Gupta S. L., **Effects of Total Quality Management on Perceptual Human Resource Management Outcomes in Software Industry in India**, Research in Business and Management, International Research Journals, Vol. 01, Iss : 02, India, 2012

234) Kanji G. K. *et al.*, **Total Quality Management in UK Higher Education Institutions**, Total Quality Management, Routledge Taylor & Francis Group, Vol.: 10, Iss: 01, United Kingdom, 1999

235) Kezar A. J. *et al.*, **Rethinking the "L" Word in Higher Education: The Revolution of Research on Leadership**, ASHE Higher Education Report, The Association for the Study of Higher Education, Vol. 31, Iss: 06, Las Vegas, 2006

236) Klefsjö B. *et al.*, **Quality Management and Business Excellence, Customers and Stakeholders: Do we agree on what we are talking about, and does it matter?** The TQM Journal, Emerald Group Publishing Ltd., Vol. 20, Iss: 02, United Kingdom, 2008

237) Koch J. V., **TQM: Why is its Impact in Higher Education so Small?**, The TQM Magazine, MCB UP Limited, Vol.15, Iss: 05, Bradford, 2003

238) Kuhlman T. & Farrington J., **What is Sustainability**, Sustainability - Open Access Journal, Sustainability Editorial Office, Vol. 02, Iss: 11, Switzerland, 2010

239) Kysilka D. & Medinschi S., **Total Quality Management in Higher Education Services Basic Principles**, Annals. Economic Science Series, Euros Tampa Edit., Iss: 17, Romania, 2011

240) Lagrosen S. *et al.*, **Examination of the Dimensions of Quality in Higher Education**, Quality Assurance in EducAtion, MCB University Press, Vol. 12, Iss: 02, Bradford, 2004

241) Lagrosen S., **Exploring the Impact of Culture on Quality Management**, International Journal of Quality & Reliability Management, MCB University Press, Vol. 20, Iss: 04, Bradford, 2003

242) Layzell D. T., **Linking Performance to Funding Outcomes at the State Level for Public Institutions of Higher Education**, Research in Higher Education, Human Sciences Press, Vol. 40, Iss: 02, New York, 1999, pp. 237-240

243) Leede J. D. & Looise J. K., **Innovation and HRM: Towards An Integrated Framework**, Creativity And Innovation Management, Blackwell Publishing Ltd, Vol. 14, Iss: 02, United Kingdom, 2005

244) Lindsay A. W., **Assessing Institutional Performance in Higher Education: A Managerial Perspective**, Higher Education, Elsevier Scientific Publishing Company, Vol. 10, Iss: 06, Amsterdam, 1981

245) Lindsay A. W., **Institutional Performance in Higher Education: The Efficiency Dimension**, Review of Educational Research, American Educational Research Association, Vol. 52, Iss: 02, Washington, 1982

246) Lord B. R. *et al.*, **Les Indicateurs de Performance: l'Expérience des Etablissements Néo-Zélandais d'Enseignement Supérieur**, Revue du Programme sur la Gestion des Etablissements d'Enseignement Supérieur, OCDE, Vol. 10, N°: 02, Paris, 1998

247) Martinez-Lorente A. R. *et al.*, **Total Quality Management: Origins and Evolution of the Term**, The TQM Magazine, MCB University Press, Vol. 10, Iss: 05, Bradford, 1998

248) Mihaiu D. M. *et al.*, **Efficiency, Effectiveness and Performance of the Public Sector**, Romanian Journal of Economic Forecasting, Institute for Economic Forecasting, Vol. 13, Iss: 04, Romania, 2010

249) Morrow P. C., **The Measurement of TQM Principles and Work-Related Outcomes,** Journal of Organizational Behavior, Wiley-Blackwell, Vol. 18, Iss: 04, USA, 1997

250) Mucha M. J., **A Performance Management Framework**, Government Finance Review, Government Finance Officers Association, Vol. 25, Iss: 05, Chicago, 2009

251) Norris D. M. *et al.*, **Action Analytics: Measuring and Improving Performance That Matters in Higher Education**, EDUCAUSE Review, Edu Domain, Vol. 43, Iss: 01, USA, 2008

252) Oduwaiye R. O. *et al.*, **Total Quality Management and Students' Academic Performance in Ilorin Metropolis Secondary Schools, Nigeria**, Asian Journal of Management Sciences & Education, Leena & Luna International, Vol. 01, Iss: 01, Oyama, Japan, 2012

253) Omona W. *et al.*, **Using ICT To Enhance Knowledge Management in Higher Education: A Conceptual Framework and Research Agenda**, International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology, EDICT, Vol. 06, Iss: 04, India, 2010

254) Owlia M. S. & Aspinwall E. M., **TQM in Higher Education - A Review**, International Journal of Quality & Reliability Management, MCB University Press, Vol. 14, Iss: 05, Bradford, 1997

255) Owlia M. S. & Elaine M. Aspinwall, **A Framework for the Dimensions of Quality in Higher Education**, Quality Assurance in Education, MCB University Press, Vol. 04, Iss: 02, Bradford, 1996

256) Parri J., **Quality in Higher Education**, Vadyba/Management, Index Copernicus International, Vol. 11, Iss: 02, Poland, 2006

257) Perdomo-Ortiz J. *et al.*, **An Analysis of the Relationship Between Total Quality Management Based Human Resource Management Practices and Innovation**, The International Journal of Human Resource Management, Routledge Francis and Taylor Group, Vol. 20, Iss: 05, London, 2009

258) Powell T. C., **Total Quality Management as Competitive Advantage: A Review and Empirical Study**, Strategic Management Journal, SMS, Vol. 16, Iss: 01, Chicago, 1995

259) Ramanauskienė J. & Ramanauskas J., **Application of the Principles of Total Quality Management in the Knowledge Formation**, Engineering Economics, Kaunas University of Technology, N°01, Lithuania, 2006

260) Rao Tummala V.M. & Tang C. L., **Strategic Quality Management, Malcolm Baldrige and European Quality Awards and ISO 9000 Certification: Core Concepts and Comparative Analysis**, International Journal of Quality & Reliability Management, MCB University Press, Vol. 13, Iss: 04, Bradford, 1996

261) Sabihaini *et al.*, **An Experimental Study of Total Quality Management Application in Learning Activity: Indonesia's Case Study**, Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences, Johar Educational Society, Vol. 04, Iss: 01, Lahore, 2010

262) Sajjad S., **Effective Teaching Methods at Higher Education Level**, Pakistan Journal of Special Education, University of Karachi, Vol. 11, Sindh, Pakistan, 2010

263) Sakthivel P. B. & Raju R., **Conceptualizing Total Quality Management in Engineering Education and Developing a TQM Educational Excellence Model**, Total Quality Management & Business Excellence, Routledge Taylor & Francis Group, Vol.: 17, Iss: 07, United Kingdom, 2006

264) Sigala M. *et al.*, **Global Trends and Challenges in Services**, Managing Service Quality Journal, Emerald Group Publishing Ltd., Vol. 16, Iss: 04, United Kingdom, 2006

265) Sizer J. *et al.*, **The Role of Performance Indicators in Higher Education**, Higher Education, Kluwer Academic Publishers, Vol. 24, Iss: 02, The Netherlands, 1992

266) Soltani E., **Top Management: A Threat or an Opportunity to TQM?** Total Quality Management & Business Excellence, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 16, Iss: 04, United Kingdom, 2005

267) Staiculescu O., **Quality and Social Responsibility: A Pathway to the Future**, Researches of 2nd World Conference on Business, Economics and Management, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Elsevier, Vol. 109, United Kingdom, 2013

268) Sudha T., **Total Quality Management in Higher Education Institutions**, International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, Vol. 02, Iss: 06, IJMRA, India, June 2013

269) Sugarman S. D., **Conflicts of Interest in the Roles of the University Professor**, Theoretical Inquiries in Law, Cegla Center for Interdisciplinary Research, Vol. 06, Iss: 01, Israel, 2005, p. 256

270) Tang S L *et al.*, **Quality Culture Auditing for Construction Contractors**, The Hong Kong Institution of Engineers Transactions, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 17, Iss: 01, United Kingdom, 2010

271) Ünal Ö. F., **Application of Total Quality Management in Higher Educational Institutions**, Journal of Qafqaz University, Qafqaz University, Vol. 01, Iss : 07, Azerbaijan, 2001

272) Van Den Berghe W., **Application des Normes ISO 9000 dans l'Enseignement et la Formation,** Revue Européenne de Formation Professionnelle, CEDEFOP, N° 15, Grèce, 1998

273) Vazzana G. S. *et al.*, **Viewpoint: Can TQM Fill a Gap in Higher Education?** Journal of Education for Business, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 72, Iss: 05, United Kingdom, 1997

274) Venkatraman S., **A Framework for Implementing TQM in Higher Education Programs**, Quality Assurance in Education, Emerald Group Publishing Limited, Vol. 15, Iss: 01, United Kingdom, 2007

275) Wali S. & Boujelbene Y., **Cultural Influences on TQM Implementation and Financial Performance in Tunisian Firms**, Ekonomika a Management, Technical University of Liberec, Vol. 2011, Iss: 03, Czech Republic, 2011

276) Watkins T., **Total Quality Management in Higher Education: Myths and Realities**, Tertiary Education and Management, Routledge, Vol. 03, Iss: 04, London, 1997

277) Waweru P. N. & Orodho J. A., **Management Practices and Students' Academic Performance in National Examinations in Public Secondary Schools in Kiambu County, Kenya**, International Journal of Recent Scientific Research, Neelakandan, Vol. 05, Iss: 02, India, 2014

278) Wayhan V. B. *et al.*, **TQM and Financial Performance: Are Findings of Direct Effects Methodological Artefacts?** Total Quality Management & Business Excellence, Routledge Francis and Taylor Group, Vol. 24, Iss: 02, London, 2013

279) Westerheijden D. F. *et al.*, **Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation**, Book Series of Higher Education Dynamics, Vol. 20, Springer, The Netherlands, 2007

280) Zakuan N. *et al.*, **Critical Success Factors of Total Quality Management Implementation In Higher Education Institution: A Review**, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, HRMARS, Vol. 02, Iss: 12, United Kingdom, 2012

281) Zhou-Ling X., **Impact of University's Optimal Human Resource Management Practices on Organizational Performance**, Systems Engineering - Theory & Practice, Systems Engineering Society, Vol. 29, Iss: 11, China, 2009

4.2. الملتقيات والمؤتمرات والندوات

282) Afzal W., **On Students' Perspective of Quality in Higher Education**, 3rd International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Lahore – Pakistan, 6th – 8th December, 2010

283) Anninos L. 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

284) Assane N., **La Perception de la Performance dans les Cabinets d'Expertise Comptable**, Article du 3ème Journée d'Etude en Contrôle de Gestion de Nantes, IEMN-IAE, Université de Nantes, France, 4 Février 2011

285) Ben Aissa H., **Quelle Méthodologie de Recherche Appropriée pour une Construction de la Recherche en Gestion?** XIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Faculté des Sciences de l'administration, Université Laval, Québec, 13-15 juin 2001

286) Benouar D., **Algerian Experience in Education: Research and Practice**, 6th International Forum on Engineering Education (IFEE 2012), Procedia - Social and Behavioral Sciences, Elsevier, Vol. 102, Oxford, 2013

287) Coutelle P., **Introduction aux Méthodes Qualitatives en Sciences de Gestion**, Cours du CEFAG – séminaire d'études qualitatives, CERMAT-IAE de Tours, Université de Tours, France, 2005

288) Daaboul J. *et al.*, **Amélioration de la Performance Industrielle par l'Ingénierie Numérique**, Articles du 11ème Colloque National AIP PRIMECA La Plagne, France, 22-24 avril 2009

289) Dahou A. & Berland N., **Mesure de la Performance Globale des Entreprises**, Article du 28ème Congrès de l'Association Française de Comptabilité « Comptabilité et Environnement », Poitiers, 23-25 mai 2007

290) Fallery B. & Rodhain F., **Quatre Approches pour L'analyse de Données Textuelles: Lexicale, Linguistique, Cognitive, Thématique**, Les Articles du 16ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, AIMS, Montréal, 2007

291) Ferguson M., **A Business Process and Performance Management Framework from the Intelligent Business**, Articles of Operational Business Intelligence, Intelligent Business Strategy, England, 2008

292) Henri A. O. & Thierry Y., **Capital Social et Performances des Entreprises au Cameroun**, Rapport de Recherche du FR-CIEA N° : 24/12, Centre d'Etudes et de Recherche en Economie et Gestion, Dakar, 2012

293) Jongbloed B., **Funding Higher Education: Options, Trade-Offs and Dilemmas**, Paper for Fulbright Brainstorms 2004 - New Trends in Higher Education, Lisbon, Portugal, 25 September 2004

294) Martinez J., **Assessing Quality, Outcome and Performance Management**, Workshop on Global Health Strategy, Annecy, French, 09-12 December 2000

295) Maurand-Valet A., **Choix Méthodologiques en Sciences de Gestion: Pourquoi tant de Chiffres ?** 31ème Congrès de l'AFC Crises et Nouvelles Problématiques de la Valeur, Association Francophone de Comptabilité, Nice, 10 Mai 2010

296) Meek L. V. & Van Der Lee J. J., **Performance Indicators for Assessing and Benchmarking Research Capacities in Universities**, Background Paper prepared for the Global University Network for Innovation – Asia and the Pacific, Centre for Higher Education Management and Policy, University of New England, Australia, 2005

297) Michel S. & Nathalie D., **Les Démarches de Qualité dans l'Enseignement Supérieur: Quels Choix Méthodologiques Fondamentaux?** 8ème Biennale de l'Education et de la formation, INRP et l'APRIEF, Lyon, 11-14 avril 2006

298) Mitreva E. & Prodanovska V., **Applying the TQM (Total Quality Management) Strategy of Macedonian Higher Education Institutions**, In: Academic Days of Timişoara: Social Sciences Today, Cambridge Scholars Publishing, United Kingdom, 2011

299) Pourrajab M. *et al.*, **Applying Total Quality Management in Teaching and Learning Process**, 01st International Conference on Teaching and Learning, University Tenaga Nasional, Malaysia, 20-22 June 2011

300) Rowe K., **Analyzing and Reporting Performance Indicator Data: 'Caress' the Data and User Beware!**, Background Paper for The Public Sector Performance & Reporting Conference, Under the Auspices of the International Institute for Research (IIR), Australian Council for Educational Research, Australia, 2004

301) Salem H., **Organizational Performance Management and Measurement**, Meeting in Public Administration, Economic and Social Commission for Western Asia, Beirut, 2003

302) UNESCO, **Higher Education in the Twenty-First Century Vision and Action**, Working Document At the World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998

303) Vernazobres P., **La Contribution du Coaching à la Performance en Entreprise**, Article du Colloque «Coaching, sport et Management» - EM Lyon & International Coach Federation, Lyon, Septembre 2006

5.2. التقارير والمنشورات

304) Altbach P. G., **The Complex Roles of Universities in the Period of Globalization**, Higher Education in the World 3: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development, Macmillan and GUNI, United Kingdom, 2008

305) Champagne F. *et al.,* **Un Cadre d'Evaluation Globale de la Performance des Systèmes de Services de Santé: Le Modèle EGIPSS**, Rapport de Recherche, Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Santé, Université de Montréal, Canada, 2005

306) Drexhage J. & Murphy D., **Sustainable Development: From Brundtland to Rio 2012**, Background Paper, United Nations Headquarters, New York, September 2010

307) Gazzola P. & Pellicelli M., **Sustainable Management and Total Quality Management in Public Organizations with Outsourcing**, Documents of Faculty of Economics, University Dell'insubria, Italy, 2009

308) Gliem J. A. & Gliem R. R., **Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales**, Midwest Research to Practice Conference, Ohio State University, USA, 2003

309) IIEP (UNESCO), **Making Basic Choices for External Quality Assurance System**, Module No. 01, IIEP Pub., UNESCO, Paris, 2006

310) Julien M. *et al.*, **L'Assurance Qualité à l'Enseignement Universitaire: Une Conception à Promouvoir et à Mettre en Œuvre**, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 2012

311) Larsen K. *et al.*, **Qualité et Reconnaissance des Diplômes de l'Enseignement Supérieur**, OCDE, Paris, 2004

312) Marope P. T. M. *et al.*, **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**, UNESCO, Paris, 2013

313) Martin M. & Sauvageot C., **Constructing an Indicator System or Scorecard for Higher Education: A Practical Guide**, IIEP/UNESCO, Paris, 2011

314) Martin M. & Stella A., **Assurance Qualité Externe dans l'Enseignement Supérieur: Les Options**, Module de Recherche, IIEP Pub., UNESCO, Paris, 2007

315) MESRS, **Annuaire Statistique n° 43**, Direction du développement et de la prospective sous-direction de la prospective et de la planification, Alger, 2013/2014

316) Mishra S., **Quality Assurance in Higher Education: An Introduction**, The Commonwealth of Learning, NAAC, Karnataka, India, 2006

317) Negre E., **Cahier du Lamsade 338: Comparaison de Textes Quelques Approches**, Laboratoire d'Analyses et Modélisation de Systèmes pour l'Aide à la Décision, Université Paris Dauphine, France, 2013

318) Nogueiro T. *et al.*, **Quality and Social Responsibility: A View to Continuous Improvement and Excellence in Portuguese Higher Education Institutions, the Perspective of the Students Integrated in Mobility Programs**, Researches of ISCTE Lisbon University Institute and CIS – Centre for Psychological Research and Social Intervention, Portugal, 2011

319) Nytes J. M. *et al.*, **A Performance Management Framework for State and Local Government**, NAtional Performance Management Advisory Commission, Chicago, 2010

320) Suryadi K., **Key Performance Indicators Measurement Model Based on Analytic Hierarchy Process and Trend-Comparative Dimension in Higher Education Institution**, ISAHP, Viña Del Mar, Chile, 2007

321) Tait A., **Perspectives on Distance Education - Quality Assurance in Higher Education: Selected Case Studies**, The Commonwealth of Learning, Vancouver, Canada, 1997

322) Vassiliou A., **Modernization of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension**, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels, 2011

323) Vilkė R., **Higher Education and Social Responsibility: Quality Management Perspectives**, Student Workbook, Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania, 2014

324) Vincent-Lancrin S. *et al.*, **L'Enseignement Supérieur Transnational: Un Levier pour le Développement**, OECD & la Banque Mondiale, Paris, 2007

325) Vlăscesanu L. *et al.*, **Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions**, Report UNESCO, UNESCO CEPES, Romania, 2007

6.2. الملفات الالكترونية ومواقع الانترنيت

326) Fust S.F. & Walker L. L., **Corporate Sustainability Initiatives: The Next TQM?** Korn/Ferry International 2007, On the Web-site: http://www.kornferry.com/institute/207-corporate-sustainability-initiatives-the-next-tqm, See on: 22/12/2014, At: 22.53

327) Mashagba I. A. S., **The Impact of Total Quality Management (TQM) on the Efficiency of Academic Performance Empirical Study - The Higher Education Sector – The University of Jordan**, International Journal of Scientific & Technology Research, Vol. 03, Iss: 04, On the Web-site: http://www.ijstr.org, See on: 27/12/2014, At: 22.00

328) Nderitu N. M. & Nyaoga R. B., **An Investigation on the Effect of Quality Management Practices on the Performance of Public Primary Schools in Nakuru Municipality, Kenya**, International Journal of Education and Research, Contemporary Research Center CRC Publications, Vol. 01, Iss: 12, 2013, On the web-site: http://www.ijern.com, See on: 23/12/2014, At: 21.00

329) Nogueiro T. *et al.*, **Quality and Social Responsibility: A View to Continuous Improvement and Excellence in Portuguese Higher Education Institutions, The Perspective of the Students Integrated in Mobility Programs**, On the Web-site:

http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3594/1/Quality%20and%20Social%20Responsibility.pdf, See on: 25/12/2014, At: 00.59

330) Thomson G. & Hoffman J., **Measuring the Success of Environmental Education Programs**, Canadian Parks and Society, Sierra Club Canada, Web-site: http://macaw.pbworks.com/f/measuring_ee_outcomes.pdf, See on: 25/12/2013, At: 18.15

331) UDAIO, **Guide Méthodologique de la Démarche Qualité**, Sur le Site:http://udaio.asso.fr/doc/doc_114.pdf, Vu le: 27/12/2013, A: 18.30

332) Walsh P., **Speech by Dr. Padraig Walsh about Launch of Review of Reviews Report on 29th May 2014**, Web-site: http://www.qqi.ie/Publications/Review%20of%20Reviews%20-%20Speech%20Dr%20Padraig%20Walsh.pdf, See on: 30/09/2015, At: 14.05

333) Berkane Y. & Benstaali B., **Evaluation de la Qualité des Enseignements dans les Etablissements Universitaires**, Sur le site: http://www.umc.edu.dz/vf/images/module%204%20berkane-benstaali%20evaluation%20de%20la%20qualite%20dans%20les.pdf, Vu le: 24/05/2014, A: 19.00

334) Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), **The University of Cambridge: Institutional Review**, Web-site: http://www.qaa.ac.uk/en/ReviewsAndReports/Documents/University%20of%20Cambridge/University-of-Cambridge-IRENI-13.pdf, See on: 24/04/2015, At: 16.00

335) **The University's mission and core values**, Web-site: https://www.cam.ac.uk/about-the-university/how-the-university-and-colleges-work/the-universitys-mission-and-core-values, See on: 24/04/2015, At: 17.14

336) Cambridge Assessment, **The Cambridge approach: Principles for designing, administering and evaluating assessment**, Web-site: http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/109848-cambridge-approach.pdf, See on: 24/04/2015, At: 17.30

337) Web-sites : http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html, http://www.timeshighereducAtion.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking, http://www.urapcenter.org/2013/world.php?q=MS0yNTA=, See on: 29/04/2015, At: 20.23.

338) **Cambridge Research in Numbers**, Web-site: http://www.zoo.cam.ac.uk/department/working-here/cambridge%20research%20in%20numbers%202013.pdf, See on: 29/04/2015, At: 20.51

339) **The Cambridge Cluster**, Web-site: https://www.cam.ac.uk/research/innovation-at-cambridge/the-cambridge-cluster, See on: 01/05/2015, At: 18.11

340) **Cambridge Network**, Web-site: http://www.cambridgenetwork.co.uk/home, See on: 01/05/2015, At: 19.00

341) **Cambridge Institute for Sustainability Leadership**, Web-site: http://www.cisl.cam.ac.uk/about, See on: 01/05/2015, At: 22.00

342) **Cambridge Consultants**, Web-site: http://www.cambridgeconsultants.com/about-us/innovative-product-development, See on: 01/05/2015, At: 22.13

343) **Cambridge Science Park**, Web-site: http://www.cambridgesciencepark.co.uk, See on: 02/05/2015, At: 22.46

344) **Environment & Energy Section**, Web-site: http://www.admin.cam.ac.uk/offices/em/sustainability, See on: 02/05/2015, At: 23.00

345) **Cambridge Innovation in Numbers**, Web-site: https://www.cam.ac.uk/research/innovation-at-cambridge/innovation-in-numbers, See on: 02/05/2015, At: 23.00

346) **About LSE**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/aboutLSE/aboutHome.aspx, See on: 10/05/2015, At: 20.39

347) **TQARO**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/intranet/LSEServices/TQARO/Home.aspx, See on: 11/05/2015, At: 19.45

348) **Web-sites** : Gary Barclay (Planning Officer LSE), **Strategic Plan 2011-16**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/intranet/LSEServices/policies/pdfs/school/strPla.pdf. LSE, **Our Mission, Guiding Principles and Values**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/businessAndConsultancy/LSEEnterprise/about/values.aspx. See's on: 11/05/2015, At: 19.57

349) **Web-sites:** Shanghai Jiao Tong University, **Academic Ranking of World Universities 2014**, Web-site: http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html. Times Magazine, **World University Rankings 2014-2015**, Web-site: http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking. Informatics Institute of Middle East, **2014-2015 World Ranking (501-750)**, Web-site: http://www.urapcenter.org/2014/world.php?q=NTAxLTc1MA==. Cybermetrics Lab, **World Ranking**, Web-site: http://www.webometrics.info/en/world?page=2. See's on: 11/05/2015, At: 22.13

350) **Web-sites:** LSE, **Nobel Prize Winners**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/aboutLSE/keyFacts/nobelPrizeWinners/Home.aspx. LSE, **Rise in Student Satisfaction at LSE**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/newsAndMedia/news/archives/2013/08/Rise-in-Student-Satisfaction-at-LSE-.aspx. LSE, **Context Statistics 2014**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/intranet/LSEServices/planningAndStatistics/pdf/Context_Statistics.pdf. See's on: 12/05/2015, At: 23.00

351) LSE, **Human Resources**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/intranet/staff/humanResources/Home.aspx, See on: 13/05/2015, At: 14.35

352) LSE, **About Sustainability at LSE**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/intranet/LSEServices/estatesDivision/sustainableLSE/about/home.aspx, See on: 13/05/2015, At: 17.42

353) Olayan School of Business, **History & Naming**, Web-site: http://www.aub.edu.lb/OSB/OSB_HOME/THESCHOOL/Pages/history.aspx, See on: 13/05/2015, At: 22.00

354) **Web-sites:** Olayan School of Business (OSB), **Our Vision & Mission**, Web-site: http://www.aub.edu.lb/OSB/OSB_HOME/THESCHOOL/Pages/mission.aspx, OSB, **Our Core Values**, Web-site: http://www.aub.edu.lb/osb/osb_home/theschool/Pages/core.aspx, See's on: 13/05/2015, At: 22.15

355) Olayan School of Business (OSB), **Corporate Social Responsibility Initiative**, Web-site: http://www.aub.edu.lb/osb/csr/Pages/index.aspx, See on: 13/05/2015, At: 23.41

356) Hung D. & Claude J., **TQM for Continual School Improvement: Guiding principles of success that can be derived from Mauritius**, Web-site: http://www.yrdsb.ca/programs/plt/quest/journal/2013-tqm-for-continual-school-improvement.pdf, See on: 19/02/2015, At: 19.46

357) **Committee Structure**, Web-site: http://www.admin.cam.ac.uk/offices/education/structure, See on: 24/04/2015, At: 18.07

358) University of Cambridge Report**, Students Statistics 2014-15**, Web-site: http://www.admin.cam.ac.uk/offices/planning/sso/studentnumbers/201415statistics.pdf, See on: 30/04/2015, At: 11.24

359) Borysiewicz Sir L., **Annual Reports 2011, 2012, 2013, 2014 of Cambridge University**, Web-site: http://www.cam.ac.uk/annual-report, See on: 30/04/2015, At: 19.07

360) **Compare Universities**, Web-site: http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/compare?i=1103&i=1221&i=1264&i=1284&i=1305&i=1375, See on: 30/04/2015, At: 20.44

361) University of Cambridge, **Reports and Financial Statements for the Years Ended 31 July 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014**, Web-site: http://www.admin.cam.ac.uk/offices/finance/accounts, See on: 30/04/2015, At: 22.49

362) University of Cambridge, **Reports and Financial Statements for the Year Ended 31 July 2014**, Web-site: http://www.admin.cam.ac.uk/offices/finance/accounts, See on: 01/05/2015, At: 15.28

363) **Compare Universities**, Web-site: http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/compare?i=1103&i=1221&i=1264&i=1284&i=1305&i=1375, See on: 01/05/2015, At: 15.53

364) Research Division (LSE), **Research Excellence Framework 2014**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/researchAndExpertise/REF2014/home.aspx, See on: 11/05/2015, At: 20.12

365) LSE, **Annual Accounts for the Year Ended 31 July 2007 up to 2014**, Web-site: http://www.lse.ac.uk/intranet/LSEServices/financeDivision/lSEFinancialStatements.aspx, See on: 12/05/2015, At : 23.45

366) Olayan School of Business, **Overview of 2012-2016 Strategic Plan**, Web-site: http://www.aub.edu.lb/osb/osb_home/theschool/Strategic%20Plan/Documents/StrategicPlanPresentation.pdf, See on: 13/05/2015, At: 22.23, pp. 02-03

367) Israel G. D., **Determining Sample Size**, Series of the Agricultural Education and Communication Department, University of Florida, Web-site: http://edis.ifas.ufl.edu/pdffiles/pd/pd00600.pdf, See on: 18/02/2015, At: 19.19

368) Statstutor UK Team, **Spearman's Correlation**, Web-site: http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/spearmans.pdf, See on: 20/02/2015, At: 14.50

369) **NVivo QSR**, Sur le Lien: http://www.qsrinternational.com/other-languages_french.aspx, Vu le : 05/03/2015, A: 13.26

370) IBM, **Fonctionnalités IBM SPSS Amos** , Sur le Site: http://www-03.ibm.com/software/products/fr/spss-amos, Vu le: 14/04/2015, A: 13.14

371) UCDHSC Center for Nursing Research, **Structural Equation Modeling with AMOS**, Web-site: http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/nursing/Documents/PDF/HowToUseAMOS5.pdf, See on: 14/04/2015, At: 14.43

372) Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique, **Recueil des Brevets d'Invention 1er Edit. 2011, 2ème Edit. 2012, 3ème Edit. 2013**, Sur le site : http://www.nasr.dz, Vu le: 29/05/2015, A: 13.01

الفهـــــــــارس

1. فهرس المحتويـــــــــات
2. قـــــــائمة الجـــــداول
3. قـــــــائمة الأشكـــــال
4. قـــــــائمة المـــــلاحق

« Ils croient être simples ils ne sont que sommaires »

« يعتقدون إنها بسيطة وهي مجرد فهارس »

Gilbert Cesbron

1. فهرس المحتويـــــــــــات

شكر وتقدير III

الإهداء IV

الملخصات V

قائمة المختصرات IX

خطة الدراسة XIII

مقدمـــــــــة

1. تقديم إشكالية الدراسة ..... ب

1.1. السؤال الرئيسي والأسئلة الفرعية ..... د

2.1. الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية ..... د

3.1. أهداف الدراسة وأهميتها ..... هـ

4.1. مبررات اختيار موضوع الدراسة ..... و

2. المعالجة المنهجية الدراسة ..... ز

1.2. النموذج الاسترشادي للدراسة ..... ز

2.2. نمط الاستدلال ..... ز

3.2. المقاربة المستخدمة (كمية أو كيفية) ..... ح

4.2. حدود الدراسة ..... ح

3. عرض وتحليل الدراسات السابقة ..... ط

1.3. عرض وتحليل الدراسات السابقة الأجنبية ..... ط

2.3. عرض وتحليل الدراسات السابقة العربية ..... م

3.3. أهمية الدراسة مقارنة مع الدراسة السابقة ..... ع

4. هيكلة الدراسة وخطتها البحثية ..... ف

1.4. نموذج الدراسة الافتراضي ..... ف

2.4. التصميم العام للدراسة ..... ص

3.4. خطة وهيكلة الدراسة ..... ق

4.4. صعوبات الدراسة ..... ر

الفصل 1. إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تمهيـــــــد 2

1.1. الإطار الفكري والفلسفي لإدارة الجودة الشاملة 3

1.1.1 مدخل تعريفي لإدارة الجودة الشاملة 3
1.1.1.1 حقيقة مصطلح الجودة 3
2.1.1.1 مصطلحات الضبط الشامل للجودة 5
3.1.1.1 تعريف إدارة الجودة الشاملة 5
2.1.1 التطور التاريخي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة 7
1.2.1.1 الأصول التاريخية لفكرة إدارة الجودة الشاملة 7
2.2.1.1 المراحل التاريخية لتطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة 8
3.2.1.1 حدود تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة 11
3.1.1 عناصر نظام إدارة الجودة الشاملة 13
1.3.1.1 النظام المتكامل لإدارة الجودة الشاملة 13
2.3.1.1 القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة 14
3.3.1.1 أساليب إدارة الجودة الشاملة 15
4.3.1.1 أدوات إدارة الجودة الشاملة 17
2.1. التأصيل المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 19
1.2.1 مقاربات الجودة في مؤسسات التعليم العالي 19
1.1.2.1 خصوصية مؤسسات التعليم العالي 19
2.1.2.1 تعريف مقاربات جودة التعليم العالي 21
3.1.2.1 جودة التعليم العالي كمفهوم متعدد الأبعاد والمحاور 23
2.2.1 جوهر ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي 27
1.2.2.1 حقيقة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي 27
2.2.2.1 وظائف ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي 30
3.2.2.1 آليات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي 31
3.2.1 مدخل مفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 33
1.3.2.1 تعريف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 33
2.3.2.1 مقاربات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 37
3.3.2.1 مجالات التغيير في مؤسسات التعليم العالي للتحول إلى إدارة الجودة الشاملة 38
3.1. قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 40
1.3.1 مدخل مفاهيمي لقيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 40
1.1.3.1 تعريف قيم إدارة الجودة الشاملة 40

2.1.3.1 أهمية القيم ضمن تطبيق إدارة الجودة الشاملة 41
3.1.3.1 تحديد قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 43
2.3.1 القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 45
1.2.3.1 التركيز على الزبون والتزام الإدارة العليا 45
2.2.3.1 المسؤولية الجماعية والتحسين المستمر 47
3.2.3.1 الإدارة بالحقائق، المدخل العملياتي والعمل الجماعي 48
3.3.1 القيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 51
1.3.3.1 القيم الداعمة المرتبطة بالإدارة 51
2.3.3.1 القيم الداعمة المرتبطة بالموارد البشرية 52
خلاصـــــــة 55

الفصل 2. أداء مؤسســـات التعليم العـــالي

تمهيـــــد 57
1.2. الأطر المفاهيمية للأداء وتحسين الأداء 58
1.1.2 الأسس النظرية لمفهوم الأداء 58
1.1.1.2 إشكالية تعريف الأداء 58
2.1.1.2 المقاربات النظرية للأداء 59
3.1.1.2 تحديد أبعاد الأداء 61
2.1.2 الأسس الفكرية لإدارة الأداء 63
1.2.1.2 مدخل تعريفي لإدارة الأداء 63
2.2.1.2 الحاجة إلى إدارة الأداء 64
3.2.1.2 عملية إدارة الأداء 65
3.1.2 تحديات تحسين الأداء 67
1.3.1.2 ضرورة تحسين الأداء 67
2.3.1.2 مناهج تحسين الأداء 68
3.3.1.2 الاتجاه نحو تحسين الأداء 70
2.2. الأسس الفكرية لأداء مؤسسات التعليم العالي وتقييمه 72
1.2.2 مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي 72
1.1.2.2 تعريف أداء مؤسسات التعليم العالي 72
2.1.2.2 تصور مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال المؤشرات 74

2.2.2 تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي 75
1.2.2.2 الحاجة إلى تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي 76
2.2.2.2 مناهج تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي 77
3.2.2.2 صعوبة تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي 78
3.2.2 إشكالية تحديد مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي 80
1.3.2.2 طبيعة مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي 80
2.3.2.2 حدود مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي 83
3.3.2.2 حدود مؤشرات هيئات التصنيف الدولي للجامعات 84
3.2. مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي 89
1.3.2 صياغة مؤشرات الأداء الأكاديمي 89
1.1.3.2 صياغة مؤشرات الأداء البحثي 89
2.1.3.2 صياغة مؤشرات الأداء التعليمي 92
2.3.2 صياغة مؤشرات الأداء الإداري 95
1.2.3.2 صياغة مؤشرات الأداء المالي 95
2.2.3.2 صياغة مؤشرات الأداء البشري 97
3.3.2 صياغة مؤشرات الأداء المجتمعي 99
1.3.3.2 صياغة المؤشرات الكيفية للأداء المجتمعي 99
1.3.3.2 صياغة المؤشرات الكمية للأداء المجتمعي 100
خلاصـــــــة 102

الفصل 3. قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي

تمهيـــــد 104
1.3. علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي 105
1.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي 105
1.1.1.3 النماذج المفسرة لعلاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء الأكاديمي 105
2.1.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بأبعاد الأداء الأكاديمي 111
3.1.1.3 حدود العلاقة بين قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء الأكاديمي 113
2.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء الإداري لمؤسسات التعليم العالي 114
1.2.1.3 النماذج المفسرة لعلاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء الإداري 114
2.2.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بأبعاد الأداء الإداري 118

3.2.1.3 حدود العلاقة بين قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء الإداري 120
3.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي 121
1.3.1.3 النماذج المفسرة لعلاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بتحسين الأداء المجتمعي 121
2.3.1.3 علاقة قيم إدارة الجودة الشاملة بأبعاد الأداء المجتمعي 123
3.3.1.3 حدود العلاقة بين قيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء المجتمعي 126
2.3. نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الجامعات 127
1.2.3 نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء بعض الجامعات الدولية 127
1.1.2.3 تجربة جامعة هارفارد الأمريكية 127
1.1.2.3 تجربة جامعة كامبريدج الأوروبية 133
2.2.3 نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء بعض الجامعات العربية 141
1.2.2.3 تجربة جامعة الملك عبد العزيز السعودية 141
2.2.2.3 تجربة جامعة الامارات العربية المتحدة 145
3.2.3 نماذج رائدة لاعتماد قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء بعض كليات الاقتصاد 148
1.3.2.3 تجربة كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية 148
2.3.2.3 تجربة مدرسة سليمان عليان لإدارة الأعمال ببيروت 153
3.3. تحليل الدراسات السابقة لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي 156
1.3.3 تحليل الدراسات السابقة لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي 156
1.1.3.3 تحليل الدراسات السابقة الأجنبية لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي 156
2.1.3.3 تحليل الدراسات السابقة العربية لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي 159
2.3.3 تحليل الدراسات السابقة لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الإداري 161
1.2.3.3 تحليل الدراسات السابقة الأجنبية لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الإداري 161
2.2.3.3 تحليل الدراسات السابقة العربية لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الإداري 163
3.3.3 تحليل الدراسات السابقة لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي 164
1.3.3.3 تحليل الدراسات السابقة الأجنبية لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي 165
2.3.3.3 تحليل الدراسات السابقة العربية لدور قيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء المجتمعي 166
خلاصـــــــة 167

الفصل 4. الإطار المنهجي والتمهيدي للدراسة

تمهيـــــد 169
1.4. منهجية الدراسة والخيارات البديلة للبحث 170

1.1.4 تحديد طبيعة المسار البحثي 170
1.1.1.4 التموقع الابستمولوجي للدراسة 170
2.1.1.4 أنماط الاستدلال المختلفة (الاستكشاف أو الاختبار) 172
3.1.1.4 المقاربة المختارة (كمية أو كيفية) 173
2.1.4 المعاينة والأدوات المستخدمة لجمع البيانات 175
1.2.1.4 مجتمع الدراسة وتقنيات المعاينة 175
2.2.1.4 الأدوات المستخدمة لجمع البيانات 177
3.1.4 الاختبارات القبلية لأدوات الدراسة 180
1.3.1.4 اختبار صدق وثبات أدوات الدراسة 180
2.3.1.4 الاختبارات الشرطية للإحصاء المعلمي 186
2.4. الاختبارات المستخدمة لتحليل البيانات الكيفية والكمية 188
1.2.4 الاختبارات الإحصائية المستخدمة في التحليل الكيفي 188
1.1.2.4 برنامج التحليل الكيفي NVivo 188
2.1.2.4 معاملات قياس التشابه النصي 188
2.2.4 الطرق الإحصائية المستخدمة في التحليل الكمي لاختبار الفرضيات 189
1.2.2.4 البرامج الإحصائية المستخدمة في التحليل الكمي لاختبار الفرضيات 189
2.2.2.4 اختبارات الإحصاء الوصفي لتحليل البيانات الكمية 190
3.2.2.4 طرق الإحصاء الاستدلالي المستخدمة لاختبار الفرضيات 191
3.2.4 التحليل العاملي التوكيدي لاختبار نموذج الدراسة 194
1.3.2.4 برنامج AMOS لنمذجة المعادلات البنائية 195
2.3.2.4 الطرق الإحصائية المستخدمة لاختبار نماذج المعادلات البنائية 195
3.4. مدخل تمهيدي لاستراتيجية تحسين الجودة والأداء في الجامعات الجزائرية 197
1.3.4 عملية تطوير قطاع التعليم العالي في الجزائر 197
1.1.3.4 المرحلة الأولى (1962-1969) 197
2.1.3.4 المرحلة الثانية (1970-1997) 198
3.1.3.4 المرحلة الثالثة (1998-2003) 198
4.1.3.4 المرحلة الرابعة (2004-2013) 199
2.3.4 واقع جودة وأداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية 201
1.2.3.4 الإحصائيات الوطنية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية 201

2.2.3.4 التصنيف الدولي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية 203
3.2.3.4 تقييم جهود مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لتحسين الجودة والأداء 206
3.3.4 النموذج الافتراضي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية 210
1.3.3.4 تطوير النموذج الافتراضي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية 210
2.3.3.4 تفسير النموذج الافتراضي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية..... 211
خلاصـــــــة 212

الفصل 5. الإطار الميداني للدراسة واختبار الفرضيات

تمهيـــــد 214
1.5. عرض وتحليل نتائج المقابلات المعمقة 215
1.1.5 عرض ومناقشة نتائج الأسئلة التمهيدية 215
1.1.1.5 عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول 215
2.1.2.3 عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني 215
2.1.5 عرض ومناقشة نتائج أسئلة الدور 216
1.2.1.5 عرض ومناقشة نتائج السؤالين الثالث والرابع 216
2.2.1.5 عرض ومناقشة نتائج السؤال الخامس، السادس والسابع 217
3.2.1.5 عرض ومناقشة نتائج السؤال الثامن 219
3.1.5 التحليل الكيفي والتركيبي لنتائج المقابلات 220
1.3.1.5 مقاربات التحليل الكيفي والتركيبي للمقابلات 220
2.3.1.5 ترميز البيانات الكيفية وإدراجها ضمن برنامج Nvivo 221
3.3.1.5 استخراج نتائج الدراسة الكيفية وتحليلها 221
2.5. عرض نتائج الدراسة الخاصة بالاستبيان 230
1.2.5 عرض النتائج المتعلقة بالبيانات الوصفية العامة 230
1.1.2.5 عرض نتائج البيانات الوصفية العامة الأولية 230
2.1.2.5 عرض نتائج البيانات الوصفية العامة الثانوية 231
2.2.5 عرض نتائج محور قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 233
1.2.2.5 عرض النتائج المتعلقة بإدراك إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 233
2.2.2.5 عرض نتائج القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 235
3.2.2.5 عرض نتائج القيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 238
3.2.5 عرض نتائج محور أداء مؤسسات التعليم العالي 241

1.3.2.5 عرض النتائج المتعلقة بإدراك الأداء في مؤسسات التعليم العالي 241
2.3.2.5 عرض نتائج الأداء الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي 243
3.3.2.5 عرض نتائج الأداء الإداري في مؤسسات التعليم العالي 245
4.3.2.5 عرض نتائج الأداء المجتمعي في مؤسسات التعليم العالي 247
3.5. اختبار الفرضيات والنموذج الافتراضي للدراسة 249
1.3.5 التحليل الكمي والتركيبي لاختبار فرضيات الدراسة 249
1.1.3.5 التحليل الكمي والتركيبي لاختبار الفرضية الأولى 249
2.1.3.5 التحليل الكمي والتركيبي لاختبار الفرضية الثانية 254
3.1.3.5 التحليل الكمي والتركيبي لاختبار الفرضية الثالثة 257
4.1.3.5 التحليل الكمي والتركيبي لاختبار الفرضية الرابعة 260
5.1.3.5 التحليل الكمي والتركيبي لاختبار الفرضية الخامسة 263
2.3.5 نماذج المعادلات البنائية واختبار نموذج الدراسة الافتراضي 270
1.2.3.5 نموذج Amos من الدرجة الأولى (نموذج القياس) 270
2.2.3.5 نموذج Amos المتكامل (نموذج البناء) 274
3.2.3.5 تحليل المسار (Path Analysis) 276
3.3.5 اختبار فرضيات الدراسة مقارنة بالدراسات السابقة 280
1.3.3.5 اختبار الفرضية الأولى مقارنة بالدراسات السابقة 280
2.3.3.5 اختبار فرضيات الدور مقارنة بالدراسات السابقة 281
3.3.3.5 اختبار الفرضية الخامسة مقارنة بالدراسات السابقة 286
4.3.3.5 اختبار الفرضية الرئيسة مقارنة مع الدراسات السابقة 287
خلاصـــــــة 288

خاتمـــــــة

1. تلخيص الدراســـــــة 290
2. نتائج الدراســـــــة 291
3. تطبيقات نتائج الدراسة 294
4. اقتراحات الدراســـــة 295
5. آفاق الدراســـــــة 296
قائمة المراجع 297
الفهارس 326
الملاحق 342

2. قـــــــائمة الجـــــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
(1/1)	التطور التاريخي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة	10
(2/1)	أبعاد جودة التعليم العالي	24
(3/1)	مضمون مصطلح ضمان الجودة	28
(4/1)	آليات الضمان الخارجي للجودة	33
(5/1)	القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	44
(6/1)	القيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	45
(1/2)	تطور أبعاد الأداء في المنظمات	61
(2/2)	حلول وفوائد إدارة الأداء	65
(3/2)	توصيف نهجي التحسين المستمر والتحسين الجذري	69
(4/2)	مؤشرات الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية (ARWU)	85
(5/2)	مؤشرات تصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي	86
(6/2)	مؤشرات تصنيف ويب ماتريكس للجامعات العالمية	87
(7/2)	مؤشرات تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي	88
(8/2)	أهم المؤشرات الكمية للأداء البحثي	91
(9/2)	أهم المؤشرات الكمية للأداء التعليمي	94
(10/2)	أهم المؤشرات الكمية للأداء المالي	96
(11/2)	أهم المؤشرات الكمية لأداء الموارد البشرية	98
(12/2)	أهم المؤشرات الكمية للأداء المجتمعي	101
(1/3)	تطور النتائج المالية	131
(2/3)	تطور نتائج الأداء التعليمي لجامعة كامبريدج	137
(3/3)	تطور أهم النتائج المالية لجامعة كامبريدج	138
(4/3)	تنوع الموارد البشرية لجامعة كامبريدج	139
(5/3)	تطور النتائج المالية لجامعة الامارات العربية المتحدة	147
(6/3)	أفضل خمس جامعات بريطانية حسب المعدل التراكمي	150
(7/3)	تطور النتائج المالية لكلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية	151
(8/3)	تطور المؤشرات المفتاحية للأداء لمدرسة سليمان عليان	154

(1/4)	خصوصيات البراديغمات الابستمولوجية في علوم التسيير	171
(2/4)	توزيع مفردات عينة الدراسة ونسبة الاستجابة	177
(3/4)	الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس بعد القيم الجوهرية	181
(4/4)	الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس بعد القيم الداعمة	182
(5/4)	الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس محور قيم إدارة الجودة الشاملة	183
(6/4)	الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس بعد الأداء الأكاديمي	183
(7/4)	الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس بعد الأداء الإداري	184
(8/4)	الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس بعد الأداء المجتمعي	185
(9/4)	الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس محور تحسين الأداء	185
(10/4)	اختبار التوزيع الطبيعي Jarque-Bera	186
(11/4)	التطور الكمي لبعض مؤشرات التعليم العالي في الجزائر	201
(12/4)	الانتاج العلمي للجزائر في الفترة 2004-2012	202
(13/4)	أفضل الجامعات عالميا حسب تصنيف شنغهاي	204
(14/4)	أفضل الجامعات عالميا حسب تصنيف التايمز	204
(15/4)	تصنيف الحضور العلمي الافتراضي لأفضل 100 جامعة عربيا وإفريقيا	205
(16/4)	تصنيف الحضور العلمي الافتراضي لأفضل مراكز البحث الجزائرية	205
(17/4)	تصنيف URAP للجامعات الجزائرية	206
(1/5)	تردد المصطلحات الأساسية في الدراسة	222
(2/5)	معاملات قياس التشابه النصي	223
(3/5)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير العلاقة بالبحث العلمي	231
(4/5)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الانتماء الإداري	232
(5/5)	نتائج القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	236
(6/5)	نتائج القيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	239
(7/5)	نتائج الأداء الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي	244
(8/5)	نتائج الأداء الإداري في مؤسسات التعليم العالي	246
(9/5)	نتائج الأداء المجتمعي في مؤسسات التعليم العالي	247
(10/5)	العلاقة بين معنى إدارة الجودة الشاملة والالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة	250
(11/5)	العلاقة بين أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة والالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة	250
(12/5)	العلاقة بين نماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة والالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة	251

(13/5)	العلاقة بين ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة والالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة	251
(14/5)	العلاقة بين مفهوم الأداء والالتزام بمؤشرات الأداء	252
(15/5)	العلاقة بين أسباب تحسين الأداء والالتزام بمؤشرات الأداء	252
(16/5)	العلاقة بين نهج تحسين الأداء والالتزام بمؤشرات الأداء	253
(17/5)	العلاقة بين ضرورة تحسين الأداء والالتزام بمؤشرات الأداء	253
(18/5)	مصفوفة الارتباط البسيط بين قيم إدارة الجودة الشاملة والأداء الأكاديمي	254
(19/5)	مصفوفة الارتباط الجزئي بين الأداء الأكاديمي والقيم باستبعاد ضرورة الالتزام بها	255
(20/5)	الانحدار المتعدد بين القيم الجوهرية والقيم الداعمة والأداء الأكاديمي	256
(21/5)	مصفوفة الارتباط البسيط بين قيم إدارة الجودة الشاملة والأداء الإداري	258
(22/5)	مصفوفة الارتباط الجزئي بين الأداء الإداري والقيم باستبعاد ضرورة الالتزام بها	258
(23/5)	الانحدار المتعدد بين القيم الجوهرية والقيم الداعمة والأداء الإداري	259
(24/5)	مصفوفة الارتباط البسيط بين قيم إدارة الجودة الشاملة والأداء المجتمعي	260
(25/5)	مصفوفة الارتباط الجزئي بين الأداء المجتمعي والقيم باستبعاد ضرورة الالتزام بها	261
(26/5)	الانحدار المتعدد بين القيم الجوهرية والقيم الداعمة والأداء المجتمعي	262
(27/5)	اختبار الفروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير الجنس	264
(28/5)	اختبار الفروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير الرتبة	265
(29/5)	اختبار الفروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير الخبرة	266
(30/5)	اختبار الفروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير الشعبة	267
(31/5)	اختبار الفروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير العلاقة بالبحث العلمي	268
(32/5)	اختبار الفروق بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بقيم إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء حسب متغير الانتماء أو المنصب الإداري	269
(33/5)	معنوية المعلمات للنموذج الأول أو الكامل	278
(34/5)	الآثار المباشرة وغير المباشرة في النموذج المعدل لتحليل المسار	279

3. قـــــــائمة الأشكـــــال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
(01)	نموذج الدراسة الافتراضي	ف
(02)	التصميم العام للدراسة	ص
(1/1)	تكامل ممارسات الإدارة وإدارة الجودة الشاملة	11
(2/1)	التطور التنظيمي للمنظمات	12
(3/1)	النظام المتكامل لإدارة الجودة الشاملة	13
(4/1)	دورة Deming	16
(5/1)	نظام التعليم العالي	19
(6/1)	خارطة مفهوم ضمان الجودة	29
(7/1)	العناصر العشرة لإدارة الجودة الشاملة	34
(8/1)	دور القيم والأساليب والأدوات ضمن اعتماد إدارة الجودة الشاملة	42
(9/1)	زبائن مؤسسات التعليم العالي	46
(1/2)	دورة إدارة الأداء	66
(2/2)	سلسلة إدارة الأداء	66
(3/2)	الجمع بين التحسين المستمر والتحسين التدريجي	69
(4/2)	تحقيق، تحسين وتسريع الأداء	71
(5/2)	إطار أداء مؤسسات التعليم العالي	73
(6/2)	مكونات ومفاهيم أداء مؤسسات التعليم العالي	73
(7/2)	رباعية مقاييس الأداء	79
(1/3)	نموذج Julius Ramanauskas وJadvyga Ramanauskienė	105
(2/3)	نموذج Salah Al-Sharhan وHajraf Al-Hajraf	106
(3/3)	نموذج Walter Omona *et al.*	107
(4/3)	نموذج David Hung وJean Claude	108
(5/3)	نموذج Masoumeh Pourrajab *et al.*	109
(6/3)	نموذج Murad Ali وRajesh K. Shastri	110
(7/3)	نموذج Paul Boselie وTon van der Wiele	114
(8/3)	نموذج Ankur Jain وS. L. Gupta	115

(9/3)	نموذج Paula C. Morrow	116
(10/3)	نموذج Senda Wali وYounes Boujelbene	117
(11/3)	نموذج Xing Zhou-ling	117
(12/3)	نموذج S.M. Irfan وD.M.H. Kee	121
(13/3)	نموذج Alberto J. Cañas وJoseph D. Novak	122
(14/3)	نموذج Rita Vilkė	123
(15/3)	تكامل إدارة الجودة الشاملة ونظام الايزو	125
(16/3)	المنشورات السنوية في المكتبة الافتراضية لجامعة هارفارد	129
(17/3)	نموذج إدارة الجودة الشاملة لجامعة كامبريدج	135
(18/3)	مقارنة رضا الطلبة وآفاق الدراسات العليا لأكبر الجامعات البريطانية	137
(19/3)	مقارنة التسهيلات والخدمات الأكاديمية لأكبر الجامعات البريطانية	139
(1/4)	أنماط الاستدلال والمعرفة العلمية	173
(2/4)	النموذج الافتراضي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية	210
(1/5)	توضيح التشابه النصي بين أجوبة المقابلات	225
(2/5)	الخارطة المعرفية لمصطلح إدارة الجودة الشاملة	225
(3/5)	الخارطة المعرفية لمصطلح القيم	226
(4/5)	الخارطة المعرفية لمصطلح الأداء	227
(5/5)	الخارطة المعرفية لمصطلح تحسين	227
(6/5)	نسب التغطية لأسئلة المقابلات	228
(7/5)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، الرتبة، الخبرة والشعبة)	230
(8/5)	نتائج إدراك إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	233
(9/5)	ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية والجامعة	235
(10/5)	نتائج إدراك الأداء وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي	241
(11/5)	ضرورة تحسين الأداء في الكلية والجامعة	243
(12/5)	شكل الانتشار (3DPlot) للقيم الجوهرية والداعمة والأداء الأكاديمي	256
(13/5)	شكل الانتشار (3DPlot) للقيم الجوهرية والداعمة والأداء الإداري	259
(14/5)	شكل الانتشار (3DPlot) للقيم الجوهرية والداعمة والأداء المجتمعي	262
(15/5)	نموذج Amos من الدرجة الأولى لقيم إدارة الجودة الشاملة	271
(16/5)	نموذج Amos من الدرجة الأولى لمؤشرات الأداء	273

(17/5)	نموذج Amos المتكامل (نموذج البناء)	275
(18/5)	تحليل المسار (النموذج الأول أو الكامل)	277
(19/5)	تحليل المسار (النموذج المعدل)	278

4. قـــــــائمة الملـــــــلاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
(01)	دليل المقابلة قبل التحكيم	343
(02)	دليل المقابلة بعد التحكيم	344
(03)	الاستبيان قبل التحكيم	345
(04)	الاستبيان بعد التحكيم	351
(05)	قائمة المحكمين	357
(06)	القيمة الجدولية لاختبار Ficher عند مستوى معنوية 5%، وV1 تساوي 2 أو متغيرين مستقلين، وV2 تساوي:412-2-1 أو 409 وهي مقربة من القيمة 400	358
(07)	إشهاد بالتدقيق اللغوي	359

الملاحـــــــــــق

1. دليل المقابلة قبل التعديل
2. دليل المقابلة بعد التعديل
3. الاستبيان قبل التحكيم
4. الاستبيان بعد التحكيم
5. قائمة المحكمين
6. القيمة الجدولية لاختبار Ficher
7. إشهاد بالتدقيق اللغوي

« I But there will be an annex on reservations in some areas that have not been adequately discussed and agreed»

« سيكون هناك مرافق بشأن الملاحظات التي لم تتم مناقشتها بشكل كاف في بعض العناصر »

Salva Kiir

جامعة محمد خيضر – بسكرة -
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير

1 . دليل المقابلة قبل التحكيم

تاريخ المقابلة:	مؤسسة الانتساب:	المؤهل الوظيفي:	العلاقة بالبحث العلمي :
...../...../.....	.....	.....	.....
	.....	الرتبة العلمية:	.....
	.....	.....	.....

الأسئلة:

1) هل ترى أن الاصلاحات التي قامت بها الوزارة على أنظمة التعليم العالي ستحقق الجودة وتحسن الأداء في مؤسساتها؟
2) ما هو تفسيركم لترتيب الجامعات الجزائرية في مؤخرة التصنيف الدولي للجامعات؟
3) ألا ترى أن عزوف الجامعات الجزائرية عن تطبيق نماذج جودة التعليم العالي خصوصا إدارة الجودة الشاملة سببا في ذلك؟
4) في رأيك فيما تكمن أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على المستوى المؤسسي وعلى مستوى نظام التعليم العالي ككل؟
5) ماذا تقترح لانتهاج إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية؟
6) هل ترى أن أداء مؤسسات التعليم العالي يتحسن عاما بعد عام؟ وما هو سبب هذا التحسين؟
7) في رأيك كيف يمكن إدخال تحسينات على أداء مؤسسات التعليم العالي؟
8) هل يمكن أن يكون لإدارة الجودة الشاملة دور في تحسين أداء البحث العلمي؟ وكيف؟
9) هل يمكن أن يكون لإدارة الجودة الشاملة دور في تحسين أداء الطلاب؟ وكيف؟
10) هل يمكن أن يكون لإدارة الجودة الشاملة دور في تحسين أداء الأساتذة؟ وكيف؟
11) هل يمكن أن يكون لإدارة الجودة الشاملة دور في تحسين أداء البرامج الأكاديمية؟ وكيف؟
12) هل يمكن أن يكون لإدارة الجودة الشاملة دور في تحسين الأداء المالي؟ وكيف؟
13) هل يمكن أن يكون لإدارة الجودة الشاملة دور في تحسين أداء الموارد البشرية؟ وكيف؟

جامعة محمد خيضر – بسكرة -
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير

2. دليل المقابلة بعد التحكيم

تاريخ المقابلة:	مؤسسة الانتساب:	المؤهل الوظيفي:	العلاقة بالبحث العلمي :
...../...../.....	.....	.....	.....
	.....	الرتبة العلمية:	.....
	.....	.....	.....

الأسئلة:

1) ما هو تفسيركم لتدني أداء الجامعات الجزائرية وخاصة ترتيبها في المراتب الأخيرة للتصنيف الدولي للجامعات؟
2) ألا ترى أن عزوف الجامعات الجزائرية عن تطبيق نماذج جودة التعليم العالي خصوصا إدارة الجودة الشاملة سببا في ذلك؟
3) ألا تعتقد أن القيم التنظيمية (الثقافية) السائدة في الجامعات الجزائرية تتوافق مع اعتماد نظم الجودة الشاملة وتحسين الأداء؟
4) في رأيك فيما تكمن أهمية هذه القيم على المستوى المؤسسي وعلى مستوى نظام التعليم العالي ككل؟
5) فيما تكمن أهمية هذه القيم على مستوى تحسين أداء العملية الأكاديمية (البحث العلمي والتعليم)؟
6) فيما تكمن أهمية هذه القيم على مستوى تحسين أداء العملية الادارية (وخاصة أداء الموارد البشرية وأداء الموارد المالية أو جودة الانفاق)؟
7) فيما تكمن أهمية هذه القيم على مستوى تحسين أداء العملية المجتمعية (خدمة المجتمع)؟
8) ما اقتراحكم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء في الجامعات الجزائرية؟

أشكرك جزيلا على وقتك وعلى حسن تعاونك.

بإمكـــانكم مراسلتي علـــــى البريد الالكتروني: khalil_reo@yahoo.fr

جامعة محمد خيضر – بسكرة -
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير

3. الاستبيـــــان قبل التحكيم

أستاذي الفاضل؛

تحية طيبة وبعد؛

تم إعداد هذا الاستبيان في إطار التحضير لأطروحة دكتوراه علوم في إدارة الأعمال بعنوان: «**دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي – دراسة عينة من الجامعات الجزائرية** –»، حيث يوجه خصيصا لأساتذة،إداريي، وطلبة هذه الجامعات لجمع البيانات المطلوبة لإتمام هذا البحث.

الهدف من إعداده هو معرفة مدى إدراك هذه الفئات لإدارة الجودة الشاملة، ومدى الالتزام بقيمها الأساسية، أساليبها، وأدواتها، وأهمية كل منها في الجامعات الجزائرية، إضافة إلى معرفة مستوى الأداء الأكاديمي (البحث والتعليم) والأداء الاداري (الموارد المالية والبشرية) ودور إدارة الجودة الشاملة في تحسينه.

ويتقدم الباحث بشكركم سلفا على حسن تعاونكم معه وتفضلكم بالوقت اللازم لتحكيم قائمة الأسئلة بدقة وبموضوعية، بما يساعد على الوصول إلى نتائج مضبوطة تخدم البحث العلمي بدرجة أولى، وتساعد على الارتقاء بجودة التعليم العالي بدرجة ثانية.

خليـــــل شرقـي
طالب دكتوراه تخصص إدارة الأعمال - جامعة بسكرة -

أستاذ مساعد "أ" قسم علوم التسيير- جامعة أم البواقي-

المحور 1: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

بإمكانكم مراسلتي على البريد الالكتروني: khalil_reo@yahoo.fr **أو الاتصال على الهاتف:** 0661.59.78.54

- أسلوب إداري وطريقة لأداء العمل بصفة صحيحة؛
- فلسفة للتحسين المستمر في الجامعة ككل؛
- ثقافة مشتركة قائمة على تحقيق الجودة؛
- نظام متكامل يضم قيم أساسية، أساليب، وأدوات؛
- أخرى، حدد:.....

2) هل ترى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة؟

ضروري جدا ضروري إلى حد ما غير ضروري

إذا كانت إجابتكم بضروري جدا أو ضروري يرجى الانتقال للسؤال الثالث والرابع.

3) ترجع أهمية إدارة الجودة الشاملة في الجامعة كونها تساهم في؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

- ضبط وتطوير النظام الاداري؛
- تحسين جودة المخرجات التعليمة؛
- تحقيق أهداف التعليم العالي ككل؛
- تحقيق التميز والحصول على شهادات واعترافات من منظمات دولية؛
- أخرى، حدد:.....

4) من بين النماذج أدناه، ما هو النموذج الذي تراه أمثلا لانتهاج إدارة الجودة الشاملة في الجامعة؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

- الاعتماد على نماذج الباحثين والمتخصصين؛
- الاعتماد على نماذج المنظمات الدولية؛
- الاعتماد على نماذج الجامعات الرائدة؛
- بناء نموذج خاص بالجامعة؛
- أخرى، حدد:.....

2.1. القيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

5) قيم درجة التزام جامعتكم بالقيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة وأهمية كل منها، وذلك بوضع دائرة على الرقم الذي تراه مناسبا؟

مستوى الالتزام						القيم الأساسية	مستوى الأهمية					
لا أعرف	عالي جدا				منخفض جدا		غير مهمة إطلاقا				مهمة جدا	لا أعرف
9	5	4	3	2	1	التزام القيادة العليا بتوفير متطلبات إ.ج.ش ودعم تطبيقها	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	التركيز على تطلعات الطلاب والاطراف المستفيدة	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	التركيز على جودة أداء الأساتذة وتحفيزهم	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	الاهتمام بالعمل الجماعي لجعل الجودة مسؤولية مشتركة	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	التحسين المستمر للخدمات والعمليات الادارية والتعليمية	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	المدخل العملياتي أو تسيير الموارد والنشاطات كعملية	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	اتخاذ القرارات على أساس معلومات حقيقية وواقعية	1	2	3	4	5	9

6) من بين القيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة أعلاه ما هي القيمة التي تعطيها الجامعة في رأيك أهمية كبرى؟

.....

3.1. أساليب إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

7) قيم درجة التزام جامعتكم بتطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة وأهمية كل منها، وذلك بوضع دائرة على الرقم الذي تراه مناسبا؟

مستوى الالتزام						أساليب إدارة الجودة الشاملة	مستوى الأهمية					
لا أعرف	عالي جدا				منخفض جدا		لا أعرف	مهم جدا				غير مهم إطلاقا
9	5	4	3	2	1	الاجتماع بصفة دورية لمعالجة مشاكل الأداء وتحسين جودة الخدمات الادارية والتعليمية	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	التزام ادارة الجامعة بنشر سياسة الجودة وأهدافها	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	مشاركة الموردين في عملية تحسين الخدمات والعمليات	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	التزام الجامعة بتطوير مواردها البشرية بما في ذلك الموظفين الإداريين والأساتذة	9	5	4	3	2	
9	5	4	3	2	1	بناء ومراجعة وتطوير نظام متكامل للعمليات الحيوية التي لها قيمة مضافة في العملية الادارية والتعليمة	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	قيام الجامعة بصفة مستمرة بتقييم نتائج أدائها ذاتيا	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	مقارنة نتـائج الأداء مع نتائج جامعـات أفضل أو جامعات رائدة	9	5	4	3	2	1

8) من بين أساليب إدارة الجودة الشاملة أعلاه ما هو الأسلوب الذي تعطيه الجامعة في رأيك أهمية كبرى؟

.....

4.1. أدوات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

9) قيم درجة التزام جامعتكم بتطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة وأهمية كل منها، وذلك بوضع دائرة على الرقم الذي تراه مناسبا؟

مستوى الالتزام						أدوات إدارة الجودة الشاملة	مستوى الأهمية					
لا أعرف	عالي جدا				منخفض جدا		لا أعرف	مهمة جدا				غير مهمة إطلاقا
9	5	4	3	2	1	استخدام الجامعة للأدوات العلمية والعملية لجمع وترتيب وتحليل بيانات الجودة	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	استخدام الجامعة للأدوات الإحصائية لجمع وترتيب وتحليل بيانات الجودة	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	القيام بضبط ومتابعة العمليات الادارية والتعليمية إحصائيا	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	استخدام الجامعة للأدوات العلمية والعملية لحل المشاكل المرتبطة بالجودة	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	استخدام الجامعة للأدوات العلمية والعملية لتحسين الجودة	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	استخدام الجامعة للمعايير الوطنية لتحسين جودة عملياتها وخدماتها	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	استخدام الجامعة للمعايير الدولية لتحسين جودة عملياتها وخدماتها	9	5	4	3	2	1

10) من بين أدوات إدارة الجودة الشاملة أعلاه ما هي الأداة التي تعطيها الجامعة في رأيك أهمية كبرى؟

.....

المحور 2: تحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي

1.2. إدراك الأداء وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي

11) حسب رأيكم فيما يتمثل أداء الجامعة؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

☐ تحقيق رضا الطلاب والمستفيدين؛

☐ الأداء المؤسسي (فعالية + كفاءة)؛

☐ تحقيق الأهداف الادارية والأكاديمية؛

☐ أخرى، حدد:.....

12) عادة ما يواجه المسؤولون صعوبة في تقييم هذا الأداء والتحكم فيه، ما هي التحديات التي تجعله كذلك ؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

☐ صعوبة اختيار المقاييس (الأبعاد، المعايير، والمؤشرات)؛

☐ صعوبة التوفيق بين برامج التقييم ورسالة الجامعة واستراتيجيتها؛

☐ صعوبة التوفيق بين المؤشرات الكمية والكيفية، وبين المالية وغير المالية؛

☐ تعدد أبعاد تقييم الأداء في الجامعة؛

☐ أخرى، حدد:.....

13) في رأيك ما هي الاعتبارات التي تفرض على الجامعة التحكم في الأداء وتحسينه؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

☐ عدم إدراك الأداء المخطط؛

☐ تحديات بيئية تفرض على الجامعة ذلك؛

☐ تخطيط التحسين المستمر للأداء؛

☐ أخرى، حدد:.....

14) من بين النماذج أدناه ما هو النموذج الأنسب في رأيك لإحداث تحسين الأداء الجامعي؟

☐ التحسين الجذري ☐ التحسين المستمر ☐ كلاهما معا

2.2. تحسين الأداء الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي

15) قيم مستوى الأداء البحثي بجامعتكم وفقا لدرجة تحقق المؤشرات أدناه وأهميتها في ذلك، وذلك بوضع دائرة على الرقم الذي تراه مناسبا؟

درجة وجود المؤشر						مؤشرات الأداء البحثي	أهمية المؤشر					
لا أعرف	عالي جدا				لا يوجد إطلاقا		غير مهم إطلاقا				مهم جدا	لا أعرف
9	5	4	3	2	1	اتباع خطة بحث علمي واضحة ومنسجمة مع فلسفة الدولة ورسالة الجامعة	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	وجود بيئة مناسبة تدعم وتشجع على البحث العلمي	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	تخصيص ميزانية مالية كافية لخطة البحث العلمي	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	اعتماد معايير معلنة وواضحة في توزيع المنح البحثية	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	استفادة الأساتذة والطلاب من المنح البحثية	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	مشاركة الطلبة في المؤتمرات والمشاريع البحثية	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	وجود شراكة بحثية مع جامعات أو مؤسسات أخرى	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	الاهتمام بجودة المؤتمرات الأبحاث والمنشورات	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	ارتباط البحوث العلمية بالميدان والواقع التنموي	1	2	3	4	5	9
9	5	4	3	2	1	الاستفادة من مخرجات البحث العلمي في تطوير المقررات الدراسية وخدمة المجتمع	1	2	3	4	5	9

16) قيم مستوى الأداء التعليمي بجامعتكم وفقا لدرجة تحقق المؤشرات وأهميتها في ذلك، وذلك بوضع دائرة على الرقم الذي تراه مناسبا؟

درجة وجود المؤشر						مؤشرات الأداء التعليمي	أهمية المؤشر					
لا أعرف	عالي جدا				لا يوجد إطلاقا		لا أعرف	مهم جدا			غير مهم إطلاقا	
9	5	4	3	2	1	وجود معايير معلنة عالية الجودة في قبول الطلبة	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	وجود معايير واضحة للتقويم والتقدم الطلابي قائمة على الاهتمام بالمشاركة والتفاعل الصفي	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	سرعة انتقال الخريجين إلى الدراسات العليا أو تحولهم للجانب المهني	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	وجود سياسات واضحة لتوظيف الكفاءات من الأساتذة	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	تحكم الأستاذة في مناهج ومهارات التدريس والاتصال مع الطلبة	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	التزام الاستاذة بتأدية مهامهم فيما يخص الاشراف ومتابعة الطلبة	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	مشاركة الأساتذة بفعالية في طرح أبحاث ومنشورات ذات جودة	9	5	4	3	2	1
						وضوح البرامج التدريسية وموافقتها مع التخصصات						
9	5	4	3	2	1	وجود سياسة فعالة لتقديم البرامج التدريسية	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	ملائمة البرامج مع تطلعات المستفيدين ومتطلبات سوق العمل	9	5	4	3	2	1

3.2. تحسين الأداء الاداري في مؤسسات التعليم العالي

17) قيم مستوى الأداء المالي بجامعتكم وفقا لدرجة تحقق المؤشرات أدناه وأهميتها في ذلك، وذلك بوضع دائرة على الرقم الذي تراه مناسبا؟

درجة وجود المؤشر						مؤشرات الأداء المالي	أهمية المؤشر					
لا أعرف	عالي جدا				لا يوجد إطلاقا		لا أعرف	مهم جدا			غير مهم إطلاقا	
9	5	4	3	2	1	الالتزام بإعداد ميزانية سنوية مفصلة وواضحة	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	كفاية الموارد المالية لتحقيق الأهداف والاستراتيجية العامة للتعليم العالي	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	خضوع استخدامات الموارد المالية للتقييم الدوري والرقابة	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	القيام بتدقيق الحسابات المالية السنوية من قبل محاسبين ومدققي حسابات معتمدين ومستقلين	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	تبني نظام محاسبي يعتمد على المبادئ المتعارف عليها	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	وجود أنظمة ولوائح تحكم أداء الادارة المالية	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	الافصاح والشفافية في تقديم التقارير المالية والمحاسبية	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	مدى ضمان الجامعة لاستقرارها المالي من أجل نجاح عملياتها وأنشطتها المختلفة	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	الالتزام بتحقيق جودة إنفاق الموارد المالية	9	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1	الالتزام بتوظيف الموارد المالية في تحقيق الأهداف والاستراتيجية العامة للتعليم العالي	9	5	4	3	2	1

18) قيم مستوى أداء الموارد البشرية وفقا لدرجة تحقق المؤشرات أدناه وأهميتها في ذلك، وذلك بوضع دائرة على الرقم الذي تراه مناسبا؟

درجة وجود المؤشر						مؤشرات أداء الموارد البشرية	أهمية المؤشر					
لا أعرف	عالي جدا				لا يوجد إطلاقا			مهم جدا			غير مهم إطلاقا	لا أعرف
9	5	4	3	2	1	وجود سياسة واضحة لاستقطاب الكفاءات البشرية	5	4	3	2	1	9
9	5	4	3	2	1	تنوع مهارات الموارد البشرية في الجامعة	5	4	3	2	1	9
9	5	4	3	2	1	توفر العدد الكافي من الفنيين والمهنيين في الادارات المساندة	5	4	3	2	1	9
9	5	4	3	2	1	وضع الرجل المناسب في المكان المناسب	5	4	3	2	1	9
9	5	4	3	2	1	تقييم أداء الموارد البشرية بصورة دورية ومنتظمة	5	4	3	2	1	9
9	5	4	3	2	1	التزام الجامعة بتوفير فرص التدريب والتنمية المستمرة	5	4	3	2	1	9
9	5	4	3	2	1	استفادة الموظفين في تطوير مهاراتهم من فرص التدريب	5	4	3	2	1	9
9	5	4	3	2	1	التزام الموظفين بالمهام والواجبات المنوطة بهم	5	4	3	2	1	9
9	5	4	3	2	1	التزام الموظفين بتحقيق أهداف الجامعة	5	4	3	2	1	9
9	5	4	3	2	1	مشاركة الموظفين في تطوير البرامج الأكاديمية	5	4	3	2	1	9

.....

المحور 3: البيانات الوصفية العامة

☐ **أستاذ**

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الرتبة: ☐ أستاذ مساعد ☐ أستاذ محاضر ☐ أستاذ التعليم العالي

الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

التخصص:.....

العلاقة بالبحث العلمي (الانتماء إلى مخبر أو فرقة بحث):

☐ **طالب**

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المستوى: ☐ ما قبل التدرج ☐ دراسات عليا

التخصص:.....

.....

.....

العمل: ☐ موظف ☐ غير موظف

☐ **إداري**

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المستوى الدراسي: ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ دراسات عليا

الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

المستوى الوظيفي: ☐ إدارة عليا ☐ إدارة وسطى ☐ عامل تحكم

ربما قيدتك أسئلة الاستبيان ولم تعطك فرصة للتعبير عن رأيك فيما يخص جودة وأداء مؤسسات التعليم العالي، من فضلك اكتب أي تعليق يدور بذهنك في المساحة الخالية أدناه:

.....

.....

أشكرك جزيلا على وقتك وعلى تعاونك، من فضلك تأكد أنك لم تترك أي سؤال دون إجابة.

بإمكانكم مراسلتي على البريد الالكتروني: khalil_reo@yahoo.fr **أو الاتصال على الهاتف:** 0661.59.78.54

جامعة محمد خيضر – بسكرة -
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير

4. الاستبيـــان بعد التحكيم

تحية طيبة وبعد؛

تم إعداد هذه الاستبانة في إطار التحضير لأطروحة دكتوراه علوم في إدارة الأعمال بعنوان: « **دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي – دراسة لآراء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية** – ».

ونظرا لأهمية رأيكم في هذا المجال، فإننا نأمل منكم التكرم بالإجابة على أسئلة الاستبانة بدقة، حيث أن صحة نتائج الاستبانة تعتمد بدرجة كبيرة على دقة إجابتكم وموضوعية رأيكم، لذلك نهيب بكم أن تولوا هذه الاستبانة اهتمامكم، فمشاركتكم ضرورية ورأيكم عامل أساسي من عوامل نجاحها. علما بأن المعلومات الواردة في هذه الاستبانة ستعامل بسرية تامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

هذا ويتقدم الباحث بشكركم سلفا على حسن تعاونكم معه وتفضلكم بالوقت اللازم للإجابة على قائمة الأسئلة بدقة وبموضوعية، بما يساعد على الوصول إلى نتائج مضبوطة تخدم البحث العلمي بدرجة أولى، وتساعد على الارتقاء بجودة التعليم العالي بدرجة ثانية.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

البـــــــــاحث

بإمكـــانكم مراسلتي علـــــى البريد الالكتروني: khalil_reo@yahoo.fr

المحور 1: قيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

الهدف من هذا المحور هو معرفة مدى التزام الكلية والجامعة بقيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة، وكذا أهمية كل منها.

1.1. إدراك إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

19) في رأيك ماذا تعني إدارة الجودة الشاملة بالنسبة للكلية والجامعة؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

- ☐ فلسفة إدارية لأداء العمل بصفة صحيحة؛
- ☐ أسلوب للتحسين المستمر في كل المستويات التنظيمية؛
- ☐ نظام متكامل يتضمن عدة قيم وأساليب وأدوات؛
- ☐ ثقافة مشتركة ترتكز أكثر على قيم تحقيق الجودة؛
- ☐ أخرى، حدد:.....

20) هل ترى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتكم وجامعتكم؟

☐ ضروري جدا ☐ ضروري ☐ ضروري نوعا ما ☐ غير ضروري ☐ لا أعرف

21) ترجع أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية والجامعة كونها تساهم في؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

- ☐ تطوير النظام الاداري؛
- ☐ تحسين جودة المخرجات الجامعية (الخريجين، الأبحاث العلمية، ....)؛
- ☐ تحقيق أهداف التعليم العالي ككل؛
- ☐ الحصول على اعترافات من منظمات دولية؛
- ☐ أخرى، حدد:.....

22) من بين النماذج أدناه، ما هو النموذج الذي تراه أمثلا لانتهاج إدارة الجودة الشاملة في الكلية والجامعة؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

- ☐ الاعتماد على نماذج المختصين (مثل نموذج Deming)؛
- ☐ الاعتماد على نماذج المنظمات الدولية (مثل نموذج المنظمة العالمية للتقييس)؛
- ☐ الاعتماد على نماذج الجامعات الرائدة (مثل نموذج جامعة هارفارد)؛
- ☐ بناء نموذج خاص بثقافة الجامعة؛
- ☐ أخرى، حدد:.....

2.1. القيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

23) قيم درجة التزام كليتكم وجامعتكم بالقيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة، وذلك بوضع دائرة على الرقم الذي تراه مناسبا؟

م	العبارة	مستوى الالتزام					
		عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدا	لا أعرف
01	التركيز على تطلعات الطلاب بشكل محوري	5	4	3	2	1	0
02	التركيز على تطلعات الأطراف المستفيدة الأخرى (الأساتذة، الآباء، الهيئات الحكومية، المؤسسات، ....)	5	4	3	2	1	0
03	التزام الادارة العليا بتوفير متطلبات إدارة الجودة الشاملة	5	4	3	2	1	0
04	التزام الادارة العليا بدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة	5	4	3	2	1	0
05	جعل الجودة مسؤولية جميع الأفراد (الاداريين، الأساتذة والطلاب)	5	4	3	2	1	0
06	جعل الجودة مسؤولية جميع المستويات التنظيمية (الادارة	5	4	3	2	1	0

	المركزية، الكليات، الأقسام،.....)						
07	التحسين المستمر لجودة العمليات الجامعية	5	4	3	2	1	0
08	التحسين المستمر لجودة الخدمات المقدمة في الجامعة	5	4	3	2	1	0
09	اتخاذ القرارات على أساس معلومات واقعية	5	4	3	2	1	0
10	اتخاذ القرارات على أساس معلومات دقيقة	5	4	3	2	1	0
11	التركيز على جودة العمليات بدل مراقبة النتائج فقط	5	4	3	2	1	0
12	الوقاية من الأخطاء بدل اكتشافها	5	4	3	2	1	0
13	التعاون في إنجاز المهام	5	4	3	2	1	0
14	الاعتماد على العمل الجماعي	5	4	3	2	1	0

24) هل ترى أن التزام كليتكم وجامعتكم بالقيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في الجدول أعلاه؟

☐ ضروري جدا ☐ ضروري ☐ ضروري نوعا ما ☐ غير ضروري ☐ لا أعرف

3.1. القيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

25) قيم درجة التزام كليتكم وجامعتكم بالقيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة، وذلك بوضع دائرة على الرقم الذي تراه مناسبا؟

م	العبارة	مستوى الالتزام					
		عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدا	لا أعرف
01	تحديد خطط استراتيجية واضحة قبل مباشرة العمل	5	4	3	2	1	0
02	نشر التوجه الاستراتيجي العام للجامعة	5	4	3	2	1	0
03	التزام القادة بسلوك تحقيق الجودة في العمل	5	4	3	2	1	0
04	التزام القادة بالسلوك الأخلاقي تجاه مرؤوسيهم	5	4	3	2	1	0
05	مساعدة الأفراد (الأساتذة، الاداريين والطلاب) في تحسين معارفهم من خلال التنمية الذاتية	5	4	3	2	1	0
06	الالتزام بتدريب الأفراد بصفة مستمرة	5	4	3	2	1	0
07	مشاركة الأفراد في حل المشاكل المختلفة	5	4	3	2	1	0
08	مشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات المتعلقة بنشاطهم	5	4	3	2	1	0
09	تفويض عملية اتخاذ القرار للأفراد للنيابة عن مسؤوليهم	5	4	3	2	1	0
10	تمكين الأفراد من اتخاذ بعض القرارات	5	4	3	2	1	0
11	الاتصال مع الأفراد بطريقة مرنة تمكن من التفاهم	5	4	3	2	1	0
12	تبادل المعلومات بين الرؤساء والمرؤوسين بصفة منتظمة	5	4	3	2	1	0
13	التحفيز المادي للأفراد الذين يقومون بمبادرات التحسين	5	4	3	2	1	0
14	التحفيز المعنوي للأفراد الذين يقومون بمبادرات التحسين	5	4	3	2	1	0

26) هل ترى أن التزام كليتكم وجامعتكم بالقيم الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في الجدول أعلاه؟

☐ ضروري جدا ☐ ضروري ☐ ضروري نوعا ما ☐ غير ضروري ☐ لا أعرف

.....

المحور 2: تحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي

الهدف من هذا المحور هو معرفة مستوى الأداء في الكلية والجامعة وفقا لدرجة الالتزام بمؤشراته، وكذا النهج المناسب لتحسينه

1.2. إدراك الأداء في مؤسسات التعليم العالي

27) حسب رأيكم كيف يمكن اعتبار مفهوم الأداء في الكلية والجامعة؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

- ☐ مفهوم ضيق يتعلق بمدى تحقيق النتائج الأكاديمية فقط؛
- ☐ مفهوم شمولي يتعلق بأداء مختلف العمليات الجامعية (الأكاديمية، الادارية وخدمة المجتمع)؛
- ☐ أخرى، حدد:.....

28) هل ترى أن تحسين الأداء في كليتكم وجامعتكم؟

☐ ضروري جدا ☐ ضروري ☐ ضروري نوعا ما ☐ غير ضروري ☐ لا أعرف

29) في رأيك ما هي الأسباب التي تفرض على كليتكم وجامعتكم تحسين الأداء؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

- ☐ عدم تحقيق الأهداف المخطط لها؛
- ☐ تحديات بيئية تفرض على الجامعة ذلك؛
- ☐ ضرورة التحسين المستمر للأداء؛
- ☐ أخرى، حدد:.....

30) في رأيك ما هو النهج الأنسب لتحسين الأداء في كليتكم وجامعتكم؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

- ☐ التحسين المستمر (مثل إدارة الجودة الشاملة)؛
- ☐ التحسين الجذري (مثل إعادة الهندسة)؛
- ☐ أخرى، حدد:.....

2.2. الأداء الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي

31) إليكم بعض العبارات المتعلقة بالأداء الأكاديمي، قيم درجة التزام كليتكم وجامعتكم بها، وذلك بوضع دائرة على الرقم الذي تراه مناسبا؟

م	العبارة	مستوى الالتزام					
		عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدا	لا أعرف
01	وجود بيئة مناسبة تشجع على البحث العلمي	5	4	3	2	1	0
02	تخصيص ميزانية مالية كافية للبحث العلمي	5	4	3	2	1	0
03	وجود شراكات بحثية مع مؤسسات أخرى	5	4	3	2	1	0
04	الاهتمام بجودة الأبحاث في جميع المستويات	5	4	3	2	1	0
05	ارتباط الأبحاث العلمية بالواقع التنموي للمجتمع	5	4	3	2	1	0
06	الاستفادة من مخرجات البحث العلمي في تطوير المقررات الدراسية	5	4	3	2	1	0
07	اعتماد معايير واضحة لتقييم التحصيل العلمي للطلبة	5	4	3	2	1	0
08	الاهتمام بجودة المعارف التي يحصل عليها الطلبة	5	4	3	2	1	0
09	التزام الأساتذة بتأدية مهامهم البيداغوجية المختلفة	5	4	3	2	1	0
10	مشاركة الأساتذة بفعالية في طرح أبحاث ذات جودة	5	4	3	2	1	0
11	موافقة البرامج التدريسية للتخصصات المفتوحة	5	4	3	2	1	0
12	ملائمة البرامج التدريسية لتطلعات المستفيدين (الطلاب، الأساتذة، الآباء، الهيئات الحكومية، المؤسسات...)	5	4	3	2	1	0

3.2. الأداء الاداري في مؤسسات التعليم العالي

32) إليكم بعض العبارات المتعلقة بالأداء الاداري، قيم درجة التزام كليتكم وجامعتكم بها، وذلك بوضع دائرة على الرقم الذي تراه مناسبا؟

م	العبارة	مستوى الالتزام					
		عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدا	لا أعرف
01	تشييد مباني جامعية ذات جودة	5	4	3	2	1	0
02	تشييد فضاءات علمية (مكاتب، مخابر،...) ذات جودة	5	4	3	2	1	0
03	شراء تجهيزات مكتبية ذات جودة	5	4	3	2	1	0
04	شراء تجهيزات إعلام آلي ذات جودة	5	4	3	2	1	0
05	شراء كتب علمية ذات جودة	5	4	3	2	1	0
06	عقد مؤتمرات علمية ذات جودة	5	4	3	2	1	0
07	وجود سياسة واضحة لاستقطاب الكفاءات البشرية	5	4	3	2	1	0
08	تنوع كفاءات الأفراد في الجامعة	5	4	3	2	1	0
09	توفر العدد الكافي من الأفراد في الادارات المساندة	5	4	3	2	1	0
10	استفادة الأفراد في تطوير كفاءتهم من فرص التدريب	5	4	3	2	1	0
11	التزام الأفراد بالمهام المنوطة بهم	5	4	3	2	1	0
12	التزام الأفراد بتحقيق أهداف الجامعة	5	4	3	2	1	0

4.2. الأداء المجتمعي في مؤسسات التعليم العالي

33) إليكم بعض العبارات المتعلقة بالأداء المجتمعي، قيم درجة التزام كليتكم وجامعتكم بها، وذلك بوضع دائرة على الرقم الذي تراه مناسبا؟

م	العبارة	مستوى الالتزام					
		عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جدا	لا أعرف
01	وجود خطة واضحة للجامعة في خدمة المجتمع	5	4	3	2	1	0
02	وجود برامج للتوعية بخدمة المجتمع	5	4	3	2	1	0
03	وجود وحدات علمية لتعزيز علاقة الجامعة بالمجتمع	5	4	3	2	1	0
04	احتفاظ الجامعة بعلاقات قوية مع مؤسسات المجتمع	5	4	3	2	1	0
05	ارتباط الجامعة مع مؤسسات المجتمع باتفاقات علمية	5	4	3	2	1	0
06	مساهمة الجامعة في إصدار المجلات الثقافية	5	4	3	2	1	0
07	مساهمة الجامعة في عقد الندوات العلمية الهادفة لتنمية المجتمع	5	4	3	2	1	0
08	إقامة المعارض الثقافية الهادفة لتنمية المجتمع	5	4	3	2	1	0
09	تقديم الاستشارات المختلفة لمؤسسات المجتمع	5	4	3	2	1	0
10	مساهمة الجامعة في حل المشاكل الاجتماعية المختلفة	5	4	3	2	1	0
11	مساهمة الجامعة في تنفيذ المشاريع التنموية للمجتمع	5	4	3	2	1	0
12	مشاركة مؤسسات المجتمع في تطوير جودة التعليم العالي	5	4	3	2	1	0

المحور 3: البيانات الوصفية العامة

الجنـــس:
☐ ذكـــر
☐ أنـــثى

الرتبـــة:
☐ أستاذ مساعد
☐ أستاذ محاضر
☐ أستاذ التعليم

الخبـــــرة:
☐ أقل من 5 سنـــوات
☐ من 5 إلى 10 سنوات
☐ أكثر من 10 سنـوات

الشعبـــة:
☐ العلوم الاقتصادية
☐ علـــــوم التسيير
☐ العلوم التجاريـــة

التخصص:.....

العلاقة بالبحث العلمي (الانتماء إلى مخبر أو فرقة بحث):
☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الاجابة بنعم حدد ما طبيعة العلاقة:
☐ مخبر بحث
☐ مشروع CNEPRU
☐ مشروع PNR
☐ أخرى، حدد.....

الانتماء (المنصب) الاداري: ☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الاجابة بنعم حدد طبيعة المنصب:
☐ عميـــــد
☐ نائب عميد
☐ رئيس قسم
☐ نائب رئيس قسم
☐ آخر، حدد.....

أشكرك جزيلا على وقتك وعلى تعاونك، من فضلك تأكد أنك لم تترك أي سؤال دون إجابة.

بإمكـــانكم مراسلتي علـــــى البريد الالكتروني: khalil_reo@yahoo.fr

جامعة محمد خيضر – بسكرة -

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

5. قائمة المحكمين

م	الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتساب
01	كمـــــال منصوري	أستاذ محاضـــر "أ"	كلية العلوم الاقتصادية جامعة بسكرة
02	وسيلة بن ساهـــل	أستاذ محاضـــر "أ"	كلية العلوم الاقتصادية جامعة بسكرة
03	إيمـــــان بن زيان	أستاذ التعليم العالي	كلية العلوم الاقتصادية جامعة باتنـــة
04	زين الـــــدين بروش	أستاذ التعليم العالي	كلية العلوم الاقتصادية جامعة سطيف
05	ساعد بن فرحـــات	أستاذ التعليم العالي	كلية العلوم الاقتصادية جامعة سطيف
06	بركـــــان يوسف	أستاذ التعليم العالي	كلية العلوم الاقتصادية جامعة سطيف
07	عبد الوهاب بلمهدي	أستاذ محاضـــر "أ"	كلية العلوم الاقتصادية جامعة سطيف

جامعة محمد خيضر – بسكرة -
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير

06. القيمة الجدولية لاختبار Ficher عند مستوى معنوية 5% و V1 تساوي 2 أو متغيرين مستقلين، و V2 تساوي: 412-2-1 أو 409 وهي مقربة من القيمة 400

***F* Distribution: Critical Values of *F* (5% significance level)**

v_2 \ v_1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	14	16	18	20
1	161.45	199.50	215.71	224.58	230.16	233.99	236.77	238.88	240.54	241.88	243.91	245.36	246.46	247.32	248.01
2	18.51	19.00	19.16	19.25	19.30	19.33	19.35	19.37	19.38	19.40	19.41	19.42	19.43	19.44	19.45
3	10.13	9.55	9.28	9.12	9.01	8.94	8.89	8.85	8.81	8.79	8.74	8.71	8.69	8.67	8.66
4	7.71	6.94	6.59	6.39	6.26	6.16	6.09	6.04	6.00	5.96	5.91	5.87	5.84	5.82	5.80
5	6.61	5.79	5.41	5.19	5.05	4.95	4.88	4.82	4.77	4.74	4.68	4.64	4.60	4.58	4.56
6	5.99	5.14	4.76	4.53	4.39	4.28	4.21	4.15	4.10	4.06	4.00	3.96	3.92	3.90	3.87
7	5.59	4.74	4.35	4.12	3.97	3.87	3.79	3.73	3.68	3.64	3.57	3.53	3.49	3.47	3.44
8	5.32	4.46	4.07	3.84	3.69	3.58	3.50	3.44	3.39	3.35	3.28	3.24	3.20	3.17	3.15
9	5.12	4.26	3.86	3.63	3.48	3.37	3.29	3.23	3.18	3.14	3.07	3.03	2.99	2.96	2.94
10	4.96	4.10	3.71	3.48	3.33	3.22	3.14	3.07	3.02	2.98	2.91	2.86	2.83	2.80	2.77
11	4.84	3.98	3.59	3.36	3.20	3.09	3.01	2.95	2.90	2.85	2.79	2.74	2.70	2.67	2.65
12	4.75	3.89	3.49	3.26	3.11	3.00	2.91	2.85	2.80	2.75	2.69	2.64	2.60	2.57	2.54
13	4.67	3.81	3.41	3.18	3.03	2.92	2.83	2.77	2.71	2.67	2.60	2.55	2.51	2.48	2.46
14	4.60	3.74	3.34	3.11	2.96	2.85	2.76	2.70	2.65	2.60	2.53	2.48	2.44	2.41	2.39
15	4.54	3.68	3.29	3.06	2.90	2.79	2.71	2.64	2.59	2.54	2.48	2.42	2.38	2.35	2.33
16	4.49	3.63	3.24	3.01	2.85	2.74	2.66	2.59	2.54	2.49	2.42	2.37	2.33	2.30	2.28
17	4.45	3.59	3.20	2.96	2.81	2.70	2.61	2.55	2.49	2.45	2.38	2.33	2.29	2.26	2.23
18	4.41	3.55	3.16	2.93	2.77	2.66	2.58	2.51	2.46	2.41	2.34	2.29	2.25	2.22	2.19
19	4.38	3.52	3.13	2.90	2.74	2.63	2.54	2.48	2.42	2.38	2.31	2.26	2.21	2.18	2.16
20	4.35	3.49	3.10	2.87	2.71	2.60	2.51	2.45	2.39	2.35	2.28	2.22	2.18	2.15	2.12
21	4.32	3.47	3.07	2.84	2.68	2.57	2.49	2.42	2.37	2.32	2.25	2.20	2.16	2.12	2.10
22	4.30	3.44	3.05	2.82	2.66	2.55	2.46	2.40	2.34	2.30	2.23	2.17	2.13	2.10	2.07
23	4.28	3.42	3.03	2.80	2.64	2.53	2.44	2.37	2.32	2.27	2.20	2.15	2.11	2.08	2.05
24	4.26	3.40	3.01	2.78	2.62	2.51	2.42	2.36	2.30	2.25	2.18	2.13	2.09	2.05	2.03
25	4.24	3.39	2.99	2.76	2.60	2.49	2.40	2.34	2.28	2.24	2.16	2.11	2.07	2.04	2.01
26	4.22	3.37	2.98	2.74	2.59	2.47	2.39	2.32	2.27	2.22	2.15	2.09	2.05	2.02	1.99
27	4.21	3.35	2.96	2.73	2.57	2.46	2.37	2.31	2.25	2.20	2.13	2.08	2.04	2.00	1.97
28	4.20	3.34	2.95	2.71	2.56	2.45	2.36	2.29	2.24	2.19	2.12	2.06	2.02	1.99	1.96
29	4.18	3.33	2.93	2.70	2.55	2.43	2.35	2.28	2.22	2.18	2.10	2.05	2.01	1.97	1.94
30	4.17	3.32	2.92	2.69	2.53	2.42	2.33	2.27	2.21	2.16	2.09	2.04	1.99	1.96	1.93
35	4.12	3.27	2.87	2.64	2.49	2.37	2.29	2.22	2.16	2.11	2.04	1.99	1.94	1.91	1.88
40	4.08	3.23	2.84	2.61	2.45	2.34	2.25	2.18	2.12	2.08	2.00	1.95	1.90	1.87	1.84
50	4.03	3.18	2.79	2.56	2.40	2.29	2.20	2.13	2.07	2.03	1.95	1.89	1.85	1.81	1.78
60	4.00	3.15	2.76	2.53	2.37	2.25	2.17	2.10	2.04	1.99	1.92	1.86	1.82	1.78	1.75
70	3.98	3.13	2.74	2.50	2.35	2.23	2.14	2.07	2.02	1.97	1.89	1.84	1.79	1.75	1.72
80	3.96	3.11	2.72	2.49	2.33	2.21	2.13	2.06	2.00	1.95	1.88	1.82	1.77	1.73	1.70
90	3.95	3.10	2.71	2.47	2.32	2.20	2.11	2.04	1.99	1.94	1.86	1.80	1.76	1.72	1.69
100	3.94	3.09	2.70	2.46	2.31	2.19	2.10	2.03	1.97	1.93	1.85	1.79	1.75	1.71	1.68
120	3.92	3.07	2.68	2.45	2.29	2.18	2.09	2.02	1.96	1.91	1.83	1.78	1.73	1.69	1.66
150	3.90	3.06	2.66	2.43	2.27	2.16	2.07	2.00	1.94	1.89	1.82	1.76	1.71	1.67	1.64
200	3.89	3.04	2.65	2.42	2.26	2.14	2.06	1.98	1.93	1.88	1.80	1.74	1.69	1.66	1.62
250	3.88	3.03	2.64	2.41	2.25	2.13	2.05	1.98	1.92	1.87	1.79	1.73	1.68	1.65	1.61
300	3.87	3.03	2.63	2.40	2.24	2.13	2.04	1.97	1.91	1.86	1.78	1.72	1.68	1.64	1.61
400	3.86	3.02	2.63	2.39	2.24	2.12	2.03	1.96	1.90	1.85	1.78	1.72	1.67	1.63	1.60
500	3.86	3.01	2.62	2.39	2.23	2.12	2.03	1.96	1.90	1.85	1.77	1.71	1.66	1.62	1.59
600	3.86	3.01	2.62	2.39	2.23	2.11	2.02	1.95	1.90	1.85	1.77	1.71	1.66	1.62	1.59
750	3.85	3.01	2.62	2.38	2.23	2.11	2.02	1.95	1.89	1.84	1.77	1.70	1.66	1.62	1.58
1000	3.85	3.00	2.61	2.38	2.22	2.11	2.02	1.95	1.89	1.84	1.76	1.70	1.65	1.61	1.58

جامعة محمد خيضر - بسكرة -
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير

07. إشهاد بالتدقيق اللغوي

أنا الممضي أسفله الأستاذ: عبد العزيز العايب، أستاذ الأدب العربي بجامعة جيجل، أشهد أنني قمت بالتدقيق اللغوي لأطروحة الطالب: خليل شرفـــي، الموسومة بـ: دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي - دراسة لآراء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية -

إمضاء المدقـــــق:
عبد العزيز العايب