وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـــامعة حسيبة بن بوعلي الشلف

كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير

قسـم علـوم التسيير

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التسيير

الشعبة: علوم التسيير

التخصص: إدارة الأعمال

العـنـــوان

أهمية استخدام تطبيقات إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الجودة في التعليم العالي

- دراسة لآراء عينة من الأساتذة بالجامعات الجزائرية -

من إعداد

فتحية يحياوي

نوقشت وأجيزت بتاريخ: 01 جويلية 2018 من طرف اللجنة المكونة من:

♦ عـاشـــور مزريق	أستاذ	رئيســـــا	جـــامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف
♦ مـــنـــير نـــوري	أستاذ	مـقـــــررا	جـــامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف
♦ فـاتح مجـاهـدي	أستاذ محاضر قسم "أ"	مساعد مقرر	جـــامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف
♦ قـــدور بـن نافلة	أستاذ	مـنـاقـشـا	جـــامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف
♦ يوســف بومـدين	أستاذ	مـنـاقـشـا	جـامـــعـــة الجـــزائـر – 3 –
♦ فؤاد سعيد منصور	أستاذ محاضر قسم "أ"	مـنـاقـشـا	جامعة الجيلالي بونعامة - خميس مليانة
♦ فـريـدة زنـــيـــني	أستاذ محاضر قسم "أ"	مـنـاقـشـا	جامعة الجيلالي بونعامة - خميس مليانة

شكر وتقدير .

شكرا للذي هدى القلوب ونور الدروب وخلق كل كائن موجود، فحمدا لله العلي القدير على نعمه وتوفيقه، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده سيد العالمين محمد ﷺ، وعلى آله وصحبه أجمعين ....

شكرا جزيل الشكر إلى أساتذتي الأفاضل شموع الدروب، كل من الأستاذ الدكتور: منير نوري مشرفا والدكتور: فاتح مجاهدي مشرفا مساعدا، لصبرهم ونصحهم وتوجيهاتهم القيمة لإخراج هذا العمل وإتمامه، فلهم مني كل التقدير والاحترام.

شكرا كذلك إلى كل أستاذ من أساتذة أعضاء لجنة المناقشة الموقرين، لقبولهم مناقشة هذا العمل وتقديم ملاحظاتهم القيمة النافعة والتي إنما تزيده إثراء وجودة.

كما أتقدم بشكري إلى كل من أعانني على إنجاز هذا العمل بالقليل أو بالكثير، وعلى رأسهم الدكتور: خليل شرقي، والدكتور: رياض عيشوش، والأستاذة: سعيدة دالي، والأستاذ خليفة أحمد، والأستاذ: إبراهيم عدلي، وكل الأساتذة الأفاضل الذين ساهموا في الاجابة على أسئلة المقابلات المعمقة وكذا استبيان هذه الأطروحة.

الباحثـــة

الإهداء.

إهداء إلى من روضت الصعاب من أجلي وغرست كل معاني الجد والصبر في قلبي أمي الغالية أطال الله في عمرها.

وإهداء كذلك إلى روح والدي الطاهرة مجاهدا على هذا الوطن الغالي رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه.

إلى من كان لي عونا وسندا طيلة فترة إنجاز هذا العمل زوجي وفقه الله.

إلى نجوم سمائي المتلألئة فلذات كبدي بناتي إيناس وشيماء.

إلى إخوتي وأخواتي كل واحد باسمه، وإلى كل أفراد عائلتي الثانية، كل الأهل والأقارب.

إلى زميلاتي الأستاذات بكلية العلوم الاقتصادية بجامعة سطيف 01 وجامعة أم البواقي، .... كل واحدة وتحيتها.

إلى كل من علمني حرفا وقدم لي نصيحة لأصحح خطواتي نحو الأفضل.

فتحيـــــة

الملخصات

1. الملخص باللغة العربية
2. الملخص باللغة الفرنسية
3. الملخص باللغة الانجليزية

أهمية استخدام تطبيقات إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الجودة في التعليم العالي
– دراسة لآراء عينة من الأساتذة بالجامعات الجزائرية –

1. الملـخــص

تعتبر مؤسسات التعليم العالي كمؤسسات منتجة للمعرفة، سواء بالنسبة لأنشطتها الأساسية المرتبطة بالتدريس والبحث العلمي والخدمات الادارية، أو بالنسبة لأنشطتها الداعمة مثل الخدمات المجتمعية، لذلك تبحث العديد منها على السبل الكفيلة لاستخدام تطبيقات لإدارة هذه المعرفة، بالشكل الذي يحسن ويطور من جودة هذه الأنشطة التي ترتبط بمحاور تعليمية مختلفة.

ضمن هذا الإطار وهذه الاشكالية تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أهمية استخدام تطبيقات إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، حيث تشكل تطبيقات إدارة المعرفة المتغير المستقل بأربعة أبعاد: مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة والتعليم الالكتروني، وتشكل جودة العمليات الأكاديمية والادارية والمجتمعية أبعاد المتغير التابع، وللربط بين هذين المتغيرين استخدمت عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط يتضمن ثلاثة أبعاد: اكتساب المعرفة وتطويرها، تنظيم المعرفة وتخزينها، نقل المعرفة واستخدامها.

للإجابة على هذه الاشكالية وتحقيق الهدف الجوهري للدراسة تم الاعتماد على النموذج الفرضي الاستنتاجي (Hypothético-déductive)، القائم على بناء نموذج فرضي يربط بين مختلف أبعاد هذه المتغيرات ثم اختبار مدى مطابقته للواقع، باعتماد المقاربة الهجينة التي تجمع بين المقاربتين الكيفية والكمية، حيث تم القيام بالتحليل الكيفي لبيانات المقابلات المعمقة مع بعض مسؤولي خلايا الجودة في الجامعة الجزائرية والفيديوهات والمواقع المتخصصة المرتبطة بذلك باستخدام برنامج (Nvivo)، كما تم القيام بالتحليل الكمي لبيانات 400 استبيان موزع على عينة من الأساتذة بالجامعات الجزائرية، باستخدام برنامج (SPSS) للتحليل الاحصائي الوصفي وكذا برنامج (Amos) الخاص بالنمذجة بالمعادلة البنائية لاختبار النموذج الفرضي للدراسة ككل.

بناء على ذلك خلصت الدراسة في الأخير إلى وجود علاقات تأثير معنوية مباشرة وغير مباشرة لتطبيقات إدارة المعرفة في تحسين وتطوير الجودة في الجامعات الجزائرية بأبعادها المختلفة من خلال عمليات إدارة المعرفة، وبالتالي تم قبول النموذج الفرضي للدراسة كونه مطابقا للواقع.

••• الكلمات المفتاحية: جودة التعليم العالي، إدارة المعرفة، تطبيقات إدارة المعرفة، عمليات إدارة المعرفة، جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الادارية، جودة العملية المجتمعية، الجامعات الجزائرية.

L'importance de l'utilisation des applications de management des connaissances comme approche pour améliorer la qualité dans l'enseignement supérieur

– Une étude des opinions d'un échantillon d'enseignants dans les universités algériennes –

2. Résumé

Les établissements d'enseignement supérieur sont considérés comme des organisations qui génèrent de la connaissance, ainsi pour les activités liées à : l'enseignement, la recherche scientifique, les services administratifs d'appui, y compris pour les activités de soutien à caractère sociétale. Donc, ce genre d'institutions essayent de trouver et d'appliquer les meilleurs outils de management des connaissances, afin d'améliorer la qualité des différentes activités éducatives.

Nous allons essayer à travers cette recherche, de mettre en valeur l'importance d'introduire les outils du management des connaissances, pour booster la démarche qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur en Algérie. Nous avons choisi « l'application du management des connaissances » comme variable indépendante, qui se compose essentiellement de quatre dimensions: référentiels des connaissances, expositions de connaissances, communautés de pratique et le e-learning. Nous avons choisi également « la qualité des processus » comme variable dépendante, qui se compose elle aussi de trois dimensions: académique, managériale et sociétale. En outre, et pour bien relier ces variables, nous avons choisi les processus du management des connaissances comme variable intermédiaire, qui comprend elle aussi trois dimensions: acquérir et développer les connaissances, organiser et stocker ces connaissances, transférer et utiliser ces mêmes connaissances.

Afin de répondre sur la problématique de cette étude, nous avons utilisé le modèle « Hypothético-déductive ». Le point de départ de ce modèle, se résume dans la construction d'une hypothèse reliant les différentes dimensions des différentes variables de l'étude. Ce modèle nous permet aussi d'effectuer des tests de compatibilité des résultats de ce modèle avec la réalité, en utilisant l'approche hybride qui combine les approches qualitatives et quantitatives. L'analyse qualitative est effectuée par le biais du logiciel NVivo, cette analyse prend en considération les différentes données et vidéos d'entretiens avec les responsables des cellules de qualité, et celles issus des sites spécialisés. L'analyse quantitative quant à elle, a été portée sur un échantillon de 400 questionnaires, distribués sur quelques enseignants des universités algériennes. Cette analyse quantitative a été effectuée par le biais du logiciel SPSS, afin de réaliser l'analyse statistique descriptive. Comme nous avons utilisé le logiciel Amos, pour procéder à une modélisation des équations structurelles, afin de tester le modèle de cette étude.

Nous sommes arrivées à plusieurs résultats, parmi ces résultats : il existe des effets significatifs directs et indirects engendrés par l'application du management des connaissances sous ces multiples dimensions, en vue d'améliorer la qualité des inputs et des outputs des universités algériennes, par le biais des processus du management des connaissances... cet résultat nous permet de confirmer le modèle de l'étude et ses hypothèses, puisque il converge avec notre réalité.

••• Mots clefs: Qualité dans l'enseignement supérieur, management des connaissances, outils du management des connaissances, processus du management des connaissances, qualité du processus académique, qualité du processus managériale, qualité du processus sociétale, les universités algériennes.

The Importance of Using Knowledge Management Applications as an Approach for Quality Development in Higher Education

- a Study of the Views of a Sample of Algerian Universities Professors –

3. Abstract

Higher education institutions are considered to be knowledge-generating organizations, because of their core activities related to teaching, scientific research and administrative services, or for their supportive activities such as community services. Therefore, these institutions are looking for best ways to adopt some applications to manage this knowledge, for improving the quality of activities in different educational areas.

The purpose of this study is to identify the importance of using knowledge management applications as an approach for quality development in Algerian higher education institutions. Knowledge management applications are considered to be an independent variable with four dimensions: knowledge repositories, knowledge exhibitions, practice communities and e-learning. The quality of academic, administrative and community processes represent the dependent variable dimensions. On the other side, the study used "knowledge management processes" as a mediator variable that includes three dimensions: acquisition and development of knowledge, organization and storage of knowledge, transfer and use of knowledge.

In order to answer the problematic and to achieve the fundamental objective of this study, the hypothetic-deductive method was selected, which is based on the construction of a hypothesis that connects the different dimensions of study variables and then test their correspond to reality, depending on hybrid approach that combines the qualitative and quantitative approaches. Also, we conducted a qualitative analysis of interviews data of some quality cell responsible with related video and specialized sites using NVivo software. The quantitative analysis was also carried out of 400 questionnaires distributed to a sample of professors at Algerian universities using SPSS software for descriptive statistical analysis as well as Amos for structural equation modelling to test the overall model of the study.

Consequently, the study concluded that there are a direct and indirect significant effects of knowledge management applications for improving the quality in Algerian universities in their different dimensions through knowledge management processes, and thus, accepting the proposed model.

••• Keywords: Quality in Higher Education, Knowledge Management, Knowledge Management Applications, Knowledge Management Processes, Quality of Academic Process, Quality of Management Process, Quality of Community Process.

خطة الدراسة

خطة الدراسة

شكر وتقدير III
الإهداء IV
الملخصات V
خطة الدراسة IX

مقدمـــــــــة عامة

1. تقديم إشكالية الدراسة وأسئلتها ..... ب
2. فرضيات الدراسة ومنطلقاتها ..... د
3. أهمية الدراسة وأهدافها ..... د
4. المعالجة المنهجية للدراسة ..... هـ
5. دواعي اختيار موضوع الدراسة ..... و
6. حدود الدراسة ..... و
7. عرض وتحليل الجهود المعرفية السابقة ..... ز
8. مكانة الدراسة مقارنة مع الدراسات السابقة ..... ن
9. نموذج ومتغيرات الـــــدراسة ..... س
10. هيكلة الدراسة وخطتها البحثية ..... ع

الفصل 01. الإطار النظري لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

تمهيـــــــد 2

1.1. التأصيل المفاهيمي لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 3

1.1.1. مدخل تعريفي لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 3

2.1.1. الحاجة إلى إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 9

3.1.1. مشروع إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 14

2.1. عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 19

1.21. العمليات وإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 19

2.2.1. حصر عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 23

3.2.1. تعريف عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 27

3.1. تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 33

1.3.1. التطبيقات وإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 33

2.3.1. حصر تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 36

3.3.1. تعريف تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 39

خلاصة 44

الفصل 02. جودة التعليم العالي وعلاقتها النظرية بإدارة المعرفة

تمهيـــــــد 46

1.2. الجودة وضمان الجودة في مؤسســـات التعليم العالي 47

1.1.2. مدخل عام للجودة ومفاهيمها 47

2.1.2. جودة التعليم العالي " المفاهيم والمقاربات " 52

3.1.2. ضمان جودة التعليم العالي 54

2.2. محاور الجودة ومؤشراتها في مؤسسات التعليم العالي 57

1.2.2. أطر قياس جودة التعليم العالي 57

2.2.2. مداخل قياس جودة التعليم العالي..... 67

3.2.2. مؤشرات محاور جودة التعليم العالي 73

3.2. العلاقة النظرية لإدارة المعرفة وجودة التعليم العالي 81

1.3.2. تحليل طبيعة علاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي 81

2.3.2. النماذج النظرية المفسرة لعلاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي 87

3.3.2. نتائج الدراسات السابقة في تحليل علاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي 94

خلاصـــــــة 98

الفصل 03. التحليل الكيفي والتركيبي للبيانات النوعية

تمهيـــــــد 100

1.3. الإطار المنهجي للتحليل الكيفي ومقارباته 101

1.1.3. مدخل للتحليل الكيفي وأهميته 101

2.1.3. تصميم التحليل الكيفي ومقارباته 104

3.1.3. التحليل الكيفي باستخدام البرمجيات 107

2.3. عـرض وتحليل نتائـج مشـروع التحليل الكيفي 109

1.2.3. عرض وتحليل نتائج المقابلات المعمقة 109

2.2.3. عرض وتحليل نتائج الفيديوهات 114

3.2.3. عرض وتحليل نتائج مواقع الويب والصور 116

3.3. التحليل الكيفي والتركيبي باستخدام برنامج NVivo 117

1.3.3. نتائج المقاربتين المعجمية والموضوعية 117
2.3.3. نتائج المقاربتين اللغوية والخرائط المعرفية 126
3.3.3. الاختبار الكيفي لنموذج الدراسة الفرضي 138
خلاصـــــــة 146

الفصل 04. التحليل الكمي والتركيبي لبيانات الدراسة

تمهيـــــــد 148
1.4. الإطار المنهجي للتحليل الكمي والاحصائي 149
1.1.4. مجتمع الدراسة وتقنيات المعاينة 149
2.1.4. أدوات جمع البيانات في الدراسة الكمية 155
3.1.4. الاختبارات الاحصائية المستخدمة في التحليل الكمي 162
2.4. عرض وتحليل نتائج الاستبيان 167
1.2.4. عرض وتحليل نتائج محور تطبيقات إدارة المعرفة 167
2.2.4. عرض نتائج محور عمليات إدارة المعرفة 171
3.2.4. عرض وتحليل نتائج محور جودة التعليم العالي 174
3.4. النمذجة بالمعادلة البنائية واختبار نموذج الدراسة 178
1.3.4. مصفوفات الارتباط لمتغيرات وأبعاد الدراسة 178
2.3.4. النمذجة بالمعادلة البنائية باستخدام برنامج Amos 181
3.3.4. الاختبار الكمي للفرضيات مقارنة بالدراسات السابقة 186
خـــلاصـــة 192

خاتمـــــــــة عامة

1. النتائج النظرية للدراسة 195
2. النتائج الميدانية للدراسة 196
3. تطبيقات وسبل الاستفادة من نتائج الدراسة 197
4. مقترحات الدراسة 198
5. الآفاق المستقبلية للدراسة 199
قائمة المراجع 200
الفهارس 213
الملاحق 226

مقدمة عامة

1. تقديم إشكالية الدراسة وأسئلتها
2. فرضيات الدراسة ومنطلقاتها
3. أهمية الدراسة وأهدافها
4. المعالجة المنهجية للدراسة
5. دواعي اختيار موضوع الدراسة
6. حدود الدراسة
7. عرض وتحليل الجهود المعرفية السابقة
8. مكانة الدراسة مقارنة مع الدراسات السابقة
9. نموذج ومتغيرات الدراسة
10. هيكلة الدراسة وخطتها البحثية
11. صعوبات الدراسة

... Raymond-Alain Thietart

« La recherche en management ait recours à des méthodologies et des paradigmes épistémologiques variés »

« يتعلق البحث في علم الإدارة بمنهجيات ونماذج ابستمولوجية مختلفة »

1. تقديم إشكالية الدراسة وأسئلتها

مثلما تطورت بيئة الأعمال على مختلف المستويات، تطورت بيئة مؤسسات التعليم العالي وتغيرت أنشطتها، فلم تعد تلك المؤسسات التي تقتصر على تقديم خدمات تعليمية بحتة للمجتمع الطلابي، وإنما تعدى ذلك لأنشطة وأدوار شمولية مثل: (التدريس والبحث لخدمة المجتمع، الخدمات الطلابية والخدمات الادارية المقدمة للمجتمع، المشاركة في مناقشة قضايا ومشاكل المجتمع، المشاركة في تظاهرات واحتفالات المجتمع، مشاركة مؤسسات المجتمع في التنمية، خدمات الاستشارة والخبرة ...، وغيرها) هذا من جهة.

من جهة أخرى فرض هذا التطور نمطا آخر لتقييم مؤسسات التعليم العالي، فتغير أدوار هذه الأخيرة ساهم في تعدد الأطر المرجعية في تقييم جودة هذه المؤسسات، فبالنسبة لهيئات التصنيف الدولي نجد مثلا: تصنيف شنغهاي، تصنيف ويبوميتركس، تصنيف التايمز، تصنيف كيو أس... إلخ، وبالنسبة لتقييم جودة هذه المؤسسات نجد: المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي المطور من قبل اللجنة الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر، دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية المطور من قبل مجلس الجودة لاتحاد الجامعات العربية، دليل المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في التعليم العالي الأوروبي المطور من قبل الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي .... إلخ، وكل منها يعتمد على إطار مغاير للتقييم تختلف فيه المؤشرات وتتنوع إلى درجه أنه يصعب حصرها وتقييدها.

هذا ما جعل مؤسسات التعليم العالي تبحث عن تحقيق الجودة في مختلف أنشطتها بل في كل مجالات تقديم خدماتها، جودة التعليم والتدريس، جودة الأستاذ، جودة الطالب، جودة المناهج التدريسية، جودة الأبحاث العلمية، جودة الملتقيات والمؤتمرات، جودة المذكرات والرسائل العلمية، جودة الخدمات الادارية، جودة المخابر والمكتبات والبنايات، جودة الكتاب الجامعي، وجودة خدمة المجتمع ... إلخ، هذه المحاور يمكن اختصارها وفق عمليات هذه المؤسسات في ثلاثة أبعاد جوهرية وهي: جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الادارية وجودة العملية المجتمعية والتي تعبر عن متغير الجودة في التعليم العالي.

في سبيل تحقيق الجودة في كل هذه المستويات تتعدد وتختلف مساعي وجهود مؤسسات التعليم العالي، وكون هذه الأخيرة منتجة للمعرفة وتتمحور جل أنشطتها حول المعرفة، لا بد من

البحث أيضا عن سبل تطوير وإدارة هذه المعرفة نحو تحسين الجودة في التعليم العالي، وكون إدارة المعرفة هي الأخرى تعتبر كمتغير متعدد الأبعاد، نجد من جهة عمليات إدارة المعرفة ومن جهة أخرى تطبيقات إدارة المعرفة، وهي من تفسر متغير إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي.

ضمن هذا المسار تتجه الجامعات الجزائرية هي الأخرى نحو البحث عن تطوير جودتها، وفق مخطط اللجنة الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي الرامي لإرساء خلية للجودة على مستوى كل جامعة جزائرية، أما بالنسبة لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة فتبقى غير واضحة في مستوى اعتمادها أي لا يمكن الحكم عن حدود تطبيقها في هذه الجامعات، ولا حتى عن أهميتها في تطوير الجودة في التعليم العالي.

من هنا تظهر إشكالية الدراسة في البحث على مستوى اعتماد تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية، وأهميتها في تطوير الجودة في التعليم العالي والتي تتعلق بجودة العملية الأكاديمية وجودة العملية الادارية وجودة العملية المجتمعية، وهو ما يتجلى في السؤال الجوهري التالي:

مـــا أثـــــــر تطبيقات إدارة المعرفة على تطوير الجـــودة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؟

وفقا لهذه الإشكالية واعتمادا على السؤال الجوهري للدراسة وطبيعة متغيراتها يمكن طرح الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر تطبيقات إدارة المعرفة على تطوير جودة العملية الأكاديمية في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؟
- ما أثر تطبيقات إدارة المعرفة على تطوير جودة العملية الادارية في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؟
- ما أثر تطبيقات إدارة المعرفة على تطوير جودة العملية المجتمعية في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؟
- هل تساهم عمليات إدارة المعرفة في تفسير تأثير استخدام تطبيقات إدارة المعرفة على الجودة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؟

2. فرضيات الدراسة ومنطلقاتها

وفقا لما تضمنته إشكالية الدراسة من سؤال جوهري وأسئلة فرعية يمكن صياغة فرضيات الدراسة كما يلي:

- **الفرضية الرئيسية: توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير الجودة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها.**
- **الفرضيات الفرعية:**

- توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير جودة العملية الأكاديمية في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؛
- توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير جودة العملية الادارية في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؛
- توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير جودة العملية المجتمعية في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؛
- توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير الجودة في الجامعات الجزائرية من خلال عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أساتذتها.

3. أهمية الدراسة وأهدافها

تشكل إشكالية هذه الدراسة أحد الاشكاليات التي تبحث في موضوع جودة التعليم العالي، أو بالأحرى جودة مؤسساته، وهو لا يشكل مجال اهتمام الباحثين والممارسين في علوم التربية فقط، بل امتد إلى تخصصات وحقول معرفية أخرى (مثل علوم التسيير والعلوم الادارية)، وأصبح محور اهتمام جل الاداريين والقادة بغض النظر عن تخصصاتهم في سبيل تطوير جودة مؤسساتهم الجامعية، فهي من الاشكاليات المهمة والحديثة في نفس الوقت، كونها ترتبط أيضا بإدارة المعرفة وتطبيقاتها وعملياتها، وهي من تصنع الفارق في مخرجات وجودة هذه المؤسسات الجامعية، خصوصا وأن جل أنشطتها تتمحور حول استخدام المعرفة لإنتاج المعرفة (إدارة المعرفة).

بذلك يكمن الهدف الجوهري لهذه الدراسة في توضيح أهمية استخدام تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في تحسين وتطوير الجودة في التعليم العالي وبالخصوص في الجامعات الجزائرية، إضافة إلى عدة أهداف أخرى تتمثل في:

- اقتراح نموذج فرضي يربط بين تطبيقات إدارة المعرفة وعمليات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، ومحاولة اختبار صحته في واقع الجامعات الجزائرية وذلك من وجهة نظر الأساتذة؛
- تعميق الفهم النظري لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في التعليم العالي، وكذا جودة التعليم العالي (جودة العملية الأكاديمية وجودة العملية الادارية وجودة العملية المجتمعية)؛
- معرفة مستوى اعتماد الجامعات الجزائرية لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة؛
- معرفة مستويات جودة العملية الأكاديمية والعملية الادارية والعملية المجتمعية في الجامعات الجزائرية باعتماد مؤشرات نوعية أو كيفية؛
- قياس الآثار المباشرة وغير المباشرة بين تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة والجودة في التعليم العالي في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة.

4. المعالجة المنهجية للدراسة

انطلاقـــا من التـــصور المنهـــجي الذي وضعه تـياتار وآخرون (Thietart *et al.*, 2014) لمناهج البحث في الادارة، يتم الاعتماد على النموذج الاسترشادي (أو البراديغم) الوضعي (Paradigme positivisme) لمـــعالجة موضوع الدراسة وفق نموذج الفرضية الاستنتاجية (Méthode hypothético-déductive)، حيث يعتمد على وضع افتراضات أولية وفق نموذج فرضي يربط بين مختلف متغيرات الدراسة انطلاقا من تصور الدراسات السابقة وتصور الدراسة الحالية، لاختبار ما إذا كان متغير معين أو مجموعة من المتغيرات سببا في تفسير التغيرات التي تحدث في متغير آخر أو مجموعة من المتغيرات في الواقع المدروس.

وفقا لذلك تم بناء نموذج فرضي للدراسة يربط بين تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة من جهة، وجودة التعليم العالي من جهة أخرى، ليتم اختباره في واقع الجامعات الجزائرية بناء على وجهات نظر عينة من أساتذتها، بغية تأكيد أو نفي الفرضيات الجوهرية والفرعية المرتبطة به. ولاختبار هذا النموذج الفرضي يتم الاعتماد على المقاربة الهجينة أو المختلطة، تلك التي تجمع بين التحليل الكيفي للبيانات النوعية (المقابلات المعمقة، مواقع الويب المتخصصة، الصور والفيديوهات) باستخدام برنامج NVivo، والتحليل الكمي لبيانات الاستبيان الموزع على عينة من الأساتذة بالجامعات الجزائرية اعتمادا على أساليب التحليل الإحصائي الاستدلالي والنمذجة بالمعادلة البنائية باستخدام برنامج Amos.

5. دواعي اختيار موضوع الدراسة

لا شك أن موضوع إدارة المعرفة يشكل أحد المواضيع الخصبة للبحث في تخصص إدارة الأعمال، وعندما يربط بجودة التعليم العالي يصبح كإشكالية محفزة للعديد من الباحثين لدراستها، ومن هنا تشكلت الرغبة للبحث في هذا الموضوع وفي هذا الحقل المعرفي بالذات، ولعل ما دفعنا أكثر كذلك للبحث فيه هو توجه قادة الجامعات الجزائرية وفقا لمخطط الوصاية أو مخطط اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي المنصبة من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية إلى ضمان الجودة الداخلي والخارجي، والانتقال إلى المرحلة العملياتية في تطبيق معايير جودة التعليم العالي، بالتالي فالبحث عن تقديم اقتراحات أخرى لهؤلاء القادة في قضية يرغبون في تحقيقها يشكل هو الآخر محفزا كبيرا لاختيار هذا الموضوع، وهو ما يجعل إشكاليته مرتبطة بالواقع.

6. حدود الدراسة

تبين حدود الدراسة قدرات الباحث ومحدوديته في دراسة وتغطية الجوانب المختلفة للموضوع، وكون دراستنا ترتبط بحقل معرفي متشعب ينبغي وضع إطار لها لتصب في مسار تحقيق الهدف الجوهري للدراسة والاشكالية الحقيقية للموضوع، وذلك كالتالي:

- **الحدود المكانية:** يتم إجراء الدراسة الميدانية في الجامعات الجزائرية، وكونها ترتبط بعينة من الأساتذة لا يتم تفضيل جامعة بالدراسة دون أخرى كي لا تكون النتائج متحيزة؛
- **الحدود الزمانية:** تم الاعتماد على إحصائيات السنة الجامعية (2015-2016) لتحديد عينة الدراسة، أما فترة توزيع دليل المقابلة والاستبيان فقط دامت لمدة عام (من شهر ماي 2016 إلى غاية شهر ماي 2017)، وذلك لجمع أكبر عدد ممكن حتى تكون العينة ممثلة للمجتمع المدروس أحسن تمثيل؛
- **الحدود البشرية:** تم القيام بمقابلات معمقة مع بعض مسؤولي خلايا الجودة بالجامعات الجزائرية أصحاب الارتباط المباشر بالموضوع، أما الاستبيان فقط تم توزيعه إلكترونيا ويدويا لتتم الاجابة عليه من طرف 400 أستاذ بمختلف الجامعات الجزائرية؛
- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على اختبار علاقات التأثير لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي (جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الادارية وجودة العملية المجتمعية).

7. عرض وتحليل الجهود المعرفية السابقة

تكثر الدراسات والأبحاث العلمية التي تعالج إشكاليات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي سواء العربية منها أو الأجنبية إلى درجة أنه يستحيل حصرها في إطار موضوعي محدد، لذلك يكون من الضروري التركيز على الدراسات التي تفيد أكثر في ضبط نموذج الدراسة وحدوده الموضوعية والمنهجية، حيث وقع اختيارنا على اعتماد الدراسات السابقة التالية:

- **دراسة كيدوال وآخرون (Kidwell *et al.*, 2000): " تطبيقات إدارة المعرفة المؤسسية في التعليم العالي":** حاولت الباحثة وزملاؤها تقديم إطار فكري لكيفية تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، ومن خلال التحليل النظري لمختلف المفاهيم، خلصت الدراسة إلى اقتراح مجموعة من المبادئ التي تعتبر كتطبيقات لإدارة المعرفة، وذلك بالنسبة لعملية البحث، عملية تطوير المناهج، الطلبة وخدمات التخرج، الخدمات الإدارية والتخطيط الاستراتيجي، ومن المنتظر أن تحقق هذه التطبيقات عدة فوائد على مستوى تحسين جودة التعليم العالي.
- **دراسة رنجان وخليل [Ranjan & Khalil, 2007]: " تطبيق إدارة المعرفة في إدارة التعليم: إطار مفاهيمي ":** قدمت هذه الدراسة إطارا مفاهيميا في سياق إدارة المعرفة في كليات إدارة الأعمال في الهند، اعتمادا على مختلف محاور نظام التعليم العالي لصياغة مختلف ممارسات إدارة المعرفة، وانطلاقا من مستودعات المعرفة لمؤسسة التعليم العالي يمكن تطبيق إدارة المعرفة على أنشطة: (إدارة الأفراد، الخدمات الإدارية، التسجيلات، معطيات الطلبة وحالاتهم الأكاديمية، خدمات التخرج، البحث، التطوير والتنمية، تقييم ومتابعة الأداء، التقارير الأكاديمية الداخلية والخارجية والحوكمة)، لزيادة جودة تقاسم المعارف وتحسين جودة التعليم.
- **دراسة هوفيدا وآخرون (Hoveida *et al.*, 2008): " تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي ":** اقترحت هذه الدراسة مجموعة واسعة من التطبيقات التنظيمية لدعم تكوين وتخزين وتنظيم ونقل المعرفة في مؤسسات التعليم العالي (التدريب الرسمي، مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات المعرفة والغرف الحديثة)، والتي صنفت على أساس معيارين أساسيين هما: مساهمة هذه التطبيقات في حل المشاكل وطبيعة المشاكل التي ساهمت في حلها. ومن خلال القيام بتحليل بيانات المسح الميداني (63 استبيان مسترد ومقبول من أصل 150 استبيان موزع على مدراء ونواب مدراء بعض الجامعات الباكستانية) باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي تبين أن الاستفادة من تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

لتحسين الأداء التنظيمي يقف بالدرجة الأولى على الرصيد المعرفي لهذه المؤسسات، ومدى استفادتها من ذلك في حل مشاكلها بالدرجة الثانية.

- **دراسة وونغ (Wong, 2008): " شرح المعرفة الضمنية للبحوث المؤسسية في قطاع التعليم العالي من خلال معايير نهج الممارسة المهنية بحث-تطبيق: دراسة حالة مجموعات النقاش في إحدى الجامعات الأسترالية ":** ركزت هذه الدراسة على مجموعة من الباحثين المرشحين للدكتوراه بهدف الكشف عن مدى استخدامهم لعمليات إدارة المعرفة، وخصوصا في تحويل معارفهم الضمنية إلى معارف صريحة في مجال البحث للاستفادة منها على المستويين الشخصي والتنظيمي في إحدى الجامعات الاسترالية، ومن خلال تحليل بيانات المقابلات المعمقة الموجهة لبعض أفراد هذه الجامعة، تأكد أن التزام المرشحين بالتحضير لبحوث لها صلة بالواقع تمكنهم من اكتساب معرفة ضمنية جيدة وتشكل لهم وسيلة للتنمية المهنية خصوصا إذا كانت إدارة المعرفة هي الأساس في ذلك.
- **دراسة لي (Lee, 2009): " أثر تطبيقات إدارة المعرفة على تحسين النتائج التعليمية للطلبة ":** تعلقت هذه الدراسة بموضوع إدارة المعرفة في التعليم وبالضبط بكيفية تحقيق جودة المعرفة من خلال محيط التعلم الإلكتروني والذي من المتوقع أن يؤثر إيجابا على نتائج الطلبة التعليمية، وأيضا بكيفية تطوير مجتمع جامعي يكرس تطبيقات إدارة المعرفة لضمان التحويل الفعال للمعرفة الصريحة بهدف تحسين جودة الطلبة، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بتحليل بيانات 300 استبيان موزع على طلبة كلية الهندسة الميكانيكية والتصنيع في جامعة سنغافورة للعلوم التطبيقية وذلك باستخدام نماذج الانحدار المتعدد، وفي الأخير كشف هذا التحليل على وجود علاقة إيجابية بين جودة المعرفة والنتائج التعليمية للطلبة.
- **دراسة فاركاس وكيرالي (Farkas & Király, 2009): " مفارقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي ":** هدفت هذه الدراسة إلى وضع نموذج متكامل للاستفادة من إدارة المعرفة في كلية الاقتصاد وإدارة الأعمال بجامعة بيكس بما يساعد على تحسين جودة الخدمات التي تعتمد على ذلك، هذا النموذج يفترض أن هناك عملية معرفية متكاملة في هذه الكلية تنطلق من أهداف المعرفة إلى تحديد المعرفة إلى الحصول عليها وتطويرها ثم تبادلها إلى تخزينها وتطبيقها ثم تقييمها لتعود الدورة إلى التغذية الراجعة وتحديد الأهداف، ومن خلال التحليل النظري والميداني خلصت الدراسة في الأخير إلى أن تحقيق التوازن في هذه العملية المتكاملة من شأنه أن يحسن مستويات الأداء في هذه الكليات وممكن كليات أخرى إذا عممت النتائج.

- **دراسة أخفان وآخرون (Akhavan *et al.*, 2011): " اقتراح نموذج لربط استراتيجيات إدارة المعرفة، العوامل المفتاحية للنجاح، ممارسات إدارة المعرفة والأداء التنظيمي في الجامعات الإيرانية ":** حاولت هذه الدراسة تقديم نموذج نظري لدراسة تأثير استراتيجيات إدارة المعرفة على أداء مؤسسات التعليم العالي، وبسبب عدم وجود نموذج نظري واضح ومحدد لإدارة المعرفة في قطاع التعليم العالي، تم اعتماد عدة نماذج مختلفة لصياغة هذا النموذج النظري، والذي يعتمد على عدة متغيرات معرفية ترتبط فيما بينها لتحسين الأداء، وهي استراتيجية إدارة المعرفة التي تعكس في أربعة أبعاد: (التوجه البشري، التوجه التنظيمي، التوجه الداخلي والتوجه الخارجي)، العوامل المفتاحية للنجاح والتي تتمثل في: (القيادة والإدارة العليا، الثقافة، التكنولوجيا، الأفراد، الهيكل وإدارة الأداء)، عمليات إدارة المعرفة المتمثلة في: (تكوين المعرفة، جمع وتخزين المعرفة، نشر المعرفة واستخدام المعرفة)، وبالنسبة للأداء يتحقق تحسينه على أربع مستويات (المالي، الزبوني، الأعمال الداخلية والابداع والتعلم). وكنتيجة أساسية لهذه الدراسة يمكن أن يقدم هذا النموذج النظري إضافة على المستوى العملي لتحسين أداء الكليات، الجامعات، المعاهد ومختلف مؤسسات التعليم العالي.
- **دراسة حميد وبادي (Hameed & Badii, 2012): " فعالية وظائف إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي ":** حاول الباحثان دراسة فعالية تطبيقات إدارة المعرفة والتي تتعلق بعدة عوامل: (البنية التحتية التقنية، التوجه الاستراتيجي، بنية إدارة المعرفة، التدريب والتحفيز، ثقافة إدارة المعرفة، دعم الإدارة العليا، القيم الجوهرية، عمليات إدارة المعرفة وعملية التعلم) وأهميتها في تحسين العملية التعليمية لتجويد التعليم العالي، ولتحقيق ذلك تم توزيع 400 استبيان على أفراد مؤسسات التعليم العالي الباكستانية، ليتم جمع 291 استبيان فقط بنسبة استجابة مقدرة بـ 72% وهي تفوق مستوى الاستجابة المحدد من قبل Meile وDobratz (50-60%)، وأخيرا خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن جل العوامل المذكورة أعلاه من شأنها أن تساهم في تحقيق فعالية إدارة المعرفة وبالتالي تحسين جودة التعليم العالي خصوصا العملية التعليمية، بالإضافة فعاملي دعم الإدارة العليا وثقافة إدارة المعرفة تعطى لهم درجة الأهمية الأولى ضمن قائمة هذه العوامل.
- **دراسة محمد (Mohamad, 2012): " إدارة المعرفة كإبداع: تأثير العوامل التنظيمية الثقافية على تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا ":** هدفت هذه الدراسة إلى توضيح العوامل الثقافية التنظيمية وقياس أثرها على تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم

العالي بماليزيا، حيث طور لذلك نموذج نظري يفترض وجود أثر لثقافة: تبادل المعرفة، المشاركة، التعاون، الثقة، حل المشاكل، التكيف مع التغيير، توجه الرؤية والرسالة على مختلف تطبيقات إدارة المعرفة، وباستخدام عدة طرق للتحليل الكمي والكيفي خلص الباحث إلى أن الجامعات الماليزية لم ترق إلى المستوى الثقافي المطلوب للمعرفة، وبالتالي ينبغي دعم المبادئ الثقافية أكثر حتى ترقى هذه الجامعات لمستويات عالية في إدارة المعرفة.

- **دراسة زكي وزوبيري (Zaki & Zubairi, 2012): " دور إدارة المعرفة في التعليم العالي - النموذج الكيفي ":** هدفت هذه الدراسة إلى ربط إدارة المعرفة بممارسات الجودة الحالية للتعليم العالي والسائدة في البلدان المتقدمة، وكذا تطوير الجانب النظري لمؤشرات هدفها تعزيز جودة التعليم العالي للدول المتخلفة، ولتحقيق ذلك تم تحليل بعض البيانات المتعلقة بالجامعات الباكستانية وكذا المسح الميداني وتوزيع استبيان الكتروني في هذه الجامعات، وفي الأخير خلصت الدراسة إلى وجود إطار عملي لإدارة المعرفة في هذه الجامعات من شأنه أن يعزز الممارسات التعليمية الشاملة في الأوساط الأكاديمية على نحو فعال يساهم في الحفاظ على ممارسات الجودة.
- **دراسة إبراهيم وآخرون (Ibrahim *et al.*, 2013): " توقعات وتصورات الطلبة الأجانب نحو جودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي الاسكتلندية ":** استهدفت الدراسة قياس تصور وتوقع الطلبة لجودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي، والتي عبر عنها بعدة أبعاد تتمثل حسب نموذج SERVQUAL في: الملموسية، الاعتمادية، الاستجابة، الضمان والتعاطف، ولتحقيق ذلك قام الباحث وزملاؤه بتصميم استبيان وزع على 200 طالب من الصين وتايوان الذين يدرسون في غلاسكو، ستراثكلايد، ستيرلينغ، غرب اسكتلندا وغلاسكو كالدونيان في طوري التدرج وما بعد التدرج، ومن بين الاستبيانات المستردة تم قبول 129 استبيان لتحلل بعدة طرق إحصائية (الإحصاء الوصفي، معاملات الثبات وتحليل الفجوة)، وفي الأخير كشفت الدراسة عن وجود فجوة بين التوقعات المدركة للطلاب وخبرتهم الفعلية لتصور جودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي الاسكتلندية.
- **دراسة مفودزا ونقولاب (Mavodza & Ngulube, 2013): " تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسة للتعليم العالي ":** هدفت هذه الدراسة إلى توضيح فائدة الالتزام بمبادئ وتطبيقات إدارة المعرفة في كلية متروبوليتان في نيويورك خصوصا على مستوى تحسين الأداء، هذه التطبيقات تمثلت حسب الباحثان في عمليات إدارة المعرفة وهي تكوين واكتساب المعرفة،

الاحتفاظ بها وتنظيمها، استخدامها ونشرها وتطوير المعارف الجديدة، واعتمادا على عدة أدوات لجمع البيانات: الملاحظة في الكلية محل الدراسة، الوثائق المؤسسية للكلية، المقابلات المعمقة مع بعض مسؤولي الكلية، الاستبيان الموزع على 79 فرد (يشكلون ما نسبته 17.5% من أفراد الكلية) وتحليل بياناتها باستخدام عدة طرق إحصائية تم التوصل إلى أن تطبيقات إدارة المعرفة لا تفهم على مستويات عـــالية في هذه الكلية، بالـــــتالي هناك حاجة ملحة لإنشاء مخزون معرفي عالي في الكلية وتطوير ثقافة مؤسسية مواتية لتكريس تطبيقات إدارة المعرفة على مستويات أعلى.

- **دراسة نصيروزمان وآخرون (Nasiruzzaman *et al.*, 2013): " نجاح المشروع وتطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي الماليزية ":** هدف الباحث وزملاؤه من خلال هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين نجاح المشاريع وتطبيقات إدارة المعرفة، وذلك اعتمادا على نموذج يضع نجاح نشر المعرفة كمحور ربط بين نجاح المشاريع البحثية وبين تطبيقات إدارة المعرفة التي تعكس بأربعة أبعاد (القيادة القوية، البينة التحتية التكنولوجية المسندة، امتلاك معرفة وتطبيقات خاصة وقيمة المنظمة)، وبعد تحليل نتائج 45 مقالة بحثية (في المدة 2000 - 2013) بهذا الخصوص، تم التوصل إلى أن هناك عدة عوامل ينبغي التركيز عليها في طرح المشاريع البحثية أساسها ضرورة الاعتماد على إدارة المعرفة لكي تنتهي هذه المشاريع بالنجاح.
- **دراسة (الجوزي، 2013): " الحكم الراشد وجودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر ":** استهدفت الدراسة توضيح مدى تطبيق مبادئ الحكم الراشد في الجامعة الجزائرية، خصوصا (الاستقلالية، الشفافية، المساءلة والأخلاق) وانعكاسها على تحسين جودة التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجزائر 3 والذين بلغ عددهم إجمالا 802 أستاذ، أخذت منهم عينة عشوائية مقدرة بـ: 260 أستاذ دائم ليقبل 210 استبيان مسترد، ولتحليل بيانات هذه الاستبيانات المقبولة تم استخدام طرق الإحصاء الوصفي وكذا تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضيات، وبذلك خلصت الدراسة إلى وجود تداخل بين كل مقاربات الحكم الراشد ومدخل إدارة الجودة الشاملة، وأن تدني مستوى جودة التعليم العالي في الجزائر سببه عدم تبني مبدأي الاستقلالية والمساءلة.
- **دراسة (زنيني، 2013): " الولاء التنظيمي لدى أساتذة الجامعة وأثره على الأداء الوظيفي - دراسة حالة مقارنة بين جامعات تونس، الجزائر، المغرب - ":** هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مستوى الولاء التنظيمي لدى أساتذة الجامعات الجزائرية والتونسية والمغربية وانعكاس

ذلك على الأداء الوظيفي، إضافة إلى مقارنة مستويات الولاء التنظيمي لدى أساتذة الجامعات الثلاثة، ولتحقيق ذلك أخذت عينة مكونة من 750 أستاذ يشكلون ما نسبته 35% من المجتمع المستهدف بالدراسة (2181 أستاذ)، حيث وزع الاستبيان على جميع أفراد العينة وتم استرداد 410 استبيان صالح للتحليل، وبالنسبة لمعالجة بيانات هذه الاستبيانات المقبولة تم استخدام الرزنامة الإحصائية SPSS واستخراج التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي ومعامل ارتباط بيرسون لاختبار الفرضيات، لتخلص الدراسة في الأخير إلى وجود علاقات إيجابية بين الولاء التنظيمي والعوامل التنظيمية المتمثلة: بالنمط القيادي، العلاقات بين الأفراد، الحرية المتاحة، المعلومات المرتدة عن الأداء والإقرار بالإنجاز، وكذا وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الولاء التنظيمي وتوفر فرص بديلة، وهذا معناه أن الأساتذة الذين لديهم ولاء لجامعاتهم لن يتركوها حتى ولو توفرت لهم فرص بديلة.

- **دراسة آل-أمال وآل-بورشيد (Al-ammal & Al-bourshaid, 2014): " استراتيجيات إدارة المعرفة لضمان جودة التعليم العالي في مؤسسة التعليم العالي "**: هدفت هذه الدراسة إلى مناقشة استخدام بعض مفاهيم وأدوات إدارة المعرفة خصوصا (تكوين قواعد المعرفة، الاعتراف وقياس جودة البرامج التعليمية) ودورها في تكريس وترسيخ أنشطة وثقافة ضمان الجودة بجامعة البحرين، وبعد التحليل النظري والميداني لهذه المفاهيم والأنشطة تبين أن إدارة المعرفة تساهم في تحقيق التعلم التنظيمي لمؤسسة التعليم العالي على المدى البعيد وذلك ما ينعكس بالإيجاب على تحقيق جودة التعليم العالي في شتى المجالات.
- **دراسة نایاك وآخرون (Nayak *et al.*, 2014): " ممارسة عمليات إدارة المعرفة - دراسة مقارنة بين مؤسسات التعليم العالي العمومية والخاصة في مناطق أودوبي وجنوب كانارا الهندية "**: هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة مدى الالتزام بعمليات إدارة المعرفة (إنشاء المعرفة، جمعها، تنظيمها، تخزينها، نشرها وتطبيقها) بين مؤسسات التعليم العالي العمومية والخاصة في أحد مناطق الهند، حيث استهدفت أعضاء هيئة التدريس الذين بلغ عددهم الإجمالي (N = 782)، واعتمادا على تقنيات المعاينة تم سحب عينة مقدرة بـ 201 أستاذ ليوجه لهم استبيان يضم مجموعة من العبارات المقسمة على مختلف بنود عمليات إدارة المعرفة، وبعد جمع الاستبيان أقدم الباحث وزملاؤه على تحليل البيانات باستخدام اختبار T للفروق، لتخلص الدراسة في الأخير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إنشاء المعرفة، جمعها، تنظيمها

وتطبيقها في كلا المؤسستين، ووجود فروق كبيرة بين تخزين المعرفة ونشرها وفعالية إدارة المعرفة في كلا المؤسستين كذلك.

- **دراسة (حرنان، 2014) " مساهمة إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي: دارسة عينة من الجامعات الجزائرية "**: سعت الباحثة إلى توضيح الترابط الموجود بين إدارة المعرفة وتنظيمها واستخداماتها والتي تعكس بالأبعاد التالية: (البيانات والمعلومات، المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة، البنية التحتية التكنولوجية وتطبيق عمليات إدارة المعرفة) وتحسين جودة التعليم العالي التي تعكس بالأبعاد التالية: (مؤشرات التخطيط الاستراتيجي، جودة أعضاء هيئة التدريس، جودة البرامج والمناهج، جودة الإدارة الجامعية والجامعة والمجتمع)، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتحليل بيانات 187 استبيان موجه لأساتذة الجامعات الجزائرية نظرا لكبر حجم المجتمع، وذلك باستخدام طرق الإحصاء الوصفي ذي البعد الواحد (التكرارات، النسب، المتوسطات)، اختبار كاي مربع لحسن المطابقة وأسلوب الانحدار على المركبات الأساسية، لتخلص الدراسة في الأخير إلى عدم التطبيق الفعلي لمعايير الجودة وإثبات الفرضية الرئيسية التي تقول بعدم مساهمة إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي.
- **دراسة (محمد ماهر ومحمد حسين، 2014): " أثر عمليات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي في العراق دراسة تحليلية من منظور ريادي "**: سعت هذه الدراسة إلى تحديد أثر عمليات إدارة المعرفة (عملية تخطيط المعرفة، عملية تشخيص المعرفة، عملية توليد المعرفة، عملية خزن وتنظيم المعرفة، عملية المشاركة في المعرفة وعملية تطبيق المعرفة) في ضمان جودة التعليم العالي التي تعكس بعدة عناصر (التزام الجامعة، السياسة والممارسات، التوثيق، تغيير الثقافة أو تثقيف الطالب، دعم خدمات الطلبة والمجتمع، البيئة الجامعية، معالجة شكاوى الطلبة وبرامج تقييم الجودة)، ولقياس هذا الأثر قام الباحثان بتحليل بيانات 105 استبيان موزع على أفراد بعض الجامعات العراقية باعتماد الحزمة البرمجية الجاهزة (SPSS)، فضلا عن تحليل بيانات المقابلات الشخصية والزيارات الميدانية، ليتم التوصل في الأخير إلى وجود علاقتي ارتباط وتأثير معنويتين بين عمليات إدارة المعرفة وضمان جودة التعليم إجمالا.
- **دراسة (قديد، 2015) " فعالية إدارة المعرفة في التعليم العالي بالجزائر دراسة ميدانية لجامعة الجزائر 03 "**: هدفت هذه الدراسة إلى قياس فعالية ممارسة عمليات إدارة المعرفة (إنشاء المعرفة، امتلاك المعرفة، نشر المعرفة وتطبيق المعرفة) ودعائم ذلك (القيادة، الدعائم التكنولوجية، ثقافة الجامعة والهيكل التنظيمي) في تحسين النتائج، وبغية تحقيق ذلك قامت

الباحثة بتحليل بيانات 290 استبيان من أصل 400 استبيان موزع بجامعة الجزائر 03 (بنسبة استجابة مقدرة بـ: 72.5%)، باستخدام البرمجية الإحصائية SPSS واعتمادا على نتائج التحليل الاحصائي الوصفي وكذا نتائج معامل الثبات Alpha de Cronbach، اختبارات الفروق T-test وAnova، معامل الارتباط Pearson وتحليل الانحدار الخطي، لتخلص في الأخير إلى جملة من النتائج أهمها: أن دعائم فعالية إدارة المعرفة تؤثر معنويا في ممارسة عمليات إدارة المعرفة، هذه الأخيرة تؤثر معنويا في نتائج إدارة المعرفة بجامعة الجزائر 03.

- **دراسة (شرقي، 2016) " دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي – دراسة لآراء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد في الجامعات الجزائرية –":** هدفت هذه الدراسة إلى قياس دور قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على النموذج الوضعي (Positivisme)، وعلى المقاربة الهجينة التي تعتمد على التحليل الكيفي (لبيانات ستة مقابلات أجريت مع مسؤولي خلايا الجودة بستة كليات اقتصاد باستخدام برنامج NVivo)، والتحليل الكمي (لبيانات 412 استبيان موزع على أساتذة هذه الكليات وتحليل مخرجات الطرق الاحصائية البسيطة مثل: معاملات الارتباط، نماذج الانحدار، اختبارات الفروق المستخرجة من برنامج SPSS، والتحليل العاملي التوكيدي ونمذجة المعادلة البنائية باستخدام برنامج Amos) لاختبار الفرضيات، وفي الأخير خلصت الدراسة إلى وجود دور معنوي مباشر وغير مباشر لقيم إدارة الجودة الشاملة الثقافية في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي.

8. مكانة الدراسة مقارنة مع الدراسات السابقة

يفترض أن تعطي دراستنا لموضوع إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي إضافة نوعية مقارنة بما عالجته الدراسات السابقة العربية والأجنبية من إشكاليات، وبما اعتمدته كمسارات منهجية، وبما حققته من نتائج وذلك على المستويين الموضوعي والمنهجي:

- **مكانة الدراسة مقارنة مع الدراسات السابقة على المستوى الموضوعي**

- تحاول الدراسة تطوير نموذج فرضي متكامل يربط بين مختلف تطبيقات إدارة المعرفة وعملياتها ومختلف محاور جودة التعليم العالي استنادا إلى أطر نظرية متأصلة ومتنوعة؛
- محاولة تطوير مؤشرات شمولية لقياس مدى التزام مؤسسات التعليم العالي بتطبيقات إدارة المعرفة وعملياتها ومدى تحقيقها لمستويات الجودة المتميزة؛

- محاولة تحليل العلاقة النظرية بشيء من التفصيل بين المتغير المستقل أو تطبيقات إدارة المعرفة والمتغير التابع أو جودة التعليم العالي استنادا إلى نماذج نظرية معروفة في هذا المجال؛
- قياس مدى أهمية تطبيقات إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة أهم عنصر في العملية التعليمية وهم الأساتذة.

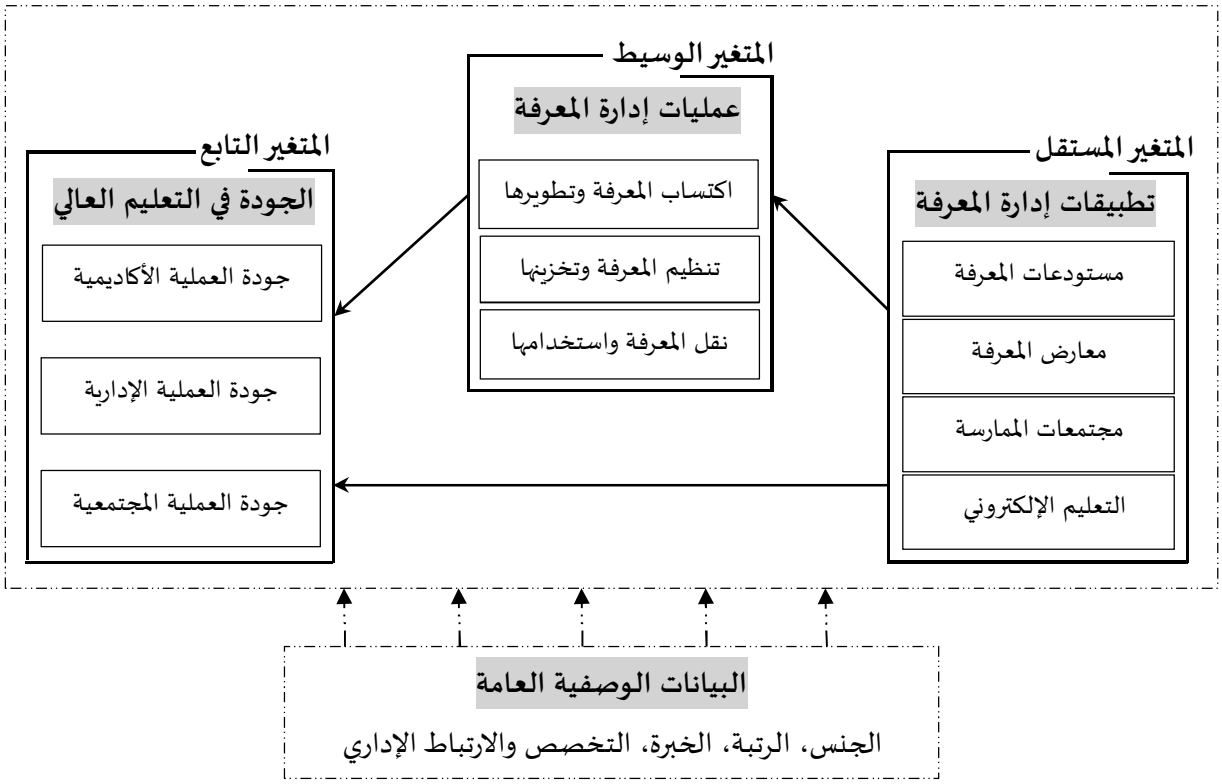
- **مكانة الدراسة مقارنة مع الدراسات السابقة على المستوى المنهجي**

- استسقاء المسار المنهجي للدراسة من المنهجية المتأصلة في هذا الحقل المعرفي والمشتهرة بالتوجه الابستمولوجي لتطوير المعرفة في علوم التسيير حسب تياتار وآخرون (Thiétart *et al.*, 2014)؛
- اعتماد مقاربات مختلفة لاختبار الفرضيات ومعالجة إشكالية الدراسة والتي تأخذ من التحليل الكيفي والكمي كمقاربتين لتحقيق ذلك، ما يعرف بالمقارنة الهجينة أو المختلطة؛
- الاعتماد على أدوات مختلفة لجمع البيانات الأولية (الوثائق، الملاحظة، المقابلة والاستبيان) وذلك لزيادة مصداقية نتائج الدراسة؛
- الاعتماد على برمجيات وطرق إحصائية متقدمة لاختبار فرضيات الدراسة، على غرار التحليل الكيفي باستخدام برنامج NVivo والتحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج Amos.

وكملخص لعرض وتحليل الجهود المعرفية السابقة يمكن القول أن كل واحدة منها قد عالجت موضوع الدراسة من منظور يختلف تماما عن الدراسة الأخرى، وهذا ما يدعم تطوير نموذج الدراسة الفرضي بالاعتماد على أطر مختلفة وتوجهات معرفية متغايرة لتحديد متغيراته وأبعاده والعلاقات التي تربطها.

9. نموذج ومتغيرات الـــــــــدراسة

انطلاقا من عرض وتحليل الدراسات السابقة وبناء على التصورات النظرية لمتغيرات الدراسة، تم الربط بين تطبيقات إدارة المعرفة كمتغير مستقل وجودة التعليم العالي كمتغير تابع من خلال مجموعة من الأبعاد، حيث تم اعتبار عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط، كما هو موضح في الشكل الموالي:

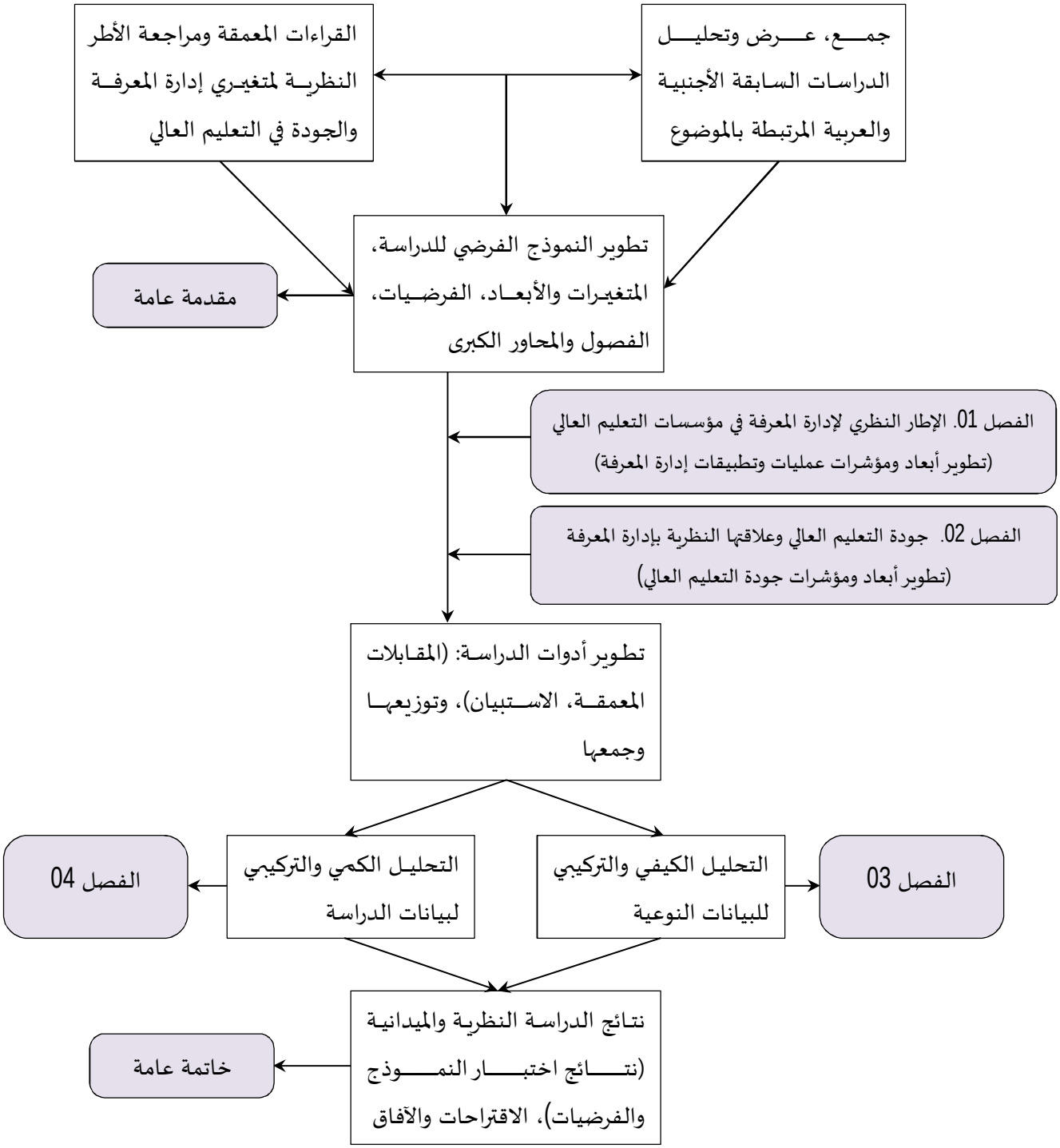


الشكل 01. نموذج الدراسة الفرضي

مثلما هو موضح في الشكل أعلاه فإن نموذج الدراسة يفترض وجود علاقة تأثير للمتغير المستقل أو تطبيقات إدارة المعرفة والممثل بأربعة أبعاد: مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة، والتعليم الالكتروني، على المتغير التابع أو جودة التعليم العالي الممثل بثلاثة أبعاد: جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الإدارية، وجودة العملية المجتمعية، وتم اعتبار عمليات إدارة المعرفة كمتغير يتوسط هذه العلاقة التأثيرية ممثلا بثلاثة أبعاد أيضا: اكتساب المعرفة وتطويرها، تنظيم المعرفة وتخزينها، ونقل المعرفة واستخدامها.

10. هيكلة الدراسة وخطتها البحثية

يتبع الباحث في الدراسات العلمية ومنها المذكرات والأطروحات مسارا منهجيا واضحا يمكنه من الانتقال باحترافية من مرحلة إلى أخرى حتى يصل إلى اختبار الفرضيات التي انطلق منها، وهنا تظهر أهمية تحديد النموذج الفرضي للدراسة والذي يساعد على ضبط المسار المنهجي وحتى المفاهيم النظرية التي يتم التطرق لها والتفصيل فيها، على هذا الأساس ولتحديد سيرورة الدراسة يوضح الشكل الموالي تصميمها العام:



الشكل 02. التصميم العام للدراسة

من هذا الشكل تظهر جليا الخطة البحثية لهذه الأطروحة فبالإضافة إلى المقدمة العامة والخاتمة العامة قسمت هذه الدراسة إلى أربعة فصول فصلين نظريين وفصلين تطبيقيين كالآتي:

- تضمنت **المقدمة العامة** الاطار الابستمولوجي والمنهجي العام للدراسة من خلال تقديم الإشكالية وأسئلتها، فرضيات الدراسة، أهمية الدراسة وأهدافها، المعالجة المنهجية للدراسة،

حدود الدراسة، عرض وتحليل الدراسات السابقة ومقارنتها مع الدراسة الحالية، النموذج الفرضي للدراسة، هيكلة الدراسة وخطتها البحثية وحتى صعوبات الدراسة.

- بغية الإحاطة بالجوانب النظرية للموضوع تم تخصيص فصلين نظريين (الأول والثاني) وفقا لما تقتضيه متغيرات الدراسة، حيث احتوى **الفصل الأول** الجانب النظري لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي ضمن ثلاثة عناصر أساسية: التأصيل المفاهيمي لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، ثم عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي لاستخراج أهمها وفقا للتحليل النظري وتطوير مؤشرات قياس كل عملية على حدة، ثم تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي بغية تطوير أبعاد هذا المتغير ومؤشرات قياسه. أما **الفصل الثاني** فقد تضمن جودة التعليم العالي وعلاقتها النظرية بإدارة المعرفة من خلال ثلاثة مباحث أيضا: الجودة وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي لتوضيح المفاهيم الأساسية والمصطلحات ذات الصلة، ثم محاور جودة التعليم العالي لتطوير أبعادها ومؤشرات قياسها، ثم الربط النظري بين تطبيقات إدارة المعرفة وعمليات إدارة المعرفة من جهة وجودة التعليم العالي من جهة أخرى.
- في الجانب الميداني لهذه الدراسة تم تخصيص فصلين تطبيقيين وهما الفصل الثالث والفصل الرابع لمعالجة بيانات الدراسة كيفيا وكميا، حيث تضمن **الفصل الثالث** التحليل الكيفي والتركيبي للبيانات النوعية بمشروع مخصص لذلك (مشروع التحليل الكيفي أو مشروع NVivo والذي احتوى مقابلات معمقة، مواقع ويب، فيديوهات وصور) من خلال ثلاثة مباحث أساسية: أولها الإطار المنهجي للتحليل الكيفي ومقارباته وأسباب الاعتماد عليه، ثم عرض وتحليل نتائج مشروع التحليل الكيفي وفقا لمشروع إنجاز ذلك، ثم التحليل الكيفي والتركيبي لهذا المشروع باستخدام برنامج NVivo. أما **الفصل الرابع** فقد خصص للتحليل الكمي والتركيبي لبيانات الدراسة متضمنا ثلاثة مباحث أيضا: الإطار المنهجي للتحليل الكمي والاحصائي لتوضيح المنطلقات الفكرية لذلك وتوضيح مجتمع وعينة الدراسة وأدوات الدراسة والتقنيات الاحصائية المستخدمة، ... وغيرها، ثم عرض وتحليل نتائج الاستبيانات باستخدام طرق الاحصاء الوصفي، ثم التحليل الاحصائي التركيبي والنمذجة بالمعادلة البنائية لبيانات الدراسة باستخدام برنامجي SPSS وAmos، وضمن هذا المبحث الأخير تتم المقارنة بين نتائجه الكمية وما تم التوصل إليه من خلال التحليل الكيفي، ليتم بذلك اختبار الفرضيات ومقارنة ذلك مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

- في الأخير تضمنت **الخاتمة العامة** أهم النتائج المتوصل إليها نظريا وميدانيا، وسبل الاستفادة منها في الجامعات الجزائرية ضمن مجموعة من التطبيقات والاقتراحات، ثم آفاق الدراسة.

11. صعوبات الدراسة

ضمن الإطار النظري والميداني العام للدراسة قد يواجه الباحث عدة صعوبات حتى يتمكن من تحقيق الهدف المنشود من الدراسة، ولإعداد هذه الأطروحة واجهت الباحثة بعض الصعوبات لعل أهمها:

- **على المستوى النظري:**

- عدم تفريق الكثير من الباحثين والكتاب بين تطبيقات إدارة المعرفة وعمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، فأغلبهم يعتبرون التطبيقات كعمليات، وهذا ما شكل صعوبة أولى للباحثة لفصل التطبيقات عن العمليات؛
- تشعب المفاهيم النظرية المرتبطة بإدارة المعرفة والجودة في التعليم العالي، وهذا ما شكل صعوبة على مستوى تحديد أبعاد كل متغير على حدة؛
- تعقد عملية الربط النظري بين متغيرات الدراسة (تطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي) خصوصا عند إدخال عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط، وهذا ما شكل صعوبة ثالثة للباحثة على المستوى النظري.

- **على المستوى الميداني:**

- صعوبة توزيع وجمع الاستبيانات على الرغم من أنها موجهة لعينة من الأساتذة الجامعيين، ففي الفترات الأولى كانت نسبة الاستجابة ضعيفة جدا، وهذا ما دفع الباحثة للانتظار لفترة أطول حتى تضمن درجة استجابة عالية بغية تعميم النتائج؛
- شكلت عملية المقارنة بين نتائج التحليل الكيفي ونتائج التحليل الكمي صعوبة، خاصة عند ربطها مع النموذج الفرضي وفرضيات الدراسة ومقارنتها مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج.

الفصل 01. الإطار النظري لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

... تمهيـــــــــد

1.1. التأصيل المفاهيمي لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

2.1. عمـــليـــات إدارة المـعـــرفة في مؤسسات التعليم العـــالي

3.1. تطبيقـات إدارة المـعـــرفة في مؤسسات التعليم العـــالـي

... خلاصـــــــة

Peter F. Drucker

« Knowledge is the new basis of new competition in post capitalist society »

« المعرفة هي المفتاح الأساس للمنافسة الجديدة في المجتمع الرأسمالي الحديث »

الفصل 01. الإطار النظري لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

... تمهيـــــــد

بالنظر إلى مختلف العمليات الفرعية (عملية التعليم، وعملية البحث والعملية الادارية) لنظام التعليم العالي، نجد أنها تتأسس وتعتمد على المعرفة وعملياتها وتطبيقاتها المختلفة، لذلك عادة ما يشار إلى مؤسسات التعليم العالي على أنها مؤسسات قائمة على المعرفة (Knowledge-based institutions)، لأن جوهر نشاطاتها يرجع كله لاستخدام المعرفة في إنتاج المعرفة.

وحتى تقوم هذه المؤسسات بأدوارها المختلفة خصوصا إنتاج المعرفة لتقديم خدمات تعليمية واستشارية وبحثية وإدارية متميزة، لتلبية تطلعات مختلف أصحاب المصلحة (الطلبة، الآباء، سوق العمل من مؤسسات خاصة وعمومية، الحكومات...)، عليها أن تستثمر في المعرفة وتستمر في إدارتها. لذلك يأتي هذا الفصل للتفصيل في هذا الخصوص أو إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي من خلال التطرق للعناصر التالية:

- **التأصيل المفاهيمي لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي:** يتم فيه عرض مختلف التعريفات للمعرفة وإدارة المعرفة، ثم أهمية تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي وضرورتها، ثم مشروع إدارة المعرفة وكيفية تبنيها والتحديات التي تواجه تطبيقها في هذه المؤسسات؛
- **عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي:** من اكتساب المعرفة وتطويرها، إلى تنظيم المعرفة وتخزينها، إلى نقل المعرفة واستخدامها؛
- **تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي:** خصوصا: مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة والتعليم الالكتروني.

1.1. التأصيل المفاهيمي لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

توجد العديد من الكتابات والأبحاث التي تفصل في المفاهيم النظرية لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، وكل إنما يأخذ من توجهه وخلفيته الفكرية في تقديم هذا المفهوم وتناوله من وجهة نظر مغايرة، وحتى يكون التأصيل النظري مركزا لابد من التفصيل في مفاهيم إدارة المعرفة اعتمادا على مختلف التوجهات الفكرية من خلال التطرق للعناصر المرتبطة بذلك، والمتمثلة أساسا في: تعريف إدارة المعرفة وتطورها التاريخي، أهميتها وضرورتها في مؤسسات التعليم العالي، ثم كيفية تبنيها في هذه المؤسسات.

1.1.1. مدخل تعريفي لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

حتى يتأصل مفهوم إدارة المعرفة ويصبح واضحا من الجانب النظري، يكون من المهم أولا تعريفه ثم تقديم تطوره المفاهيمي والتاريخي، وهذا الذي يتم التفصيل فيه من خلال هذا العنصر الذي يعتبر محوريا في تحديد التعريف الاجرائي لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي والذي يتم اعتماده في الأطروحة.

1.1.1.1. مصطلحات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

يرتبط مفهوم إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي بالعديد من المصطلحات، والتي إنما تجعله كمتغير متعدد الأبعاد، يحتاج إلى تحديد معاني هذه المصطلحات حتى تكون الاحاطة به كمفهوم واضحة من كل الجوانب نظريا.

وفي هذا الصدد يشير شامجيت Chumjit أن هناك عدة مصطلحات ومفاهيم حرجة، تحتاج إلى أن تعرف قبل تطبيق وتبني إدارة المعرفة في المنظمة، وقبل قيامه بتعريف إدارة المعرفة وتحديد إطارها النظري في مؤسسات التعليم العالي، قام بتعريف هذه المصطلحات والمتمثلة حسبه في: المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية والمعرفة، (Chumjit, 2013, pp. 02-03) وما هو متداول أيضا في الأدبيات النظريات لإدارة المعرفة من مصطلحات خصوصا: البيانات والمعلومات. وحتى لا يكون تحديد معاني هذه المصطلحات مفصلا بشكل يخرج عن إطار البحث، يكون الجدول الموالي مفيدا في تلخيص ذلك: [جمع وترتيب الباحثة اعتمادا على: (Dee & Leišytė, 2016, p. 292)، (Hüttenegger, 2009, p. 17)، (Takahashi, Yates, & Herman, 2010, p. 05)]

الجدول 01. ملخص مصطلحات إدارة المعرفة

المصطلحات	التعريف
البيانات Data	مجموعة الأرقام والرسائل والرموز... الخ والتي تفتقر للسياق و المعنى؛ (حسب هيبر Huber)
المعلومات Information	بيانات حدد سياقها ومعناها من قبل الأفراد؛ (حسب هيبر Huber)
المعرفة Knowledge	معلومات تم دمجها ضمن المعتقدات والتفسيرات، والمعرفة التطبيقية لتوجه التصرفات؛ (حسب هيبر Huber)
المعرفة الضمنية Tacit knowledge	هي معرفة لا يمكن التصريح بها، ولا يمكن شرحها (لذلك، يتم تبادلها أو تحويلها في ظروف صعبة جدا)؛ (حسب هوتناقر Hüttenegger)
المعرفة الكامنة Implicit knowledge	هي معرفة معروفة لدينا ويمكن صياغتها وتحويلها إذا ما بذلت جهود لذلك، ولكنها غير معروفة في لغة العقل لدى الآخرين؛ (حسب هوتناقر Hüttenegger)
المعرفة الصريحة Explicit knowledge	هي معرفة معروفة في لغة العقل ومتاحة في العقول، لذلك يكون ما هو معروف في العقل معروف ومقبول لدى الجميع على نطاق واسع؛ (حسب هوتناقر Hüttenegger)
العمليات Processes	هي مجموعة من الأنشطة المتكررة والمحددة بشكل واضح... وتعرف أيضا كسلسلة متصلة من الأنشطة شبه المتكررة لها أهداف واضحة؛ (حسب تاكاهاشي ويتس وهيرمان Takahashi & Yates & Herman)
التطبيقات Practices	هي مجموعة من الممارسات الديناميكية والمستمرة، يطبقها الأفراد في إطار عمليات مهيكلة، والتي تتشكل من خلالها الأنظمة والمنظمات مع الزمن؛ (حسب تاكاهاشي ويتس وهيرمان Takahashi & Yates & Herman)

بناء على المصطلحات المحددة في الجدول يمكننا أن نعطي تصورا حول تعريف إدارة المعرفة الذي يأتي مواليا، فهناك من يربطها بالبيانات والمعلومات، وهناك من يربطها بالمعرفة الضمنية والمعرفة الكامنة والمعرفة الصريحة، وهناك من يعرفها على أنها مجموعة عمليات و/أو تطبيقات، ولا تخلو كل التعاريف من ارتباطها بمصطلح المعرفة.

2.1.1.1. تعاريف إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

نظرا لكثرة توجهات الباحثين وتشعب خلفياتهم الفكرية في تحليل مفهوم إدارة المعرفة وما يحمله هذا المصطلح من معاني، نجد العديد من المقاربات المعتمدة في الأدبيات النظرية لتعريف إدارة المعرفة في التعليم العالي بالشكل الذي يجعل حصرها في غاية الصعوبة وقد يحتاج لدراسة

مستقلة، ولعلنا نركز على أهمها حتى تكون الدراسة مركزة نحو تطوير التعريف الاجرائي المعتمد، تلك التي تصف إدارة المعرفة بأنها: مجموعة من التطبيقات، مجموعة من العمليات، مجموعة من التطبيقات والعمليات معا.

من وجهة **مقاربة التطبيقات**، تعرف إدارة المعرفة بأنها: « عملية تحويل المعلومات والأصول الفكرية إلى قيمة دائمة، حيث تربط الأفراد مع المعرفة التي يحتاجونها لاتخاذ الإجراءات أو التطبيقات اللازمة متى احتاجوا لذلك ». (Kidwell *et al.*, 2000, p. 28) في مؤسسات التعليم العالي وبالنظر إلى تعريف التطبيقات في الجدول 01، نجد أن العديد من التطبيقات تدخل ضمن احتياجات الأفراد لتحويل الأصول الفكرية الفردية والجماعية والمنظمية إلى قيم دائمة، منها على سبيل المثال لا الحصر: التعليم الالكتروني والافتراضي، شبكة الأبحاث الالكترونية أو مستودعات المعرفة، عرض تطور معارف الأفراد، اتخاذ القرارات وحل المشكلات على أسس علمية ومعرفية، تقديم خدمات أكاديمية وإدارية باستخدام التكنولوجيا الذكية... الخ.

من وجهة **مقاربة العمليات**، تورد جيول Guhl في وصفها لإدارة المعرفة من منظور الأبعاد تعريف دافنبور Davenport الرائد والذي يعتبر من خلاله إدارة المعرفة بأنها: « عملية جمع وتوزيع واستخدام المعرفة بفعالية »، وتعريف جارفن Garvin الذي يؤكد أن: « تكوين، اكتساب، تحويل المعرفة، وتغيير السلوك التنظيمي للتصريح بالمعارف الجديدة، تعتبر كلها كعمليات لإدارة المعرفة ». (Guhl, 1999, p. 19) وفي ذات الصدد تعرف إدارة المعرفة أيضا بأنها: « النظام الذي يسمح للأفراد والفرق والمنظمة ككل بتكوين وتبادل وتطبيق المعرفة بصورة جماعية ومنتظمة لتحقيق مختلف الأهداف على نحو أفضل ». (Bhusry, Ranjan, & Nagar, 2011, p. 35). وفقا لهذه المقاربة وفي مؤسسات التعليم العالي تعرف إدارة المعرفة كعمليات تتضمن اكتساب، تكوين، تنظيم، تخزين، توزيع وتبادل المعرفة، بين مختلف أفراد الوسط الجامعي من: أساتذة وباحثين، طلاب ومهنيين، قادة وإداريين، عمال وتقنيين، باستخدام وسائل مختلفة تتجه في ظل التطور الحاصل لتكون أغلبها تكنولوجية.

من وجهة نظر **المقاربة الثالثة** التي تعتبر المعتمدة بكثرة في تعريف إدارة المعرفة، تلك التي تجمع بين المقاربة الأولى والثانية وتعرف إدارة المعرفة بأنها مجموعة من **العمليات والتطبيقات**، ذكرت إلا Ulla في تقديمها لكتاب " **تطبيقات إدارة المعرفة في المنظمات** " الذي ساهم في تأليفه جملة من الباحثين المختصين، أنهم يتفقون على أن إدارة المعرفة: « تشمل السياسات، التطبيقات،

التعهدات والسلوكيات التي ترتبط باكتشاف، اكتساب أو جمع، التخزين للاطلاع المستقبلي واستخدام البيانات والمعلومات، بهدف دعم مختلف الأعمـــــال التنظيمية » (de Stricker, 2014, p. x).

في هذا الصدد نجد العديد من التعاريف التي تصرح وضوحا بذلك، من بينها تعريف شامجيت Chumjit الذي يعتبر إدارة المعـرفة: « كنهج منتظم يطبق لغرض اكتساب المعرفة وتنظيمها ونشرها في مختلف المستويات التنظيمية، حيث ينتج عن ذلك تحسين مستويات الأداء نظرا لتسارع معدلات الانجاز، بفضل استخدام وإعادة استخدام أفضل التطبيقات » (Chumjit, 2013, p. 03).

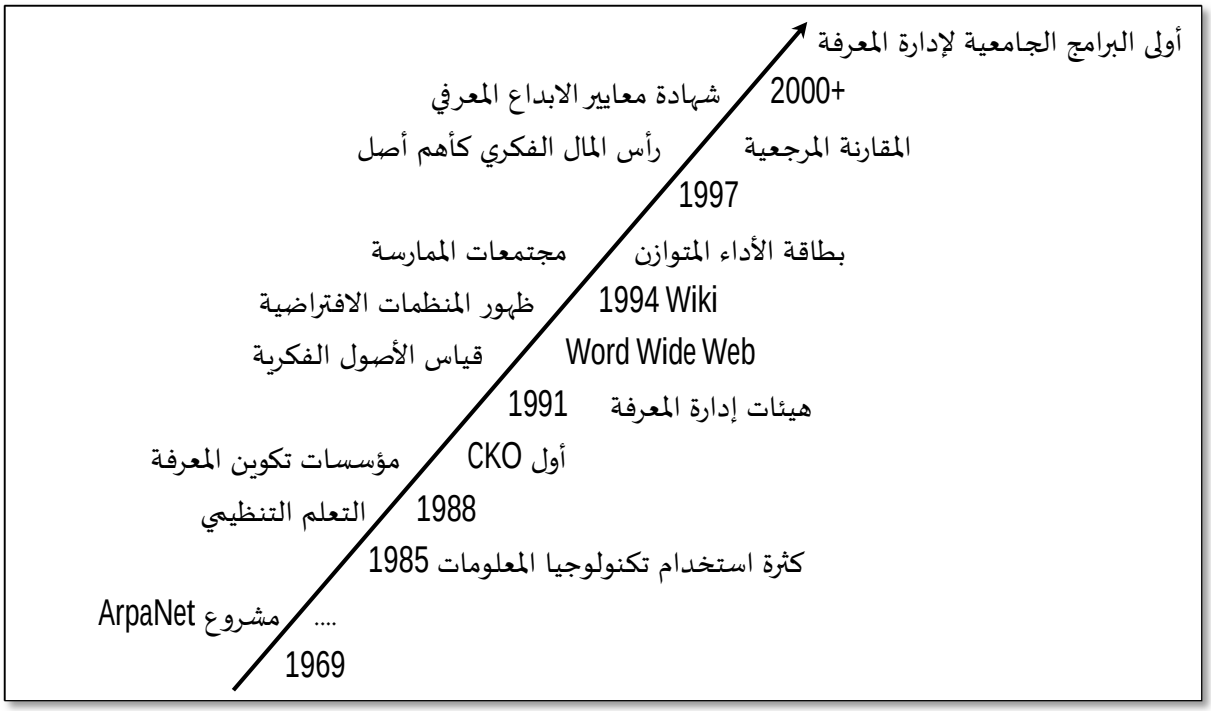
أيضا تعريف جيناكس Jennex الذي يعتبرها بأنها: « تطبيق ممارسات مختارة من التجارب السابقة لنشاطات اتخاذ القرارات الحالية والمستقبلية بهدف تحسين الفعالية التنظيمية »، وتعريف ميرتنز وأصحابه Mertins *et al.* الذين يعتبرونها بأنها: « تشمل الطرق والوسائل والأدوات التي تساهم في تعزيز عملية المعرفة المتكاملة، والتي تتضمن كحد أدنى أربع نشاطات أساسية: توليد المعرفة، تخزين المعرفة، توزيع المعرفة وتطبيق المعرفة في جميع المجالات والمستويات التنظيمية لتعزيز الأداء »، وتعريف لارابور Larrabure الذي يعتبرها بأنها: « عمليات منتظمة، أو مجموعة من التطبيقات، التي تستخدمها المنظمات لتحديد واكتساب وتخزين وإنشاء وتحديث وتمثيل وتوزيع المعرفة بغرض الاستخدام، والتوعية والتعلم في جميع أنحاء المنظمة »، وتعريف أودل وجرايسون O'dell & Grayson الذي يشيران فيه أن إدارة المعرفة: « هي استراتيجية واعية للحصول على المعرفة المناسبة من الأفراد المناسبين في الوقت المناسب، ومساعدة الأفراد على اقتسام وتبادل المعلومات بتطبيق الطرق المناسبة، وذلك بغرض تحسين الأداء ». (Mohamad, 2012, p. 17)

كتعريف إجرائي تعتبر المقاربة الثالثة الأقرب للاعتماد، خصوصا وأن كثرة من الباحثين المختصين من يشير بذلك، واعتمادا على التعاريف الواردة، **تعرف إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي إجرائيا** بأنها مجموعة من التطبيقات تستهدف تنشيط عملية المعرفة المتكاملة أو عمليات إدارة المعرفة، لتحسين استغلال الموارد المعرفية للقادة والاداريين والأساتذة والباحثين والطلبة أو المجتمع الجامعي ككل، نحو تحسين الأداء الأكاديمي والاداري والمجتمعي. ويترك ضبط التطبيقات والعمليات إجرائيا ومفاهيميا للمبحثين اللاحقين من هذا الفصل، خصوصا وأن ذلك يحتاج لإحاطة نظرية واسعة ومتخصصة في نفس الوقت، أما عن تطور مفهوم إدارة المعرفة فيعرض مواليا.

3.1.1.1. التطور التاريخي لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

يحتاج التطرق للتطور التاريخي لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي التفصيل في ثلاثة عناصر أساسية، وهي: التطور التاريخي لهذا المفهوم في الفكر الاداري، المحطات التاريخية لظهور هذا المفهوم في مؤسسات التعليم العالي، وحدود تطوره في هذا القطاع طبعا.

على **مستوى الفكر الاداري**، يعتبر تايلور Taylor أول من أسس إدارة المعرفة عمليا، أين نادى في سنة 1912 في كل مبادئ نظريته الرائدة، بضرورة إنشاء سجلات توضح فيها الطريقة المثلى لإنجاز المهام وأداء العمل، وذلك ما يعزز فكرة تخزين المعرفة ونشرها واستخدامها، ثم برزت إسهامات هامر وشامبي Hammer & Champy سنة 1993 التي عرفت بدعوى الباحثين إلى ضرورة استخدام الانترنيت لتبادل وتوزيع المعرفة، بعدها ظهر نموذج نوناكا وتاكوتشي Nonaka & Takeuchi سنة 1995 الذي قدم فيه الباحثان أهمية العنصر البشري في نجاح تطبيق إدارة المعرفة وكان من أولاها مساهمة في التنظير لهذا المفهوم، ثم برزت إسهامات سنودن Snowden التي دعى فيها الباحث إلى دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات لتحسين استغلال المعرفة المتوفرة خاصة في ظل الثورة التكنولوجية. (bin Suhaimee & Bakar, 2005, p. 47)، وعلى مستوى التعليم العالي أورد إيربناك Urbanek اعتمادا على (Dalkir, 2013, p. 14) **المحطات التاريخية** حتى تبنى أولى برامج إدارة المعرفة، كما هو موضح في الشكل الموالي:



الشكل 03. المحطات التاريخية لتطور إدارة المعرفة

مثل ما هو موضح في الشكل 03. يعتبر مشروع شبكة وكالة مشاريع البحوث المتقدمة Arpanet (مطور من طرف وزارة الدفاع الأمريكية من أجل ربط الجامعات ومؤسسات الأبحاث لاستغلال أمثل للقدرات الحسابية للكومبيوترات المتوفرة) أول إطلالات إدارة المعرفة بداية السبعينيات، حتى منتصف الثمانينيات انتشرت تكنولوجيا المعلومات بشكل واسع وشاع استخدامها في عدة ميادين، تزامن ذلك مع ظهور مفهوم التعلم التنظيمي ومؤسسات تكوين المعرفة، وفي بداية التسعينيات ظهر أول Chief Knowledge Officer (CKO) في اليابان وأمريكا وهو قائد مسؤول عن ضمان تعظيم القيمة في المنظمة من خلال الاستثمار في المعرفة، صاحب ذلك ظهور هيئات إدارة المعرفة والشبكة العنكبوتية العالمية، ومواقع الويكي، وبطاقة الأداء المتوازن حتى منتصف التسعينيات، وهذا تزامن مع ظهور مفاهيم جديدة منها: قياس الأصول الفكرية، ظهور المنظمات الافتراضية ومجتمعات الممارسة، وبعد سنة 1997 ظهرت تطبيقات المقارنة المرجعية واعتبر الرأسمال الفكري كأهم أصل في المنظمة، وفي سنة 2000 ظهرت أول شهادة لمعايير الإبداع المعرفي، وبعد هذه السنة ظهرت أولى البرامج الجامعية لإدارة المعرفة من خلال مستودعات المعرفة، والتعليم الالكتروني خصوصا، ثم ظهرت بعد ذلك تطبيقات أخرى لإدارة المعرفة منها مجتمعات الممارسة ومعارض المعرفة.

أما بالنسبة **لحدود تطور إدارة المعرفة** وفي مؤسسات التعليم العالي خصوصا لا تزال لحد الآن المفاهيم تتطور بشكل متسارع على مختلف المستويات، فلو تكلمنا عن التعليم الالكتروني مثلا كأحد تطبيقات إدارة المعرفة في الجامعات لنجد العديد من المفاهيم المتعلقة به على غرار: التعليم عن بعد Distance Learning، التعليم المدمج Blended Learning، الجـــامعـــات الافتراضية Virtual University، المساقات المفتوحة عبر الانترنت Online Contests، المساقات الضخمة Huge Courses، القاعات المعكوسة Flipped Classroom، والموك أو الدروس الافتراضية عبر الإنترنت Massive Open Online Course (MOOC)، الدروس الخصوصية التفاعلية Interactive Tutorials، المؤتمرات النصية التفاعلية أو الدردشة Chatting، المؤتمرات الفيديوية Video Confrencing.... وغيرها، وهكذا بالنسبة لباقي تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة والتي ترتبط بالعديد من المفاهيم الحديثة والمتجددة في مؤسسات التعليم العالي والتي حتى يصعب حصرها، ومن المنتظر أن تشكل إدارة المعرفة أحد تحديات حتى في كبريات الجامعات العالمية، نحو تخصيص إدارة خاصة تظطلع بها لإثراء الذاكرة التنظيمية بما يسهم في تحقيق التعلم التنظيمي وبالتالي الاستراتيجي، الذي يمكن الجامعات من الاستجابة والمرونة أكثر في التعامل مع تغييرات المحيط الداخلي والخارجي بالشكل الذي يضمن تحقيق أعلى مستويات الجودة وإستدامة الأداء المتميز.

2.1.1. الحاجة إلى إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

يتميز قطاع التعليم العالي عن باقي القطاعات بجملة من المزايا، والتي إنما تجعله كقطاع له خصوصيته، حيث تعتبر مختلف مؤسساته كمؤسسات قائمة على المعرفة (Knowledge-based organizations)، وهذا ما يجعل تبني إدارة المعرفة فيها أمر له مبرراته ودواعيه، خصوصا عندما نتكلم عن الدور الجوهري لهذه المؤسسات التعليمية وهو إنتاج المعرفة.

1.2.1.1. التعليم العالي في ظل اقتصاد المعرفة

يشير Duderstadt أننا: « مقبلون على عصر جديد، أو عصر المعرفة الذي يصبح فيه المورد الاستراتيجي الأساسي لتحقيق تنمية الأفراد المتعلمين وأفكارهم ». (Cranfield & Taylor, 2008, p. 86)، هذا الذي يعرف باقتصاد المعرفة أو الاقتصاد المبني على المعارف، ولعل الشطر الثاني من هذه المقولة يوضح جيدا ما تعنيه الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في ظل اقتصاد المعرفة.

في هذا الصدد يعتبر Teichler مؤسسات التعليم العالي المنتج والموزع الرئيس للمعرفة. (OECD, *Knowledge Management in the Learning Society*, 2000, p. 194)، حيث تغير دورها التقليدي من مجرد التدريس والبحوث الأولية إلى تقديم خدمات ومنتجات معرفية من شأنها أن تحقق التنمية الشمولية في جميع المجالات.

ولعل دراسات البنك الدولي تؤكد في مجملها أن أي استثمارات جديدة في قطاع التعليم العالي تعتبر كمشاركة في اقتصاد المعرفة، هذا الأخير يتطلب تجديد الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية باستمرار، توسيع المعارف والمهارات المتخصصة، المشاركة بفعالية في إنتاج المعرفة وتطوير نظام التعليم العالي. ولتكون مؤسسات التعليم العالي مسؤولة اجتماعيا يجب أن تحقق اتصال دائم مع الصناعة، و تساهم جيدا في إنتاج خريجين متميزين. (Nawaz & Gomes, 2014, p. 73)

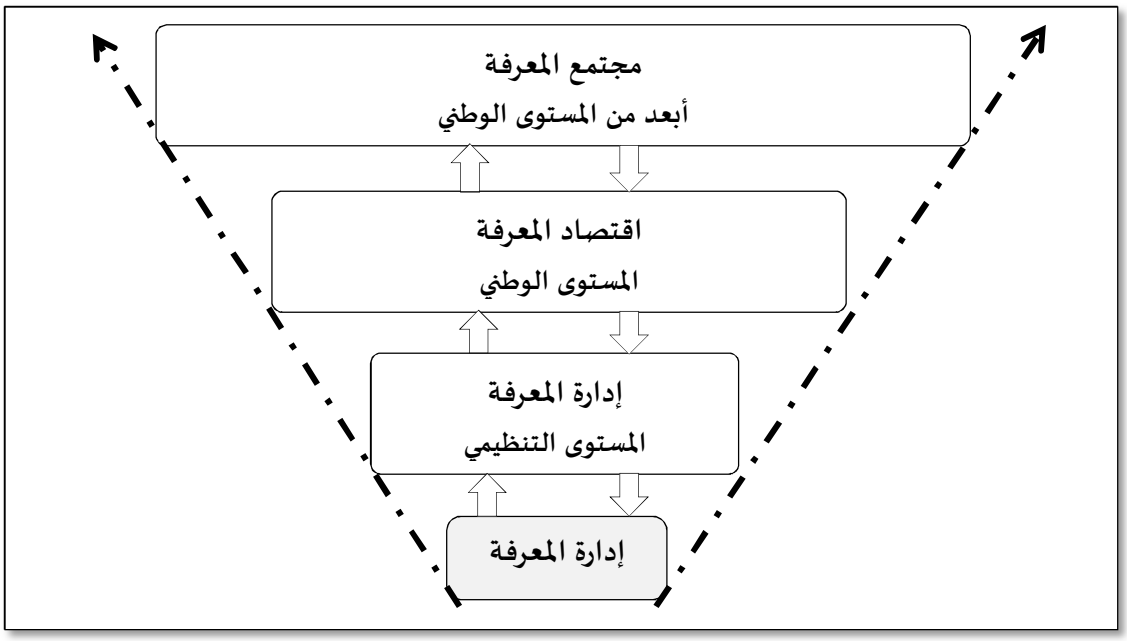
هذا وتشكل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى القطاع المحوري لدعم مختلف ركائز اقتصاد المعرفة الأربعة والربط بينها: النظام المؤسسي العام، الأفراد المتعلمون والأكفاء، نظام الابتكار الفعال للمؤسسات والجامعات ومراكز البحث والاستشارة، البنية التحتية الحديثة للمعلومات. (Chen & Dahlman, 2005, p. 04)

على هذا الأساس يمكننا الرجوع بالتحليل إلى وصف مؤسسات التعليم العالي في طبيعتها كمؤسسات قائمة على المعرفة أو مؤسسات تؤسسها المعرفة مثل ما أشار إليه Arimoto،

(Teichler, Enders, & Fulton, 2002, p. 127) لأن مختلف أدوارها الأكاديمية، الادارية والمجتمعية إنما تقوم أساسا على المعرفة، وباعتبارها أيضا مؤسسات خدماتية فإنها تعتمد على المورد البشري الذي تؤطره المعرفة أكثر من اعتمادها على الآلات والماديات. وكونها كذلك فإنها تخضع لجملة من العوامل والتي إنما تجعل مسؤولياتها والتزاماتها تتضاعف في ظل اقتصاد المعرفة، وهي: (Kende, Noszkay, & Seres, 2007, pp. 561-562)

- مجتمع المعرفة الحديث يرتكز على "إنتاج المعرفة"، والذي يعتبر كمتطلب أساسي لمؤسسات التعليم العالي وكمفتاح أساسي لنجاحها إذا كانت المعرفة المنتجة على القدر المطلوب من الجودة، تجدر الاشارة كذلك أن "إنتاج المعرفة" في حد ذاته توسع من ناحية كثرة المجالات والميادين التي يكون الانتاج فيها متخصص ودقيق ومضبوط، وفي هذا الصدد يعتبر دور هذه المؤسسات محوريا من ناحية إنتاج معرفة متخصصة ودقيقة ومن ناحية الاستثمار في وجود علاقات بين المعارف في تخصصات مختلفة لإنتاج معارف أخرى مبتكرة؛
- في ظل اقتصاد المعرفة وشروط المجتمع المعرفي يعتبر "التعليم" من متطلبات الحياة، حيث يشكل السند الأساسي لتحقيق النجاح على المدى البعيد للفرد والمنظمة على حد سواء، وهذا الذي أدى إلى تغيير مناهج التعليم والاتجاه إلى التعليم الميداني أو التطبيقي الموجه، والذي يساعد على رسكلة الأفراد بمعارف تطبيقية تمكنهم من تحقيق نجاحات شخصية وأخرى تنظيمية في أماكن عملهم؛
- باعتبار أن المعرفة الجامعية يمكن أن تشكل الرصيد القيمي لبناء العلاقات مع زبائن مؤسسات التعليم العالي والمجتمع الخارجي وإحداث تكامل مع مختلف أطرافه، ينبغي تجديد المعرفة القائمة باستمرار لأنها تصبح غير صالحة في وقت مستقبلي، وإذا ما تم تجديد معارف الموارد البشرية الجامعية بالتدريب المستمر، فإن العلاقات بين هذه المؤسسات وأصحاب المصلحة تذهب للتكامل وتتطور لتحدث تغييرات إيجابية في مناهج التعليم والتدريس.

كل هذه الظروف والعوامل التي تحكم الاقتصاد المعرفي إنما تؤكد في مجملها على أهمية المعرفة، وتحملنا كذلك على تأكيد أهمية إدارة المعرفة وتطبيقاتها وعملياتها كونها عصب وأساس تشكيل المجتمع المعرفي واقتصاد المعرفة، مثل ما هو موضح في الشكل الموالي: (Antosova & Csikosova, 2011, p. 128)



الشكل 04. مستويات المعرفة في ظل اقتصاد المعرفة

يتضح جليا من الشكل أعلاه أن الاتجاه إلى اقتصاد المعرفة وتكوين مجتمع المعرفة إنما يرتكز أساسا على إدارة المعرفة، هذه الأخيرة يكون تطبيقها ضروريا على المستوى التنظيمي أو على المستوى الجزئي في مؤسسات التعليم العالي، حيث يعتبر توفير المتطلبات المادية وغير المادية للاستثمار في تطبيق إدارة المعرفة مشاركة في اقتصاد المعرفة على المستوى الوطني، ويكون الهدف من تبني إدارة المعرفة في هذه المؤسسات هو تحسين المخرجات المعرفية لتكوين مجتمع معرفي متطور على المستوى الكلي، تؤسسه الأبحاث المبتكرة، وتحكمه الاستشارات العلمية المبدعة، ويقوده خريجون بمستوى عالي من المعرفة، وإذا ما كان المجتمع بهذه الخصائص إنما يساعد بأفراده المتعلمين جميع المؤسسات على الاستثمار في الاقتصاد المعرفي وتبني إدارة المعرفة لتحقيق مختلف الأهداف على المستوى الجزئي والكلي.

2.2.1.1. ضرورة إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

يتم تكوين المعرفة في مؤسسات التعليم العالي على مختلف المستويات التنظيمية بأنماط مختلفة، على مستوى: العمليات الأكاديمية والإدارية، التسجيل والقبول، الارشاد والتوجيه، التكوين، الامتحانات والتقييم، البحوث والاستشارات، حيث تكمن أهمية إدارة المعرفة في دمج المعرفة المنتجة على جميع المستويات واستخدامها لتحقيق أهداف وغايات هذه المؤسسات، وذلك الذي يرجى تأثيره إيجابا على تحسين جودة العمليات، تحسين الفعالية وتطوير القدرات التنظيمية وتحسين الأداء. (Bhusry et al., 2011, p. 36) من مختلف الجوانب الأكاديمية أو التعليمية

والبحثية، الادارية أو إدارة مختلف الموارد بكفاءة وفعالية، والمجتمعية وتعزيز علاقة الجامعة بالمجتمع ومساهمتها في تحقيق الأهداف التنموية والمجتمعية.

في هذا الصدد يشير Chumjit أن إدارة المعرفة تعتبر من العوامل الرئيسية للحكم على أداء مؤسسات التعليم العالي أيضا، حيث يتم تحسين الأداء إذا تم التعامل مع إدارة المعرفة كمهمة يومية تضطلع بها جميع المستويات التنظيمية، وتحديد الأهداف الموضوعية لتطبيقها بما في ذلك الخطة الاستراتيجية الجيدة والخطة التشغيلية المضبوطة والمفصلة لهذه المؤسسات. (Chumjit, 2013, p. 02) وهذا يتطلب وجود الإدراك الكامل والوعي الشمولي للرؤساء والمرؤوسين في مؤسسات التعليم العالي بأهمية إدارة المعرفة وضرورتها وفوائد تطبيقها.

من وجهة نظر مغايرة تساهم إدارة المعرفة في دعم التداخل والتواصل بين الأساتذة، الطلاب، خطط وبرامج التكوين في المؤسسات التعليمية، وتساعد أيضا على تطور هذه المؤسسات من خلال التعلم التنظيمي، باعتبارها تظم مختلف الإجراءات التي يتم اتخاذها بشكل منتظم لغرض تكوين وتنظيم الثروة الفكرية وجعلها في متناول الجميع، ولعل أهمية إدارة المعرفة هنا تكمن في التشغيل السريع، الفعال، الميداني والمبدع لمصادر المعرفة، البنية التحتية، العمليات والتكنولوجيا لتحقيق الأهداف الأكاديمية التي تمثل الهدف الأساسي والنشاط الجوهري التي أنشأت من أجله هذه المؤسسات. (farhad Eftekharzade, 2011, p. 1003) حيث يؤثر تحقيق الهدف الجوهري على تحقيق الأهداف الأخرى باعتباره سبيلا لذلك، فتحقيق رضا الطلاب من حيث التكوين مثلا يعني تحقيق رضا الأطراف المستفيدة من خدمات الخريجين، ويعني أيضا المساهمة في تنمية المجتمع بخريجين أو إطارات على قدر من الكفاءة... وتمتد السلسلة لتشمل أهدافا أخرى ظاهرة وغير ظاهرة، في الآجال الصغيرة والمتوسطة والطويلة.

إضافة إلى ما سبق وعلى مستوى مؤسسات التعليم العالي يمكن أن تكون إدارة المعرفة مفيدة على الأقل في خمسة مجالات: الأعمال والأنشطة البحثية، تطوير المناهج، الطلبة وخدمات الخريجين، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، وتعزيز الفصول الدراسية التقليدية، وتمتد فوائدها لتشمل مجالات أخرى مثل: عملية تصميم المناهج الدراسية وتطويرها، جهود المراجعة والتقييم، تطوير معارف التدريس والتعليم باستخدام التكنولوجيا، تقنيات التدريس والتقييم... وما إلى ذلك، حيث يؤثر ذلك إيجابا على تحسين نوعية المناهج، تحسين الاستجابة للمتطلبات العلمية للطلبة، الاستفادة من أفضل الممارسات، تحسين التدريس والتعليم .... الخ. (LEE, 2009, p. 22) وإذا ما تم

تركيز ذلك بدقة يمكن القول أن كل مهمة، كل عملية، كل نشاط، كل وظيفة في مختلف المجالات الأكاديمية والادارية والمجتمعية لمؤسسات التعليم العالي إنما هي بحاجة مستمرة للمعرفة وإدارتها.

من جانب آخر وبالنسبة لما هو شائع في الأدبيات النظرية (بالنسبة لكل من: Davenport, DeLong, & Beers، Rowley، Thorn) عن أهداف إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، توجد أربعة أهداف أساسية، وهي: (Mohamad, 2012, pp. 32-33)

- **تكوين مستودعات المعرفة:** التي تساعد على تخزين المعلومات والمعارف وجعلها متاحة للجميع، وبالنسبة لمؤسسات التعليم العالي يمكن أن تشكل المخططات الأكاديمية والخطط الدراسية إطار مرجعي أو معياري، فعلى سبيل المثال وبالنسبة للأهداف التعليمية وخطة المحاضرة يمكن تخزينها في نظام المعلومات وتقاسمها مع الآخرين الكترونيا لتوفير قاعدة معرفية للجمهور الأكاديمي الواسع (يشمل الطلبة والمهتمين بالتعلم من غير الطلبة).
- **تحسين الولوج إلى المعرفة:** أي جعل الوصول إلى المعرفة متاحا وتسهيل انتقالها بين الأفراد مع التركيز على عمليتي التبادل والتداول، وإذا أخذنا البحث العلمي كمثال لمؤسسات التعليم العالي يمكن أن يساعد هذا الهدف الباحثين على تحصيل تمويل لأبحاثهم، لأن المؤسسات المهتمة يسهل عليها الاطلاع على ما ينجزه الباحثون بسهولة.
- **تعزيز بيئة المعرفة:** حتى تكون بيئة مؤسسات التعليم العالي مواتية لإنتاج المعرفة ونقلها واستخدامها بصورة أكثر فعالية، لا بد أن تتوافق القيم التنظيمية السائدة مع مبادرات تطبيق إدارة المعرفة، ويكون هناك تحسيس بأهمية تطبيقها وزيادة الوعي بأهمية المعرفة في تطوير العلاقات مع الزبائن وزيادة التعاقدات الأكاديمية والعلمية.
- **إدارة المعرفة كأصل:** تمثل قيمة المعرفة بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي، حيث يربط ذلك عادة بقياس مساهمة المعرفة في تحقيق النجاحات الكبرى لهذه المؤسسات، والتأكد إذا كانت الموارد المستنفدة والتكاليف المنفقة لإدارة المعرفة قد حققت عوائد تفوقها في نطاق جد واسع.

حيث يفرض كل هدف من هذه الأهداف الأربعة مقاربة مختلفة لتطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، لكن الشيء المهم هو كيفية تحقيق الانسجام بين الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية مع هذه الأهداف الأربعة لتحقيق تطلعات مختلف الأطراف أصحاب المصلحة (الطلبة، الأساتذة، الاداريين والموظفين، الآباء، المؤسسات الخاصة والحكومية، الجهات

الوصية)، ويكون لإدارة المعرفة شأن وأهمية كبيرة في ذلك كما وضح سابقا في بداية هذا العنصر، والذي ننتقل منه مباشرة للتفصيل في كيفية تبني مشروع إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي.

3.1.1. مشروع إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

يتطلب اعتماد إدارة المعرفة في مختلف مؤسسات التعليم العالي جملة من المتطلبات والمراحل والعوامل المفتاحية، التي تجعل منه مشروعا ناجحا محققا لأهدافه في ظل مختلف التحديات التي تفرض عليه كمشروع وعلى هذه المؤسسات في حد ذاتها، وهذا الذي يتم تناوله بالتفصيل مواليا.

1.3.1.1. تحديات اعتماد إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

تفرض طبيعة مؤسسات التعليم العالي باعتبارها تركيبة متنوعة يكونها مجتمع جامعي واسع ومتنوع جدا، العديد من التحديات التي تجعل عملية تبني إدارة المعرفة فيها مشروعا كبيرا وصعبا، وفي هذا الصدد يشير (Metcalfe, 2006, pp. 27-30) أن هذه التحديات تتمثل أساسا في:

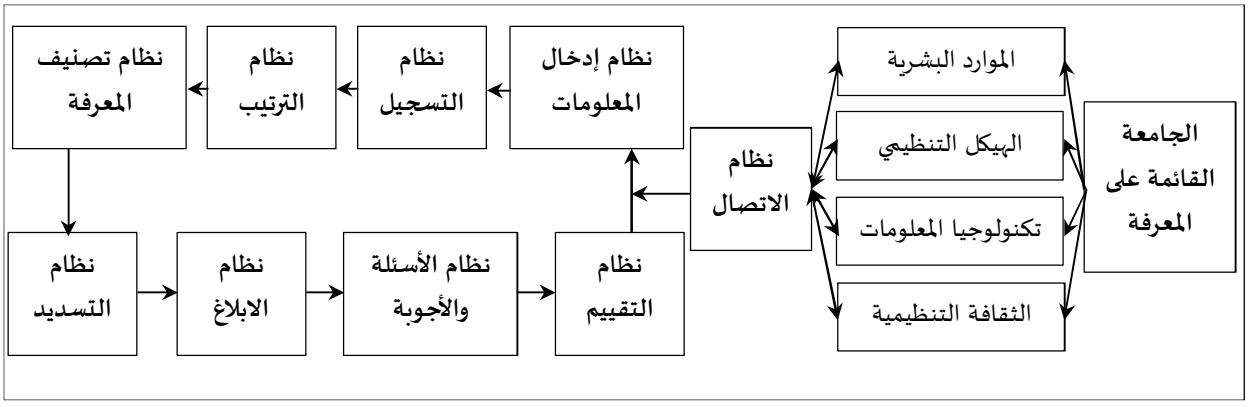
- تزايد الضغوط والمطالب بخصوص تحسين نتائج الطلبة، وذلك الذي يترجم في تحدي تقديم معلومات موثوقة ودقيقة؛
- المساءلة والمراجعة التي تقوم بها الجهات الوصية بخصوص نتائج مؤسسات التعليم العالي وكل القضايا المرتبطة بها (الأكاديمية والادارية والمجتمعية)، وهذا الذي يفرض ضرورة توفير معلومات مفصلة ودقيقة وإعادة النظر في استراتيجيات وتطبيقات المعرفة؛
- البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال تعتبر إشكالية في حد ذاتها، فهي تفرض ضرورة تحديثها باستمرار وبناء نظام معلوماتي متكامل، يمكن أي فرد جامعي في أي مستوى تنظيمي من الوصول إلى المعلومات الدقيقة بسرعة وفي الوقت الذي يريدها؛
- ثقافة احتكار المعرفة التي تشكل تحديا وعائقا في سبيل تبني مختلف استراتيجيات إدارة المعرفة، خصوصا وأن نظام التعليم العالي يقوم في حد ذاته على توسيع عملية نشر وتوزيع المعارف والمعلومات والبيانات؛
- تتطلب تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي استراتيجيات والتزامات طويلة الأجل، بالشكل الذي تصبح فيه عمليات جمع المعرفة وتنظيمها وتخزينها ونشرها أمر ثقافي متأصل، وهذا قد يشكل تحديا خصوصا وأن العديد من القادة يستعجل حصول وتحقيق أهداف ونتاج أي استراتيجية؛

- يظهر الفرق بين البيانات والمعلومات والمعرفة لدى الباحثين ولكن يغيب لدى الممارسين الذين يعبرون بمصطلح المعرفة عن هذه المصطلحات الثلاثة، وهنا قد تظهر إشكالية تحقيق التعلم التنظيمي المستمر، وقد يتم الاعتماد على البيانات بدل المعرفة ما دام أنهما بمصطلح واحد (المعرفة) لدى الممارسين؛
- تحدي ظهور عوائق تنظيمية وهيكلية تحد من توسيع عملية تشارك المعارف وتقاسمها، ومنها القيم الثقافية السلبية وكذا الهيكل التنظيمي المعقد؛

يمكن أن تعيق هذه التحديات مشروع تبني إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي وقد تجعله مشروعا غير ناجح، خصوصا إذا لم يحقق بمسار سليم عبر جملة من الخطوات المخططة مسبقا والمتتابعة والمترابطة، وإذا لم يتم شحذ الجهود والموارد والمتطلبات الضرورية واختيار الاستراتيجيات الفعالة لنجاحه.

2.3.1.1. الأبعاد التنظيمية لمشروع إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

يرتبط نجاح مشروع إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي بتوفر جملة من المتطلبات والعناصر التنظيمية، والتي تجعله نظاما متكاملا لمؤسسات تعليمية وبحثية قائمة على المعرفة، مثلما أشار إليه (farhad Eftekharzade, 2011, p. 1007) في الشكل الموالي:



الشكل 05. النموذج الاداري لتبني إدارة المعرفة في التعليم العالي

يتوضح من خلال الشكل 05. أن الجامعة ينبغي أن تعمل على توفير جملة من المتطلبات الضرورية لنجاح تبني مشروع إدارة المعرفة فيها، تعرف بالأبعاد التنظيمية للمؤسسات القائمة على المعرفة وهي: الموارد البشرية، الهيكل التنظيمي، تكنولوجيا المعلومات والثقافة التنظيمية، حيث تتكامل هذه الأبعاد الأربعة فيما بينها مع نظام الاتصال لدعم مختلف الأنظمة الفرعية لإدارة

المعرفة، والتي تمتد من نظام إدخال المعلومات إلى نظام تقييم المعارف المحصلة أو المكتسبة. وعلى العموم فإنه يمكن تقسيم متطلبات تبني مشروع إدارة المعرفة إلى:

- **المتطلبات المادية:** تتعلق أساسا بتوفير كل ما يرتبط بتكنولوجيا المعلومات (أجهزة الاعلام الآلي، الأنترنيت، الشبكات، البرمجيات، أنظمة المعلومات، قواعد البيانات.... الخ) وكذا البنية التحتية المادية مثل: المكتبات والمخابر ومراكز البحث .... وغيرها، وأيضا الأفراد الذين يعملون فيها، والمصالح والدوائر الادارية الموزعة على الهيكل التنظيمي للجامعة.
- **المتطلبات غير المادية:** تتعلق أساسا بالكفاءة التي يجب توفرها في الموارد البشرية لتبني مشروع إدارة المعرفة، المرونة التي يجب أن تميز مختلف المستويات في الهيكل التنظيمي، ثقافة استخدام تكنولوجيا المعلومات بشكل واسع في مختلف مظاهر العمل، والثقافة التنظيمية الايجابية التي تدعم قيم نشر المعارف وتبادلها دون أي خلفية.

عند توفير هذه المتطلبات المادية وغير المادية وتكوين مختلف الأبعاد التنظيمية والأنظمة الفرعية لإدارة المعرفة، تتجه الجامعة نحو تبني مشروع إدارة المعرفة عبر جملة من المراحل والخطوات والاستراتيجيات، التي ينبغي التخطيط لها مسبقا حتى يصبح هذا المشروع مجسدا على أرض الواقع بنجاح.

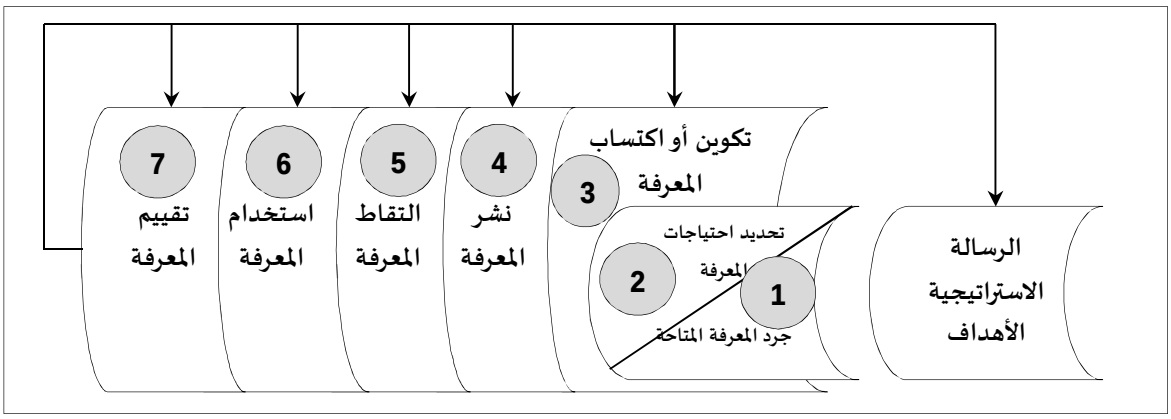
3.3.1.1. التوجه إلى مشروع إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

بعد توفير متطلبات إدارة المعرفة وأبعادها التنظيمية بناء على الموارد والكفاءات المتاحة، تتجه مؤسسات التعليم العالي إلى تبني مشروع إدارة المعرفة، عبر جملة من المراحل والخطوات تتمثل حسب (Sinha, Arora, & Mishra, 2012, pp. 97-98) في:

- **الغرض:** في هذه المرحلة يتم تحديد الاشكاليات التي يتعين حلها مع الأهداف الفرعية، والتخطيط لمحاذاة استراتيجية إدارة المعرفة والتي ينبغي توافقها مع الاستراتيجية العامة.
- **التكيف:** في هذه المرحلة يتم نشر استراتيجية إدارة المعرفة حتى يوافق عليها جميع الأفراد في مختلف المستويات التنظيمية، باعتبارها مشروعا يحمل عدة تغييرات ثقافية وليس مجرد تطبيق للتكنولوجيا.
- **البرنامج:** في هذه المرحلة يتم تكوين فريق عمل متماسك بإشراف قائد متميز، حيث يقوم بوضع برنامج عمل وتحديد المعلومات الضرورية والمفيدة لنجاح مشروع إدارة المعرفة.

- **التوقع**: في هذه المرحلة يتم تحديد مميزات (نقاط قوة وضعف) تكنولوجيا إدارة المعرفة المستخدمة حاليا لتعزيز البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات بشكل عام.
- **التنفيذ**: يتم تنفيذ مشروع إدارة المعرفة عبر جملة من الخطوات التدريجية، حيث تمثل كلا منها وحدة نمطية لحل أحد مشاكل إدارة المعرفة وأساس للخطوة الموالية، وتشمل مرحلة التنفيذ بعد بناء فريق عمل لإدارة المعرفة، تبويب المعارف الجديدة، بناء مستودع المعرفة لجعل المعرفة متاحة على نطاق واسع، تمكين المستخدم النهائي من الاستفادة من تزايد تدفق المعرفة، توسيع استخدام البيانات الوصفية، تصنيف المعرفة، وأخيرا إنشاء دليل المعرفة.
- **المشاركة**: في هذه المرحلة يتم العمل على توسيع دائرة مشاركة المعرفة، وتوفير كل الأدوات التي تساعد جميع الأفراد على تداول ونشر المعارف المكتسبة.

تجدر الاشارة أن هذه المراحل الستة تترابط فيما بينها لتشكل دورة تبني إدارة المعرفة، حيث تتكرر هذه الدورة باستمرار لتحقيق تحسينات عميقة بخصوص إدارة المعرفة، ولا شك أن مخرجات كل مرحلة تشكل مدخلات المرحلة الموالية كسلسلة من المراحل المتتابعة والمترابطة، مثلما وضح ذلك (Krajcso, 2010, p.04) في الشكل الموالي بمراحل مختلفة:



الشكل 06. سلسلة إدارة المعرفة

يوضح الشكل أعلاه أن إدارة المعرفة عبارة عن سلسلة من الخطوات المترابطة والمتتابعة (تحديد الاحتياجات المعرفية وجرد المعرفة المتاحة، تكوين واكتساب المعرفة ونشرها والتقاطها ثم استخدامها وأخيرا تقييمها)، والتي تنطلق بالأساس اعتمادا على رسالة مؤسسة التعليم العالي وأهدافها واستراتيجيتها المعرفية، وتنتهي إلى تقييم المعرفة التي تغذي عكسيا هذه الأهداف والاستراتيجيات، لتشكل دورة تبني إدارة المعرفة مثلما أشير إليه سابقا.

تجدر الاشارة أن مراحل تبني مشروع إدارة المعرفة التي وضحها Sinha *et al.* أو التي وضحها Krajcso في الشكل 06. لا تشكل قاعدة عامة لا يبغي مخالفتها أو الخروج عن إطارها، بل قد تختلف هذه المراحل من جامعة إلى أخرى، وقد تتغير في نفس الجامعة إذا تغير مشروع إدارة المعرفة وأهدافه، لذلك يكون من الضروري القيام بتشخيص البيئة الداخلية والخارجية لمؤسسة التعليم العالي، وتحديد إمكاناتها ومقدراتها الجوهرية، ثم تحديد أهداف مشروع إدارة المعرفة والعوامل المفتاحية لنجاحه، ليتم بعدها تحديد المراحل أو الخطوات اللازمة لتبنيه، حيث يجب أن يتوافق كل ذلك مع الاستراتيجية العامة لهذه المؤسسة.

مثل اختلاف هذه المراحل تختلف استراتيجيات تبني إدارة المعرفة، وفي ذات الصدد يشير (Akhavan, Owlia, Jafari, & Zare, 2011, p. 1592) أن استراتيجيات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي يمكن أن تقسم على أساس المعايير التالية:

- **استراتيجيات التركيز على إدارة المعرفة:** تشمل استراتيجية المعارف الضمنية واستراتيجية المعارف الصريحة.
- **استراتيجيات مصادر إدارة المعرفة:** تشمل استراتيجية المعارف الداخلية واستراتيجية المعارف الخارجية.
- **وهناك من يقسم هذه الاستراتيجيات إلى:** استراتيجية التوجه بالأفراد، استراتيجية التوجه بالأنظمة، استراتيجية التوجه الداخلي، استراتيجية التوجه الخارجي.

وفي كل الحالات يجب أن تتوافق استراتيجيات إدارة المعرفة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي مع الاستراتيجية العامة لها.

كتلخيص لما سبق يمكن القول أن اعتماد إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي يعتبر كمشروع، يواجه بجملة من التحديات ويرهن نجاحه بجملة من المتطلبات والأبعاد التنظيمية والاستراتيجيات الفعالة، وذلك نحو تكوين نظام معرفي متكامل يتضمن مجموعة من الأنظمة الفرعية والتطبيقات المعرفية التي تستهدف تنشيط عمليات إدارة المعرفة لتحسين استغلال الموارد المعرفية المتاحة، هذه العمليات يتم تناولها بشكل من التفصيل في المبحث الموالي.

2.1. عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

يجعل معظم الكتاب والباحثين في حقل إدارة المعرفة عمليات إدارة المعرفة عنصرا محوريا يجب التطرق له، وذلك لارتباط مفهوم هذا الحقل وتعريفه بمصطلح العمليات، ونفسه يسجل ويلاحظ على مختلف أبحاث وكتابات هذا الحقل في قطاع التعليم العالي، وهو ما جعلنا نتطرق بشكل من التفصيل لعمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في هذا المحور، من خلال تأصيل مصطلح العمليات وأهمية التطرق لها ثم محاولة حصرها وتعريف كل منها.

1.21. العمليات وإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

تعبر عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي عن عنصر مهم وحاسم يجب التفصيل فيه، خاصة وأنه يشكل أحد المتغيرات الفرعية في الدراسة، وقبل التكلم عن أهميته وحتمية التطرق له يكون من الضروري التأصيل في مصطلح العمليات باعتبارنا نتكلم عن ذلك.

1.1.2.1. تأصيل مصطلح العمليات

يشير Takahashi أن مصطلح العمليات يأخذ تعاريفا مختلفة ومتعددة اقترحها العديد من الباحثين، فتعرف بأنها رسوم بيانية ومخططات تدفق البيانات وفقا لـ Yourdon (1989)، وبأنها مخططات انتقال مرحلية وفقا لـ Winograd & Flores (1986)، وبأنها شبكات لخلق القيمة وفقا لـ Peterson (1977)، وبأنها نماذج لتحقيق الأهداف وفقا لـ Yu (1992)، بينما ركز آخرون أمثال Hammer & Champy (1993) وScheer (1994) على كيفية إعادة هندسة العمليات لتحسين الكفاءة. (Takahashi et al., 2010, p. 04).

بشكل أكثر وضوحا أورد Michael Hammer تعريفا ممتازا للعملية في كتابه "The Agenda"، حيث عرفها بأنها: « مجموعة من الأنشطة المنتظمة والمترابطة والتي تعمل مع بعضها لتحويل أحد أو بعض الأشياء من مدخلات إلى مخرجات لها قيمة عند الزبون »، (Gardner, 2004, p. 28) وقد يكون هذا الأخير أو الزبون داخليا أو خارجيا. وفي ذات الصدد تعرفها Aminata بأنها: « سلسلة متتابعة من الأنشطة والاجراءات والتي تشكل طريقة أداء وإنتاج الأشياء، تتضمن مدخل يعبر عن انطلاق العملية ومخرج يمثل نهايتها » (Sarr, 2013, p. 18). أما Jürgen فيعرفها بأنها: « مجموعة من المراحل الجزئية المنتظمة لتحقيق هدف معين » (Münch, Armbrust, Kowalczyk, & Soto, 2012, p. 11).

وفقا لهذه التعاريف الواردة حول مصطلح العمليات، يمكن استخراج خصائص العملية، والمتمثلة أساسا في:

- العملية تمثل مجموعة من الأنشطة المترابطة والمنتظمة؛
- يجب أن تحدث أنشطة كل عملية ترابطا وتكاملا فيما بينها لتحقيق هدف محدد؛
- العملية يرتبط أداؤها بوقت محدد وبهدف أو جملة من الأهداف المحددة؛
- العملية تستهدف تحويل مدخلات إلى مخرجات ذات قيمة (إضافة القيمة).

وبإسقاط هذه التعاريف والخصائص على عمليات إدارة المعرفة، يمكن القول أن هذه الأخيرة تعبر عن جملة من الأنشطة المترابطة والمتكاملة فيما بينها والتي تستهدف تحويل البيانات إلى معارف ذات قيمة أو تحويل المعارف الضمنية إلى معارف مصرح بها، مهيأة وسهلة للاستخدام من قبل جميع الأفراد كونهم زبائن للمعارف المنتجة، والتي عادة ما يستخدمونها لتحسين أداء عملهم وتحقيق الأفضل، حيث تتمثل هذه العمليات أساسا في: جمع، تنظيم، تخزين، نشر وتبادل المعارف. ويأتي مواليا التفصيل في تعريفها ومدلولها أكثر.

2.1.2.1. العمليات وعمليات إدارة المعرفة

مثلما أشار Maier لا يوجد في الأدبيات النظرية شيء مقنع بخصوص تعريف "عمليات إدارة المعرفة"، فمثلا: استخدم Allweyer مصطلح "عمليات المعرفة" للدلالة على عمليات الأعمال كثيفة المعرفة وأيضا المحددة منها، حيث يتمثل هدفها الأساسي في معالجة المعرفة، أما Bach فقد استخدم مصطلح "عمليات المعرفة" للدلالة على عمليات منفصلة تدعم إدارة المعرفة، مثل: توزيع المعرفة أو تطوير المعرفة. (Maier, 2013, p. 181) هذا ويركز أغلب الكتاب والباحثين على ذكر وتحديد هذه العمليات وعددها وتأصيل معناها، وللتفصيل أكثر في مدلولها يكون من المفيد دمج مفهوم العمليات مع عمليات إدارة المعرفة.

في هذا الصدد، نجد العديد من الاجتهادات النظرية التي تحاول دمج إدارة العمليات مع إدارة المعرفة، حيث يستخدم مصطلح العمليات مع إدارة المعرفة على الأقل في النقاط الثلاثة التالية لتعريف عمليات إدارة المعرفة: (Maier, 2013, pp. 180-182)

- **عمليات الأعمال كثيفة المعرفة:** يدل هذا المصطلح على عمليات الأعمال التي تعتمد إلى حد كبير على المعرفة من أجل تطوير أو إنتاج منتجات أو خدمات، بالأحرى عمليات الأعمال

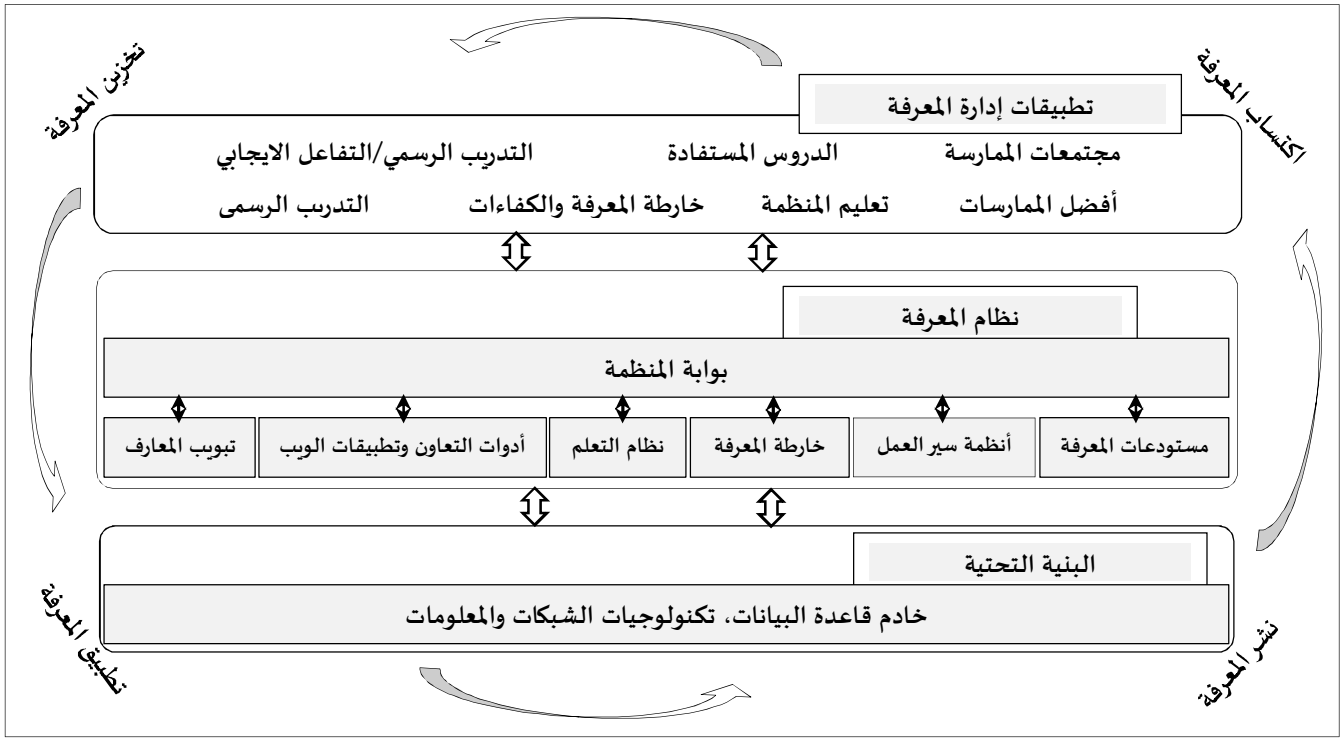
التقليدية، ومن الممكن أن تكون عمليات الأعمال كثيفة المعرفة إما عمليات أساسية أو عمليات داعمة، وترشح كل واحدة منها لتكون عملية كثيفة المعرفة، فمثلا بالنسبة للعمليات التشغيلية المتعلقة بـ: (فهم الأسواق والزبائن، تطوير الرؤية والاستراتيجية، تصميم المنتجات والخدمات وإنتاجها وتسويقها، تطوير وإدارة الموارد البشرية، إدارة موارد المعلومات والتكنولوجيا، إدارة الموارد المالية والمادية) تحتاج لمعارف عالية، ويكون من الضروري تحديد درجة كثافة المعرفة في كل عملية والمعرفة التي تحتاجها حتى يتم استخدام أدوات إدارة المعرفة المناسبة لتحسين فعالية وكفاءة هذه العملية.

- **عملية المعرفة:** تمثل خدمة مخصصة أو عملية تدعم تدفق المعرفة في عمليات الأعمال كثيفة المعرفة وفيما بينها، مثل: جمع، تصفية، تخزين وتوزيع المعرفة بصورة منهجية. ومن الأمثلة على عمليات المعرفة: تكوين الأصول المعرفية والحصول على معارف جديدة، عملية البحث عن المعرفة، عملية اكتساب المعرفة، عملية دفع المعرفة، عملية صيانة المعرفة... وغيرها.
- **عملية إدارة المعرفة:** يمكن النظر إلى عملية إدارة المعرفة كنوع من العمليات الفوقية، وهي المسؤولة عن تطبيق أسس إدارة المعرفة وتصميم الأدوات التنظيمية وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمسؤولة أيضا عن رقابة المعرفة وإعادة تصميم عمليات إدارة المعرفة. بعبارة أخرى، تدير عملية إدارة المعرفة وتوجه دورة المعرفة في المنظمة، حيث تتضمن تحديد أهداف وأسس إدارة المعرفة وتطبيقها وتقييمها في المنظمة.

بالنسبة لعمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي لا يمكن أن تبتعد لا بالمفهوم ولا بالمعنى ولا بالتطبيق عن النقاط الثلاثة المذكورة آنفا، فلا شك أن عمليات إدارة المعرفة فيها هي **عمليات أعمال كثيفة المعرفة** كون هذه المؤسسات وجدت لإنتاج ونشر المعرفة عبر جملة من الخدمات المقدمة خصوصا: التعليم والتدريس، البحث العلمي، أعمال الخبرة والاستشارة ... وغيرها، وهي **عمليات معرفة** كون إدارة المعرفة في هذه المؤسسات إنما توجه لدعم التدفق العالي للمعرفة في كل الأنشطة الأكاديمية والادارية والمجتمعية، وهي **عمليات إدارة المعرفة** كون التحكم في المعرفة الهائلة التي تنتجها وتنشرها هذه المؤسسات إنما يحتاج لنسق إداري وتنظيمي وأدوات تكنولوجية جيدة.

3.1.2.1. حتمية التطرق للعمليات ضمن تطبيقات إدارة المعرفة

يظهر ذلك ويتضح أكثر من خلال ما هو مقترح من أطر متكاملة في الأدبيات النظرية لشرح سيرورة عمليات إدارة المعرفة، وفي هذا الصدد قدم كل من Pircher وPausits إطارا متكاملا لعرض مختلف أدوات وأساليب إدارة المعرفة، التي إنما ترتبط في مجملها بالدرجة الأولى بعمليات إدارة المعرفة والمتمثلة في: تشخيص المعرفة، تطوير المعرفة، اكتساب المعرفة، تخزين المعرفة، نشر واستخدام المعرفة، حيث تتم كل عملية بجملة من الأساليب والأدوات يرتبط أغلبها بتطبيقات إدارة المعرفة. (Pircher & Pausits, 2011, p. 12) وفي بيئة التعليم العالي قدم كل من Maizatul Akmar Ismail وChua إطارا متكاملا لإدارة المعرفة يستند على العمليات خصوصا تحويل المعرفة وتوزيع ونشر المعرفة، وذلك لتحويل المدخلات أو البيانات المستمدة من البيئات المختلفة (الاجتماعية، التكنولوجية والعالمية)، إلى أصول معرفية يمكن الاستفادة منها في التخطيط الاستراتيجي، تطوير معرفة المنظمة وبوابة المعرفة لمؤسسات التعليم العالي ، طبعا باستخدام جملة من الأدوات والتطبيقات يتحكم فيها أفراد هذه المؤسسات. (Mohamad, 2012, pp. 37-38) وفقا لهذين الإطارين تعتبر عمليات إدارة المعرفة كعنصر محوري ضمن نظام إدارة المعرفة، والتي يجب التطرق له والتفصيل فيه، وحتى نفهم جيدا طبيعة علاقة التطبيقات بالعمليات يكون من المفيد عرض نموذج Pinto والموضح في الشكل الموالي: (Pinto, 2014, p. 04)



الشكل 07. إطار إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

يظهر من النموذج الذي قدمه Pinto والموضح في الشكل أعلاه أن عمليات إدارة المعرفة تعتبر من جهة أولى محرك إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، سواء البنية التحتية أو نظام المعرفة أو التطبيقات، بعبارة أخرى تتطلب كل عملية من عمليات إدارة المعرفة استخدام البينة التحتية والتكنولوجية وتحتاج لنظام معرفي خاص ضمن بوابة المنظمة وتتضمن جملة من التطبيقات حتى تتم، ومن جهة ثانية تعتبر العمليات كغاية، أي أن استخدام البنية التحتية التكنولوجية وإرساء نظام المعرفة وممارسة تطبيقات إدارة المعرفة وتفاعل هذه الثلاثة فيما بينها، من شأنه أن يحقق اكتساب المعرفة وتخزينها وتطبيقها ونشرها ضمن ما يعرف بدورة عمليات إدارة المعرفة.

على هذا الأساس تظهر جليا العلاقة التبادلية بين تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، وضمن موضوع تطبيقات إدارة المعرفة يكون ضروريا وحتميا التطرق لعمليات إدارة المعرفة والتي يأتي التفصيل في إحصائها وحصرها مواليا.

2.2.1. حصر عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

هناك العديد من النماذج النظرية التي توضح عمليات إدارة المعرفة وفق دورة حياتها، وقد يشكل كل منها إطارا مختلفا عن الآخر من ناحية عددها وحتى المقصود بها ومفهومها، وقد تتداخل هذه النماذج إلى درجة الاختلاف في التسمية والتوافق في المعنى أو التوافق في التسمية والاختلاف في المعنى، وهذا ما سيتم تناوله مواليا بالشكل الذي يساعد على حصرها لتصبح واضحة في الدراسة.

1.2.2.1. حصر عمليات إدارة المعرفة وفقا للنماذج النظرية

يشير محجوب أنه: « رغم الاتفاق على الجانب المفاهيمي للعمليات، إلا أن الافتراق في مضمون العمليات يظهر مرتبطا بمناهج النظر إلى المعرفة وكذلك إدارتها، وبالتالي فإننا نلتقي مع نماذج مختلفة لعمليات إدارة المعرفة. ومع ذلك لا نجد في الأمر إثارة لمشكلة تطبيقية، إذا ما كان اختيار المنهج يرتبط بصورة دقيقة بالهدف المتوخى لعمليات إدارة المعرفة. ويرى الباحث أن أي وصف للتعامل مع المعرفة ينطبق عليه مفهوم العملية وتشير جميع تلك الأوصاف إلى فعاليات وأنشطة معلوماتية ». (محجوب، 2004، ص ص. 7-8)

على هذا الأساس يظهر من الباحثين من يعتمد على النماذج النظرية لدورة حياة إدارة المعرفة، لتحديد عمليات إدارة المعرفة وحصرها وأنشطة كل منها، ومن هذه النماذج العديد إلى

درجة أنه قد يستحيل التفصيل فيها ضمن إطار معين، والجدول الموالي مفيد في تلخيصها: (رفاعي، 2008، ص. 11)

الجدول 02. نماذج دورة حياة إدارة المعرفة

النماذج / المراحل	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة
Gartner Groups, 1996	التكوين	التنظيم	الاستحواذ	الوصول	الاستخدام	---
Beckett & Others, 1997	الاستحواذ	الاحتفاظ	الاستغلال	---	---	---
Demerest, 1997	الإنشاء	التجسيد	النشر	الاستخدام	---	---
Davenport & Prusak, 1998	التوليد	التصنيف	النقل	---	---	---
Daal & Others, 1998	التوليد	وضع الخريطة	التخزين	المشاركة	التطبيق	التقييم
Despres & Chauvel, 1999	التكوين	وضع الخريطة والتجميع	التخزين	المشاركة والانتقال	إعادة الاستخدام	الاستخراج
Nissen, 1999	الاستحواذ	التنظيم	التشكيل	التوزيع	التطبيق	---
Maula, 2000	التكوين	التحديد	التصفية	التراكم	الاستخدام	---
Nissen, 2000	التكوين	التنظيم	التشكيل	التوزيع	التطبيق	---

مثلما يظهر في الجدول أعلاه يلاحظ اختلاف نماذج دورة حياة إدارة المعرفة في عدد العمليات التي تشكل كل نموذج وحتى من ناحية مضمونه، فإذا تساوى نموذجين من ناحية عدد العمليات، قد يختلفان في مضمونهما، ولكن قد يقصد بعمليات معينة عمليات بمسمى آخر من نموذج لغيره، مثل عملية التكوين التي تتداخل مع عمليتي الانشاء والتوليد، عملية التخزين مع عملية الاحتفاظ، عملية النشر مع عملية النقل، عملية التطبيق مع عملية الاستخدام وهكذا، وهذا الذي يرجع بنا لما طرحه محجوب أن اختلاف عدد العمليات لا يشكل مشكلة تطبيقية في حد ذاته، بل الأولى أن نركز على مفهومها وخصوصا معناها في التعليم العالي وحتى مختلف مظاهرها في مؤسساته.

وضمن هذا الطرح حاول Pinto تلخيص عمليات إدارة المعرفة في جدول يأتي عرضه مواليا (Pinto, 2012, p. 2079)، ولكن وجه الاختلاف بينه وبين الجدول السابق، هو الاعتماد على عدد جد معتبر من الباحثين وتركيزه أكثر على رواد إدارة المعرفة مثل Nonaka، ولكن يبقى الاختلاف في العدد دائما قائما مثله مثل ما عرضه رفاعي.

الجدول 03. حصر عمليات إدارة المعرفة

الكتاب والباحثين	عمليات إدارة المعرفة
Alavi & Leidner	التكوين، التخزين / الاسترجاع، النقل، التطبيق
Amaral & Pedro	التحديد، الالتقاط، التسجيل، التخزين، النقل، الاستخدام، التقييم
European KM Com.	التحديد، التكوين، التخزين، النشر، الاستخدام
Jackson	الجمع، التخزين، الاتصال، النشر، التركيب
Kemp	الالتقاط، التعريف، الاسترجاع، النشر
Klein	الاكتساب، النشر، والاستخدام
Knowledge Institute Research	التكوين، الالتقاط والتخزين، التنظيم والتحويل، التطوير، والتطبيق والاستخدام
Lindval & Rus	التكوين، التنظيم / التخزين، التوزيع، التطبيق
Loureiro	الاكتساب، التسجيل، النقل، الاستخدام
Nemati	الالتقاط، الفرز، التخزين، التنظيم، النشر
Neves	الاكتساب، النشر، الاحتفاظ، الاسترجاع، التحقق من الصحة، التدقيق، الاستخدام
Newman & Conrad	التكوين، الاحتفاظ، النقل، الاستخدام
Nonaka	التنشئة، الاخراج، الجمع، الاستيعاب الداخلي
O' Dell	الإنشاء، التحديد، الجمع، المراجعة، النشر، التكييف، الاستخدام
Queen´s University at Kingston	التكوين / الالتقاط، التسجيل / التخزين، النقل / النشر، الاستخدام
Ruggles	الإنشاء، التسجيل، النقل
Serrano	التكوين، التجهيز، التطوير، النقل
Silva	الانشاء (التكوين / الاستحواذ)، التسجيل، التحويل
Sousa	الانشاء، الاختبار، التطبيق، الصقل، التخزين، التأمين، النشر
Szulanski	الافتتاح، التنفيذ، الاستخدام، التكامل
Vouros	التحديد، الاكتساب، التطوير، النشر، الاستخدام، الحفاظ عليها
Wiig	التكوين، الظهور، الاستخدام، النقل
Zack	الاكتساب، التطوير، التخزين / الاسترجاع، النقل، العرض

من هذا الجدول تبدأ ملامح النموذج المطور في الدراسة والخاص بعمليات إدارة المعرفة في الظهور، فعملية اكتساب المعرفة تظهر في العديد من النماذج، أما عملية تطوير المعرفة فتظهر في أربعة نماذج (Knowledge Institute Research، Serrano، Vouros، Zack)، ولكن عملية الاكتساب تتلازم مع عملية التطوير في النموذجين الأخيرين فقط من هذه الأربعة. وبالنسبة لعملية

تنظيم المعرفة فقد ظهرت في ثلاثة نماذج (Knowledge Institute Research، Lindval & Rus، Nemati) وتتداخل مع عملية الفرز، أما عملية التخزين فقط ظهرت في عدة نماذج بل في أكثرها، وبالنسبة لعمليتي نقل المعرفة واستخدامها فقد ظهرتا في العديد من النماذج، هذا وحتى يتم تبرير اختيار عمليات معينة ضمن نموذج الدراسة يكون الاستناد إلى الدراسات والجهود المعرفية السابقة مفيد جدا في ذلك.

2.2.2.1. حصر عمليات إدارة المعرفة وفقا للدراسات السابقة

يظهر الجدول الموالي تحديد عمليات إدارة المعرفة وفقا للدراسات السابقة الأجنبية والعربية المعتمدة في الدراسة: (جمع وترتيب الباحثة)

الجدول 04. عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي وفقا للدراسات السابقة

الكتاب والباحثين	عمليات إدارة المعرفة
Ranjan & Khalil, 2007, p. 18	التقاط المعرفة وتحديث الأساليب، المجالات الخاصة للمعرفة، تخزين المعرفة، استخدام المعرفة
Hoveida *et al.*, 2008, p. 696	التحديد (تشجيع تكوين المعرفة)، الحفظ (تكوين المعرفة إلى اكتساب المعرفة)، التوزيع (اكتساب المعرفة إلى رفع الوعي)
Farkas & Király, 2009, p. 97	التحديد، الاكتساب، التطوير، النشر، التخزين، التطبيق، التقييم
Akhavan *et al.*, 2011, p. 1594	الاكتساب والتكوين، الجمع والتخزين، النشر، الاستخدام
Hameed & Badii, 2012, p. 319 (Allee, 1997)	التكوين، الاحتفاظ، النشر، الابداع
Zaki & Zubairi, 2012, p. 114	الترميز، استراتيجية المعرفة، النشر، الالتقاط، قاعدة المعرفة، التخزين، تدابير المعرفة، النقل
Nayak *et al.*, 2014, p. 88-89	التكوين، الالتقاط، التنظيم، التخزين، النشر، التطبيق
حرنان، 2014، ص ص. 112-116	التشخيص، التوليد، التخزين، النقل، التطبيق
محمد ماهر ومحمد حسين، 2014، ص ص. 225-226	التخطيط، التشخيص، التوليد، الخزن والتنظيم، المشاركة في المعرفة، التطبيق
قديد، 2015، ص ص 37-44	الانشاء، الامتلاك، النشر، التطبيق

كما يتضح في الجدول لا تظهر كل الدراسات السابقة، بسبب أن بعضها يتعلق فقط بالمتغير الثاني في الدراسة وهو جودة التعليم العالي، وكذا عدم تطرق بعض منها للعمليات على الرغم من أنها تعالج موضوع إدارة المعرفة كونها ترتبط بإشكالية أخرى ضمن هذا الموضوع.

مثلما أشير سابقا في تفسير فحوى الجدول 03. تظهر اكتساب المعرفة وتطويرها في الجدول 04. أيضا كعمليتين محوريتين في مؤسسات التعليم العالي ومنهما تنطلق دورة المعرفة ذلك أن المجتمع الجامعي وحتى يصبح كذلك يجب أن يكتسب مستوى معين مع المعارف ويعمل على تطويرها كي يتميز بالنتائج. ووفقا للدراسات السابقة تظهر كذلك عمليتي تنظيم المعرفة وتخزينها كعمليتين جوهريتين أيضا في عدة دراسات، فليست هناك حاجة لتخزين كل المعارف بل ينبغي تنظيمها في الجامعات حسب التخصص. ومن وجه آخر وبعد تنظيم المعارف في الجامعات يجب نشرها وتوسيع استخدامها على نطاق واسع، وهذا الذي يعبر عنه في النماذج النظرية وفي الدراسات السابقة أيضا بنقل المعرفة واستخدامها.

بالتالي يظهر اختيار عمليات إدارة المعرفة مبررا في النماذج النظرية وأيضا من جهة الدراسات السابقة، وهي: اكتساب المعرفة وتطويرها، تنظيم المعرفة وتخزينها، نقل المعرفة واستخدامها، وحتى يتم تبريرها نظريا أكثر يتم مواليا عرض تعاريف كل منها في مؤسسات التعليم العالي.

3.2.1. تعريف عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

مثلما هو مشار يصعب في الكثير من الأحيان تحديد عمليات واضحة ومحددة في ثلاثة أو أربعة أو خمسة أو رقم آخر لعميات إدارة المعرفة، وإنما يرتبط ذلك بطبيعة النظام القائم في مختلف مؤسسات التعليم العالي والجامعات وخصوصية كل منها على حدة، وكذا يرتبط أيضا بتوجه الباحث وخلفيته الفكرية، وفي دراستنا تم تطوير نموذج يتضمن ستة عمليات مجمعة بصفة ثنائية في ثلاثة عمليات هي: اكتساب المعرفة وتطويرها، تنظيم المعرفة وتخزينها، نقل المعرفة واستخدامها.

1.3.2.1. اكتساب المعرفة وتطويرها

ضمن عمليتي الاكتساب والتطوير تأتي عملية التشخيص سابقة لهما وتندرج أيضا ضمنهما، وفي الآتي توضيح فحوى كل منها في المنظمات وفي مؤسسات التعليم العالي:

- **تشخيص المعرفة:** يشير Sangeeta أن عملية تشخيص المعرفة هي: « تلك العملية التي تعنى بتحديد ما تمتلكه المنظمة من معرفة وما تحتاج إليه حتى تصبح أكثر قدرة على المنافسة » (Dhamdhere, 2015, p. 162). وفي ذات السياق يعرفها كل من Cummings *et al.* على أنها: « عملية تحديد الفجوة المعرفية التي تمثل ما هو موجود من معرفة فعلا مقابل ما يجب على المنظمة معرفته، وهي عملية تشمل جمع وتحليل المعرفة، رسم النتائج للتخطيط المستقبلي،

وقد تهدف إلى اكتشاف أسباب مشاكل محددة وتقديم الحلول وتحسين فاعلية المنظمة » (جبران والمنصوري، 2015، ص. 08). وعليه فعملية تشخيص المعرفة أو تحديدها تعد خطوة أساسية ضمن عمليات إدارة المعرفة، من خلالها يمكن تحديد المعرفة المفتقدة فعلا، وذلك بتحديد الموجود والمتوفر منها، ومن ثم تحديد ما تحتاجه المنظمة، أي تحديد الفارق بين الموجود والاحتياج. ومؤسسات التعليم العالي يمكن أن تتبع مجموعة من الاجراءات لتحقيق هذه العملية بكفاءة وفعالية، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي: (حرب، 2013، ص. 27)

- تحليل الأعمال التي يتم إنجازها، ومن ثم تحديد أوجه القصور التي تتطلب معرفة إضافية معينة؛
- عند البدء في مهمة أو عمل جديد يتم تحديد المعرفة التي يمكن أن تساعد في إنجازه؛
- عند حدوث تغييرات في بيئة العمل الداخلية والخارجية، ومع استحداث نظم واستراتيجيات حديثة للعمل، يمكن أن يتم تحديد المعرفة المطلوبة لمواكبة تلك المستجدات؛
- عقد لقاءات دورية بين مديري المؤسسة الجامعية وبعض مديري وخبراء المؤسسات الأخرى ذات العلاقة لبحث أو دراسة المشكلات أو المواقف المشتركة، ومن ثم تحديد المطلوب من المعرفة؛
- تكليف الأفراد أصحاب الخبرة بمسؤولية رصد وتحديد المعرفة المتوفرة سواء الداخلية أو الخارجية، والاسهام في إصدار دليل العاملين بها وخبرائها كقاعدة بيانات لطلابها وأساتذتها وإداريها وعمالها... الخ، تبين لهم ما يملكونه من معارف وخبرات؛
- الاستكشاف التكنولوجي للمستجدات المعرفية على شبكة الانترنيت.

عليه واستنادا لما سبق يتضح أن عملية تشخيص المعرفة عموما وفي مؤسسات التعليم والجامعات، تهدف أساسا إلى تحديد المعرفة الحرجة (Critical knowledge) والتي تتحدد من خلال المعرفة المتوافرة فعلا، وتلك المطلوبة، والتعرف على الفجوة بينهما، وتحديد الأشخاص الحاملين لها، وتحديد مكان المعرفة في قواعد المعرفة ومستودعاتها.

- **اكتساب المعرفة:** في المرحلة الثانية بعد عملية تشخيص المعرفة تأتي عملية اكتساب المعرفة من مصادرها المختلفة، وقد أشار العديد من الكتاب إلى أن مصادر اكتسابها قد تكون داخلية مثل: مستودعات المعرفة، أو من خلال المشاركة في الخبرات والممارسات وحضور الندوات والنقاش والحوار والاتصال بين جماعات العمل والمدير الأقدم والعاملين. (العلي، قنديلجي،

والعمري، 2006، ص. 41) وقد تتكون من مصادر خارجية وتشمل حسب ما أشار إليه Atul & Jason: (جبران والمنصوري، 2015، ص ص. 08-09)

- استخدام التغذية المرتدة من الزبائن والشركاء لتحسين المنتجات والخدمات؛
- استقطاب الأفراد المتميزين من المواقع الخارجية مثل: الجامعات والمراكز الاستشارية ومؤسسات البحث والتطوير العلمي؛
- تبادل المعارف داخل المنظمات أو مع المنظمات الأخرى أو المقارنة المرجعية؛
- المشاركة بالمؤتمرات والندوات واللقاءات مع المنظمات الأخرى؛
- انشاء التحالفات والمشاركة مع المنظمات الأخرى.

ويمكن للجامعة أن تكتسب كافة المعارف التي تحتاج إليها لإنجاز أعمالها بصورة أعلى كفاءة وفعالية وتميز، وذلك من خلال الاستفادة من مخازن المعرفة التي تتوفر لديها والتي تتمثل في قواعد البيانات الخاصة بالطلاب والعاملين وأعضاء هيئة التدريس وإنتاجهم المعرفي، وكذا قواعد البيانات والمنشورات والمؤتمرات المقامة في خارجها، فعلى الجامعات التي تسعى إلى التميز أن تهتم بالسعي إلى المشاركة في أنشطة أكثر لاكتساب المعرفة المطلوبة، في شكل مخازن للمعرفة يستفيد منها ويعتمد عليها كافة العاملين والباحثين بها. (حرب، ص. 28)

- **تطوير المعرفة:** يرتكز تطوير المعرفة على زيادة قدرات ومهارات وكفاءات عمال المعرفة، وهذا يقود إلى ضرورة الاستثمار في الرأسمال البشري الذي ينعكس على قيمة المنظمة ويساعدها في جذب واستقطاب أفضل العاملين في مجال المعرفة من سوق عمل المعرفة الذي يتميز بالمنافسة العالية. ومن تطبيقات إدارة المعرفة المتعلقة بهذا الخصوص البرامج التدريبية المستمرة، بالإضافة إلى التركيز على التعلم التنظيمي وتنمية المهارات التعاونية بين جماعات الممارسة وفرق العمل التي تؤدي إلى إيداع منتجات جديدة أو تقديم خدمات جديدة (العلي وآخرون، 2006، ص. 44). إن تطوير المعرفة لدى الطلبة ما هو إلا محاولة منهم لتوليد المعرفة اللازمة وتطوير الأفكار والنماذج والمهارات حتى تظهر الأفكار الجيدة، وعلى عضو هيئة التدريس تشجيع هذه المبادرات وتوفير الفرص للمفاهيم الجيدة، كما يشير أيضا أن هذه العملية في التعليم العالي لا تتم مباشرة، وإنما تتم بطريقة غير مباشرة وذلك بزيادة الابداع الفردي والجماعي، فإذا كان مستوى كل منهما مرتفع فالمعرفة تتطور من تلقاء نفسها. ولأجل تحسين الابداع والتطوير المعرفي يمكن استخدام الأدوات التالية: (Farkas & Király, 2009, p. 99)

- تحسين الابداع الفردي: وذلك بتوفير البيئة المناسبة من خلال السماح للطلبة باختيار مشاريعهم بحرية تامة، والاستماع إلى أفكارهم وتنفيذها؛
- تحسين الابداع الجماعي: لابد من التركيز على الاتصالات أي تحسينها وذلك بإنشاء فرق عمل متعاونة مع بعضها البعض من أجل الحصول على قيمة أفضل باعتبار أن أداء الجماعة أعلى بكثير من مجموع أداء ومعرفة الأفراد.

من خلال الذي تقدم عرضه يتضح جليا أن عملية اكتساب المعرفة وكذا عملية تطويرها عمليتان متلازمتان لا يمكن الاستغناء عن أي منهما، حيث يمكن تعريفهما إجرائيا وفقا لما اعتمد في الدراسة، كعملية تعنى بالجهود التي تسعى الجامعة من خلالها لاكتساب معارف جديدة من مختلف مصادرها والعمل على توفير البيئة المناسبة لتحسين قدرات البحث في مختلف المجالات.

2.3.2.1. تنظيم المعرفة وتخزينها

تم تناول عملية تنظيم المعرفة من قبل العديد من الباحثين في حقل إدارة المعرفة بقصد الاشارة إلى تصنيف المعرفة، الفهرسة، والتبويب ورسم خرائط المعرفة، لأن مدى الاستفادة من المعرفة سيكون ضعيفا إن لم يكن معدوما، فعملية التنظيم في غاية الأهمية لأنها تساعد الاشخاص على تحقيق الوضوح الكافي، فعدم حصولهم على الوضوح الكافي يؤدي إلى ضعف مساهمتهم الابداعية في المنظمة، فهم بحاجة إلى معرفة كيفية تصنيف وتنظيم المعرفة حتى يكونوا قادرين على تحليلها واستعمالها، والتبويب يشير إلى وضع المعرفة في قواعد معرفية بصيغة (إذا... فإن)، وهي تحتوي على معرفة تستخدمها النظم الخبيرة في صياغة القرارات، وهذه القواعد تصف كيفية اتمام استخدام المعرفة للوصول إلى الاستنتاج، لكن البعض يفضل تصنيفها في جداول أو مخططات. (الجاموس، 2013، ص. 127)

تعود عملية تخزين المعرفة إلى أهمية الذاكرة التنظيمية وهي عملية تشمل الاحتفاظ والبحث والاسترجاع للمعرفة المخزنة. (حرنان، 2014، ص. 114)

بالتالي فعملية تنظيم المعرفة وتخزينها تشمل الاحتفاظ بالمعرفة والمحافظة عليها وإدامتها وتنظيمها وتسهيل البحث والوصول إليها وتيسير سبل استرجاعها. (محمد ماهر ومحمد حسين، 2014، ص. 226) ويشير العلي وآخرون أن لتكنولوجيا المعلومات ونظم إدارة المعرفة دورا مهما في تحسين توسيع الذاكرة التنظيمية للجامعة واسترجاع المعلومات والمعرفة المخزنة من التكنولوجيا المستخدمة. (حرنان، 2014، ص. 114) وبناء على ذلك يكون من الضروري توثيق وتخزين كل

معارف الجامعة من خبرات، أبحاث، مقالات، رسائل لأساتذة وطلبة وذلك بالاستعانة بما تنتجه تكنولوجيا المعلومات من نظم وأدوات.

وكتعريف إجرائي لعملية تنظيم المعرفة وتخزينها في مؤسسات التعليم العالي يمكن ربطها بالعملية التي تمكن الأساتذة وكل أفراد المجتمع الجامعي من تنظيم المعارف المكتسبة أو المطورة من أبحاث، مقالات، كتب، محاضرات... الخ، بشكل يسهل الرجوع إليها وذلك بالاستعانة بما تنتجه وسائل تكنولوجيا المعلومات.

3.3.2.1. نقل المعرفة واستخدامها

يرى Coakes أن عملية نقل المعرفة هي الخطوة الأولى في التشارك المعرفي، وتعني عملية نقل المعرفة إيصال المعرفة المناسبة إلى الشخص المناسب في الوقت المناسب وضمن الشكل المناسب وبالتكلفة المناسبة. ويوضح Alavi أن أحد أبرز أسباب التركيز على نقل المعرفة هو أن عملية توليد المعرفة بحد ذاتها لا تؤدي إلى أداء متفوق للمنظمة إذا لم يتم نقلها إلى الآخرين، وتمكينهم من استخدامها دون تحميل المنظمة تكاليف باهظة جراء النقل. (حجازي، 2014، ص. 142) وقد تنتقل المعرفة داخل المنظمات ومنها مؤسسات التعليم العالي إما بشكل مقصود أو بشكل غير مقصود على النحو التالي: (همشري، 2013، ص. 133)

- **الشكل المقصود:** وذلك من خلال الاتصالات الفردية المبرمجة بين الأفراد، وأيضا من خلال المذكرات والتقارير والمنشورات المطبوعة أو المنشورة أو من خلال الشبكة الداخلية للمنظمة، أو من خلال الدورات التدريبية، أو حضور الندوات والمؤتمرات وغيرها؛
- **الشكل غير المقصود:** أو عفوي غير مبرمج داخل المنظمة، ويكون من خلال الشبكات غير الرسمية، واللقاءات الودية بين العاملين داخل المنظمة وخارجها، ومجموعات المحادثة وغيرها.

وفقا لـ Rowley تشمل عملية نقل المعرفة عدة خطوات تتمثل أساسا في: (سالم وحامد القضاة، 2018، ص. 155)

- **توليد مخازن المعرفة:** أو ما يصطلح على تسميته بنك المعرفة، والذي يعمل على توظيف وتركيب المعرفة المبرمجة على شكل منظم ليتم استرجاعها وتشاركها ونقلها عند الحاجة؛
- **توفير الوسائل والأدوات المناسبة لتسهيل عملية الحصول على المعرفة:** مثل: أجهزة الحاسوب، شبكات الاتصال... الخ، ليتم توظيفها من أجل تسهيل عمليات الحصول على المعرفة وتبادلها بين الأفراد؛

- **إيجاد بيئة تنظيمية قائمة على المعرفة:** تعنى بتدريب القوى العاملة على كيفية ابتكار المعرفة وتوظيفها ونشرها، من خلال بث روح التعاون والعمل بروح الفريق؛
- **جعل المعرفة إحدى القيم الثابتة:** أو إيجاد ثقافة تنظيمية تستند بشكل رئيس على الرأسمال البشري باعتباره أحد مصادر المعرفة وعامل مهم في نقلها وتبادلها؛
- **نقل المعرفة وتبادلها:** بين الأفراد وجعلها قيمة مشتركة فيما بينهم يتم تشاركها عند الحاجة.

أما عن هذه العملية في مؤسسات التعليم العالي فيتم نقل المعرفة وتوزيعها من قبل أعضاء هيئة التدريس عن طريق التدريس في شكل محاضرات، تطبيقات، التعليم الالكتروني، التعليم عن بعد وغيره، وحجم المنشورات العلمية. (حرنان، 2013، ص. 115)

أما تطبيق المعرفة أو استخدامها فيقصد بها جعلها أكثر ملائمة للاستخدام في تنفيذ أنشطة المنظمة وأكثر ارتباطا بالمهام التي تقوم بها. وفي هذا الصدد يشير Mc Shane & Glinow إلى أن جميع العمليات السابقة لا تحقق نفعا ما لم تستخدم المعرفة بشكل فاعل في التطبيق، حيث تكمن أهم آليات تطبيقها في التوجيهات المتكونة من مجموعة من القواعد والاجراءات الخاصة بتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة ظاهرة. (العنزي، 2007، ص. 06) ونظرا لأهمية هذه العملية مقارنة بما سبقها من عمليات فإن التحدي الذي يواجه الجامعات ليس في اكتشاف المعرفة ذاتها، وإنما في كيفية استعمالها بتفعيل المعرفة المتولدة وعكسها في التطبيق لإضافة القيمة، فالتطبيق هو غاية إدارة المعرفة، فالمعرفة التي لا تعكس في التطبيق تعد مجرد تكلفة، ونجاح الجامعات في برامج المعرفة يتوقف على حجمها قياسا بما هو متوافر لديها. (حرب، 2013، ص. 32)

استخلاصا لما سبق يمكن تعريف عملية النقل والاستخدام بأنها المشاركة بالمعرفة وتداولها بين الأفراد وجعلها أكثر ملائمة للاستخدام، وإجرائيا تعرف في مؤسسات التعليم العالي بأنها تلك العملية التي يقوم من خلالها الأساتذة والأفراد الجامعيين بتحويل معارفهم إلى المجتمع الجامعي الداخلي (الطلبة، الأساتذة، الاداريين، ... الخ) أو المجتمع الخارجي عن طريق الندوات الصحفية أو اللقاءات التلفزيونية أو الملتقيات أو الندوات أو غيرها من الأساليب، دون شرط أو قيد، وكذا الاستفادة من النتائج البحثية التي توصل إليها الأساتذة والباحثون.

كملخص لما سبق عرضه من عمليات يمكن القول أن عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي تتمثل أساسا في: اكتساب المعرفة وتطويرها، تنظيم المعرفة وتخزينها، نقل المعرفة واستخدامها، وكل منها إنما يشكل حلقة محورية ضمن نظام إدارة المعرفة للتكامل مع التطبيقات.

3.1. تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

تختلف تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي وذلك حسب اختلاف وجهات نظر الدارسين والباحثين في هذا الحقل المعرفي، إضافة إلى تعقد نظام التعليم العالي والذي صاحبه تعقد في التطبيقات التي تتماشى ومختلف عملياته الكثيرة والمتداخلة، وفي الأساس تتعلق هذه التطبيقات بـ: مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة، والتعليم الالكتروني حسب ما هو محدد في النموذج الفرضي المقترح للدراسة، ويأتي مواليا عرض مضامينها النظرية كل على حدة.

1.3.1. التطبيقات وإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

هناك العديد من المفاهيم التي ترتبط بالتطبيقات من ناحية المصطلح في حد ذاته كالتطبيقات المثلى، الممارسات .... الخ، ومن ناحية أنواع التطبيقات التي نتكلم عنها في موضوع إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، وفيما يلي توضيح أهم ما يعتري هذا المصطلح من غموض.

1.1.3.1. تأصيل مصطلح التطبيقات

إن المتتبع للمصطلحات المرتبطة بالتطبيقات يجد نفسه بين اتجاهات فكرية كثيرة، تحمله للخوض في ثنايا عدد كبير من المصطلحات التي يصعب تعريفها بدقة بل وفرزها، ومنها: الممارسات، النشاطات، التطبيقات الجيدة، التطبيقات المثلى، المعايير، السلوكيات .... وغيرها. وقد تتداخل مع العمليات لأن هناك من يصنف تطبيقات إدارة المعرفة إلى عملياتها.

من هذا المنطلق سيتم التركيز أكثر على مصطلح التطبيقات وما المقصود بها إجرائيا، وتأتي المصطلحات الأخرى للإفادة أكثر في توضيح مفهوم التطبيقات، وفي هذا الصدد يشير Takahashi وأصحابه أن التطبيقات على اعتبار أن لها نفس مدلول الممارسات (Practices)، تعتبر: « كمجموعة من الأنشطة التي يتم تكرارها والاعتراف بها اجتماعيا، سواء ضمنيا أو بصفة مصرح بها، فالتطبيقات ليست مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الشخص مرة واحدة فقط أو عن طريق الخطأ، إذا لم يتم تكرار النشاط، وتسمى بلغة الباحثين نشاط مخصص، وهم يعتبرون أن كل تطبيق يحدث لأول مرة يجب أن يتكرر ليصبح كنشاط مخصص في مرحلة ما. ولكي تكون الأنشطة معترفا بها اجتماعيا يجب دمج قاعدة مشتركة تضم مجموعة كبيرة من الأفراد. من جهة أخرى تعتبر هذه التطبيقات كثيرة جدا تماشيا مع الأدب النظري لها ولمصطلح الممارسات » (Takahashi

(et al., 2010, pp. 7-8) فالتطبيقات تعتبر كممارسات فالمقصود ليس (Applications) وإنما (Practices)، ولا يكون لها معنى التطبيقات المتعلقة بالبرمجيات بلغة الاعلام الآلي، بل هي ممارسات تتضمن مجموعة من الأنشطة المتكررة والتي أصبحت معروفة وخاصة بمجال معين مثل تطبيقات إدارة المعرفة التي نحن بصدد التكلم عنها.

من جهة أخرى هناك من يفرق بين التطبيقات الناشئة والتطبيقات الواعدة والتطبيقات المثلى وذلك كالتالي: (Chfs, 2017, pp. 01-02)

- **التطبيقات أو الممارسات الناشئة:** تدمج فلسفة وقيم وخصائص ومؤشرات عامة إيجابية وفعالة، تقوم على المبادئ التوجيهية والبروتوكولات والمعايير، أو أنماط الممارسة المفضلة التي ثبت تحقيقها لنتائج فعالة، تتضمن عملية التحسين المستمر للجودة فيما يخص: تراكم وتطبيق المعرفة حول ما يعمل ولا يعمل في حالات وسياقات مختلفة، تتضمن باستمرار الدروس المستفادة، وردود الفعل، والتحليل لقيادة نحو تحسين أو إيجابية النتائج، وتتعلق أيضا بخطة تقييم قائمة لقياس مخرجات البرنامج، ولكن ليس لديها حتى الآن بيانات التقييم المتاحة لإثبات فعالية أو إيجابية النتائج.
- **التطبيقات أو الممارسات الواعدة:** بالإضافة إلى تحقيق المعايير المذكورة أعلاه في التطبيقات الناشئة، هذه التطبيقات تم تقييمها أو يجري تقييمها وتتضمن بيانات كمية ونوعية قوية كدليل لإثبات فعالية أو إيجابية النتائج، ولكن ليس هناك من البحث ما يكفي أو من تكرار تحقيق النتائج الفعالة لتعميمها.
- **التطبيقات والممارسات المثلى:** تنتج أفضل التطبيقات من عملية صارمة للمقارنة المرجعية والتقييم، وتشير إلى الفعالية في تحسين النتائج وتحقيق النتائج المثلى، وهي تطبيقات أو ممارسات: تمت مراجعتها ودعمها من قبل الخبراء وفقا لمعايير محددة مسبقا للبحوث التجريبية، قابلة للتكرار، وتنتج نتائج مرغوبة في مجموعة متنوعة من السياقات، تركز بوضوح على التأثيرات الإيجابية على مجموعة من الأنشطة أو البرامج التي يجري تقييمها وليس على عوامل خارجية أخرى.

على هذا الأساس تعرف تطبيقات إدارة المعرفة إجرائيا بأنها ممارسات تتضمن جملة من الأنشطة الخاصة بإدارة المعرفة والتي تكررت وثبتت فعاليتها في تحقيق نتائج إيجابية في سياقات مختلفة، وبالتالي تعتبر كممارسات مثلى يمكن تعميمها في مختلف مؤسسات التعليم العالي كونها

تساعدها في تحقيق نتائج إيجابية على مختلف المستويات، الأكاديمية (التعليمية والبحثية)، الادارية والمجتمعية.

2.1.3.1. دمج التطبيقات في مؤسسات التعليم العالي

أصبحت إدارة المعرفة تشكل أحد الدعائم الأساسية لنجاح مؤسسات التعليم العالي في تحقيق التفوق والتميز في أداء أنشطتها التدريسية والتعليمية، البحثية والعلمية، الادارية والاجتماعية... وغيرها، على مستوى مختلف المستويات وبالنسبة لكل الأفراد الجامعيين (الطلبة، الأساتذة، الإداريين، العمال والتقنيين... الخ).

ومن مظاهرها أو تطبيقاتها في مؤسسات التعليم العالي: استخدام شبكة الاتصال الداخلية (الانترانت)، نظم المعلومات والأنظمة الخبيرة، المدونات (Blogs)، مواقع الويكي (Wikis)، تعدين البيانات (Data mining)، التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد، .... الخ. وفي هذا الصدد هناك الكثير من الأمثلة العملية في الجامعات العالمية منها: (García, 2014, pp. 50-51)

- في عام 2003، أنشأت جامعة ولاية أوهايو بالولايات المتحدة، مـــــــركز إدارة المعرفة بهدف " الاستفادة من نقاط القوة للأفراد، والعمليات، والبيانات والتكنولوجيا لتعزيز إنشاء وتحليل ونشر المعرفة الجديدة ". (Cain, Branin & Sherman) ومن وجهة نظر هؤلاء الباحثين ومنذ إنشاء هذا المركز لإدارة المعرفة، حسنت الجامعة الطرق التي يعتمد عليها الأساتذة في تقاسم وتوثيق معارفهم، وكذا تفاعل الطلاب.
- جامعة موناش بأستراليا، وتستخدم أدوات التعلم القائم على المحادثة عن بعد وممارسات التعلم التنظيمي وتكوين المعرفة، حيث تم إطلاق مشروع مونيكس الذي يهدف لتكريس هذا النهج الجديد، ويشمل أدوات التعلم القائم على المحادثة وخصوصا: المحادثات الجماعية، مساحات المحادثة، الحوار، استوديو التعلم، استوديو المشروع، مقهى المحادثة، والرؤية. والهدف من ذلك هو مشاركة الأفراد الجامعيين في رحلة تكوين المعرفة والتعلم.
- تستخدم جامعة بتروليوم غاز بلويستي في رومانيا نموذجا للتفكير القائم على الحالات من أجل إنشاء المعرفة وإدارة الأنشطة التعليمية في برنامج التعليم عن بعد. في هذه الجامعة، تم أتمتة عملية الرد على انشغالات الطلاب، فعندما يسأل الطالب سؤالا حول موضوع معين، يتحقق النظام إذا كان قد تم طرح سؤال مماثل في الماضي، ثم يقوم أوتوماتيكيا بالرد عليه باستخدام المعرفة المخزنة في قاعدة المعارف في النظام التعليمي. وتستخدم هذه الجامعة

أيضا استخراج البيانات لإدارة الأنشطة البحثية، بمساعدة برنامج ويكا، ومع تطبيق هاتين التقنيتين لإدارة المعرفة من المتوقع أن تتمكن الجامعة من تحسين نوعية قراراتها.

- جامعة الشرق الأوسط التقنية بتركيا، يطورون ثقافة المعرفة باستخدام التكنولوجيا لتكوين وجمع المعلومات ونشر المعرفة الأكاديمية.
- معهد التكنولوجيا والتجارة بتايوان، يكرس ثقافة تقاسم المعرفة، خريطة الطريق للمعرفة، بوابات الخدمة الذاتية الإنترانت والشبكات، ومجتمع الممارسة تقاسم المعرفة ومجتمعات التعلم، وطبقت أيضا نموذجا لإدارة المعرفة يتضمن استراتيجيات إدارة المعرفة وخريطة طريق إدارة المعرفة وعملية إدارة المعرفة وتنفيذها وقاعدة المعارف ونقلها والبنية التحتية لإدارة المعارف وقياسها وتقييمها.

تشكل الأمثلة أعلاه نماذج حية لاستخدام إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، ومن أمثلتها أيضا الكثير سواء العالمية منها أو العربية، وفي أغلب الحالات نجد أن إدارة المعرفة تحقق فوائد إيجابية على مستوى مختلف الأنشطة الجامعية، إلا أنه وبالنسبة لتطبيقات إدارة المعرفة نجد منها الكثير وفيما يلي ذكرها وحصرها لكي يتم ضبط نموذج الدراسة.

2.3.1. حصر تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

مثل عمليات إدارة المعرفة تتعدد النماذج والاتجاهات التي تصنف تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، فمنها ما يتكلم عن عمليات إدارة المعرفة ومنها ما يتكلم عن تقنياتها وأدواتها ومنها ما يتكلم عن ممارساتها، وضمن هذا يأتي حصرها لتكون واضحة في النموذج الفرضي المعتمد في الدراسة.

1.2.3.1. تعدد تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

مثلما أشير سابقا يتداخل مصطلح التطبيقات مع العلميات والممارسات والأدوات والأساليب والتقنيات... وغيرها، إلى درجة أنه يصبح مصطلحا واسعا يصعب الإجابة عنه من الناحية النظرية هذا من جهة، ومن جهة أخرى ساهم تعدد الأنشطة والعمليات في مؤسسات التعليم العالي في تعدد تطبيقات إدارة المعرفة فيها، فبالنسبة لمحجوب قدم نموذجا يربط تطبيقات إدارة المعرفة بالتحول التكنولوجي والرقمي، يتوضح من خلاله وجود أدوات ضرورية لعرض المعرفة، وهو الذي يظهر مواليا: (محجوب، 2004، ص 17)

أدوات التعليم والتعلم في المنظمة الجامعية الرقمية	أنشطة الانترنيت/ الشبكة	وصف عمليات التحول الرقمي	نمط التحول الرقمي
روابط نصوص فائقة على صفحات الانترنيت الخاصة بالأساتذة.	يتم إرسال البيانات الخاصة بالقرارات ومتطلب الدراسة عبر الجماعات الإلكترونية.	يتم بث المعلومات إلى الدراسين.	بث المعلومات.
روابط نصوص على صفحات الانترنيت الخاصة بالأساتذة، ونصوص من المكتبة الإلكترونية ونصوص رقمية تعتمد في بثها على الشبكة.	يتم تنظيم مصادر الشبكة والروابط المطلوب الدخول إليها من خلال الأستاذ. ويتم إرسال الشرائح واليدويات والعروض التقدمية عبر البريد الإلكتروني.	تقويم روابط الانترنيت المحددة سلفا للدارسين لاستكشاف طبيعة المقررات التي يدرسونها، وتحديد المصادر الخارجية، وتنظيم وتسليم أنشطة التعليم والتعلم.	بث المعلومات مع التحديد المسبق لمصادر التعليم والتعلم.
البريد الإلكتروني للجامعات الإلكترونية List servers والمؤتمرات الإلكترونية Computer conferencing، دروس خاصة عبر وسائط الانترنيت. موديلات متعددة.	روابط النصوص، مكتبة رقمية، وتفاعل مباشر عبر الانترنيت بين المعلم والمتعلم تشمل الإشارة والمناقشة والإجابة على تساؤلات المتعلمين.	التواصل من خلال الانترنيت CMC، والتواصل المتزامن Synchronous communication، والتواصل غير المتزامن Asynchronous communication	بث المعلومات مع التفاعل عبر الانترنيت، online interaction
دروس خصوصية عبر الشبكة، الدردشة عبر الانترنيت، موديلات وسائط متعددة عبر الشبكة.	تشمل موديلات تعليمية وتفاعل وتغذية مرتدة بمحتوى معرفي معين.	يعتمد على التفاعل مع النصوص المكتوبة، تشمل موديلات تعليمية يمكن ان يدخل إليها الدارسون ويحملونها على أجهزتهم الشخصية.	بث الدروس المعدة سلفا عبر الانترنيت.
مصادر، روابط مواقع من إنتاج الدارسين انفسهم.	تطوير صفحات الانترنيت ذات الصلة بمحتوى معين، تحديد المواقع والمصادر الرقمية العامة على الشبكة ذات الصلة بالمقرر التعليمي.	تعتمد على جهود الدارسين وأنشطتهم الفردية.	تركيب المعلومات وتجميعها وتوفير مصادر التعليم.
أدوات حضور المؤتمرات عبر الانترنيت. حجرات الدراسة النصية والمصورة من خلال كاميرات الانترنيت Webcams.	يتبادل المعلمون والمتعلمون أدوار التفاعل من خلال التعاون المشترط في بيئات التعلم الرقمية.	تعتمد على النصوص الرقمية والمرئية المتاحة على شبكة الجامعة، تعمل على تسهيل التعلم التعاوني، يمكن ان يدخل عليها العديد من المستخدمين في نفس الوقت.	بيئات التعلم التعاونية عبر الانترنيت.

تطبيقات إدارة المعرفة

الشكل 08. تطبيقات إدارة المعرفة في المؤسسة الجامعية الرقمية

مثلما يظهر في الشكل 08. هناك العديد من تطبيقات إدارة المعرفة والتي تساهم في تحول الجامعة إلى جامعة رقمية بفعل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومنها: صفحات الأنترنيت للأساتذة، الجماعات الالكترونية، المكتبة الإلكترونية، النصوص الرقمية، الشبكة، البريد الالكتروني، المؤتمرات الالكترونية، الدروس التفاعلية، التواصل عبر الانترنيت، الدردشة، الوسائط المتعددة... الخ، وهذا الذي يظهر كثرة تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي من مفهومها الواسع، لذا يتم الاعتماد أساسا على ما أسفرت عليه الدراسات السابقة لتحديد أبعاد متغير تطبيقات إدارة المعرفة هذا الذي يأتي مواليا.

2.2.3.1. أبعاد تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

يظهر الجدول الموالي أهم تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي اعتمادا على الدراسات والجهود المعرفية السابقة: (جمع وترتيب الباحثة)

الجدول 05. تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي وفقا للدراسات السابقة

الكتاب والباحثين	عمليات إدارة المعرفة
Kidwell et al., 2000, pp. 32-33	مستودعات المعرفة، بوابات المعرفة، مكتب إدارة المعرفة
Ranjan & Khalil, 2007, p. 19	تطبيقات خاصة بكل أنشطة محاور التعليم العالي ترتبط كلها بمستودعات المعرفة
Hoveida *et al.*, 2008, p. 698	التدريب الرسمي، مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة، قاعات المحادثة
Wong, 2008, p. 44	خبير المعرفة العاكس Reflective Practitioner
Lee, 2009	التعليم الالكتروني، مجتمعات الممارسة
Akhavan *et al.*, 2011, p. 1594	التطبيقات هي نفسها العمليات (الاكتساب والتكوين، الجمع والتخزين، النشر، الاستخدام)
Hameed & Badii, 2012, p. 319	نشاطات إدارة المعرفة أو العمليات (تكوين المعرفة، الاحتفاظ بالمعرفة، نشر المعرفة، الابداع المعرفي)
Nayak *et al.*, 2014, p. 88-89	العمليات (التكوين، الالتقاط، التنظيم، التخزين، النشر، التطبيق)
حرنان، 2014، ص ص. 284-285	البيانات والمعلومات، المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة، البنية التحتية التكنولوجية، تطبيق عمليات إدارة المعرفة
محمد ماهر ومحمد حسين، 2014، ص ص. 225-226	العمليات (التخطيط، التشخيص، التوليد، الخزن والتنظيم، المشاركة في المعرفة، التطبيق)
قديد، 2015، ص ص 37-44	العمليات (الانشاء، الامتلاك، النشر، التطبيق)

يظهر الجدول أعلاه أن تطبيقات إدارة المعرفة تتفرق مثلما اختلفت معانيها، فمن الباحثين من يعتبر أن تطبيقات إدارة المعرفة هي نفسها العمليات ومنهم: Akhavan et al.، Hameed & Badii، ومنهم من تكلم عن العمليات فقط ولم يتكلم عن التطبيقات وهم: Nayak et al.، محمد ماهر ومحمد حسين، وقديد، أما الآخرون فقط تكلموا عن التطبيقات من وجهة مغايرة تلك المعتمدة كتعريف إجرائي في الدراسة، أي كمجموعة من الممارسات الخاصة بأنشطة إدارة المعرفة، وفي هذا الصدد نجد من هذه التطبيقات: مستودعات المعرفة، بوابات المعرفة، مكتب إدارة المعرفة، التدريب الرسمي، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة، قاعات المحادثة، خبير المعرفة العاكس، والتعليم الالكتروني.

هذا التوجه الأخير هو المعتمد إجرائيا في الأطروحة ويتوافق بكثرة مع طرح Hoveida *et al.* الموضح أعلاه، والذي يشير أن تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي تتضمن: التدريب الرسمي، مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة وقاعات المحادثة. وتم اعتماده من طرف (Shams, Rad, & Hooshmand, 2009, pp. 5-6) بنفس التطبيقات.

وكون التدريب الرسمي يندرج ضمن متغير آخر وهو الاستثمار في الرأسمال البشري تم إخراجه من دائرة تطبيقات إدارة المعرفة، وتم تحويل بعد قاعات المحادثة إلى التعليم الالكتروني كون هذا الأخير أوسع، وبهذا تصبح تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي والمعتمدة إجرائيا أربعة وهي: مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة، والتعليم الالكتروني. وفيما يلي تعريف كل منها على حدة.

3.3.1. تعريف تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

ضمن إطار التعليم العالي قد تأخذ تطبيقات إدارة المعرفة تعاريفا ذات خصوصية لتكون أقرب في المعنى للجامعات والمؤسسات الجامعية، لذلك سيتم في هذا العنصر تعريفها على العموم ثم ذكر مظاهرها أو كيفيات تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي على الخصوص وذلك كما يأتي مواليا.

1.3.3.1. مستودعات المعرفة

يعرفها Wilkesmann أنها تلك المخازن التي يتم فيها تخزين المعرفة لغايات تشارك الأفراد فيها، ومن هذا المنطلق فإنها عبارة عن تجميع للمعرفة الداخلية والخارجية في موقع واحد أو مخازن، حيث تحتوي هذه الأخيرة على جميع التفاصيل التي يمكن أن تزود الباحثين والمستخدمين بكل ما

يحتاجونه لتزويد معارفهم وتدعيم عملية مشاركة المعرفة واستثمارها من قبل المنظمة، إضافة إلى أن هذه المعرفة يتم الحصول عليها من عدة مصادر بحيث يمكن توثيقها بأشكال متنوعة مثل: المذكرات، التقارير، العروض والمقالات... الخ، ومن الممكن حوسبتها وترقيمها بغرض تسهيل تخزينها واسترجاعها. (الطاهر ومنصور، 2009، ص. 11) كما عرفها Leibouritz وBekman بأنها: « تخزين وتجميع وتوثيق آلي للتجارب والخبرات والمعارف والتي تخص مجالا معينا ». (Faleh, Hani & Khaled, 2011, p. 131)

في المقابل وفي مؤسسات التعليم العالي أحدث تكنولوجيات الاعلام والاتصال ضجة في مجال مستودعات المعرفة، فلم يعد الأمر مقتصرا على استخدام الشبكات الداخلية أو أنظمة المعلومات، وإنما تعدى ذلك لاستخدام أنظمة التوثيق الوطنية والتي تتعلق بمختلف الأنشطة والمجالات الجامعية: المكتبات والمراجع، أنظمة التسجيل، قواعد البيانات العالمية، الأبحاث والمنشورات والأعمال البحثية،.... الخ. حيث تتيح هذه الأنظمة تخزين كم هائل من البيانات والمعلومات بشكل يجعل الرجوع إليها سهلا وفعالا.

كمزيج بين هذا وذاك يمكن القول أن مستودعات المعرفة تتعلق إجرائيا بوجود مستودعات إلكترونية تتوفر على جل المعارف الضرورية، وتوفر كل المتطلبات (التكنولوجية، المادية، البشرية... الخ) لإنشاء هذه المستودعات، أيضا توفر مستودعات إلكترونية لوضع الأبحاث والمنتجات المعرفية لكل الباحثين والاساتذة بشكل يجعل الاطلاع عليها سهلا، وتوفر مستودعات إلكترونية ترتبط بمصادر بيانات عالمية معروفة، والاشتراك في مستودعات المعرفة الخارجية (مثل قواعد البيانات العالمية) للولوج فيها من قبل الأساتذة والباحثين والطلبة وكل أفراد المجتمع الجامعي.

2.3.3.1. معارض المعرفة

يعرفها Hoveida *et al.* على أنها: « معارض تشبه المعارض التجارية الداخلية والتي تنشأ ما بين الأفراد، وهي تجمعات غير منظمة نسبيا يتم الحديث فيها عن الممارسات الناجحة للمنظمة وكذا ما تقدمه من منتجات ». (Hoveida *et al*, 2008, p. 698) كما يبين مفهومها Gray على أنها: « معارض تشجع التبادل التلقائي للمعرفة بين الموظفين الذين لم يحصلوا على التحدث مع بعضهم البعض في سياق عملهم اليومي، كما يجتمع فيها الأفراد كذلك دون تصورات مسبقة حول الذي يجب أن يتحدثوا عليه، وتعطى فيها الفرص للتجول والاختلاط والحديث ». (Gray, 2001, p. 08) أما Liebowitz أن هذه المعارض تستخدم من أجل إنشاء المزيد من الشبكات التنظيمية غير الرسمية وكذا نقل وتبادل المعرفة بين قادة المشاريع الأكثر خبرة. (Liebowitz, 2008, p. 11)

بالنظر إلى الذي ذكر أعلاه نجد أن معارض المعرفة هدفها الأساسي هو التواصل بين الموظفين وبين الأفراد من أجل مناقشة وعرض أهم المعارف المنتجة وكذا تبادل الخبرات. وكتعريف إجرائي لها يمكن القول أنها تلك المعارض التي تشبه المعارض التجارية الداخلية التي تستعرض فيها المعارف المنتجة من قبل أفراد مؤسسات التعليم العالي، مثل: الأبحاث، براءات الاختراع، المحافل العلمية، ... وغيرها، وخصوصا تلك التي لاقت نجاحا ورواجا. بناء على ذلك فالموقع الالكتروني لهذه المؤسسات يجب أن تعرض عليه مختلف الأعمال والمنتجات البحثية وأيضا المحافل العلمية (ملتقيات، ندوات، أيام دراسية....)، ويجب أن يتم عرض هذه المنتجات البحثية والمحافل العلمية أيضا في اللافتات المخصصة للإعلان، وضمن ذلك يجب أن تلتزم هذه المؤسسات بالتعريف بمنتجات أساتذتها وطلبتها العلمية كل سنة. بناء على ذلك تتمثل أهم خصائص معارض المعرفة في: (Matallana, 2017, p. 11)

- هي أماكن مفتوحة تتميز بالديناميكية وعدم الجمود؛
- تخص موضوع معين ويتم استدعاء الأفراد المهتمين به؛
- تهدف إلى تعزيز المنتجات والخدمات والتوصل إلى اتفاق بين الأطراف؛
- تركز على الجانب غير الملموس للمنتجات والخدمات مثل الخبرات والدروس المستخلصة من السياسات والمشاريع والمبادرات.

3.3.3.1. مجتمعات الممارسة

يقدم Wenger أساسا نظريا لمجتمعات الممارسة، حيث يصفها بأنها عملية تطويرية للتعلم داخل المجموعات التي بها مجتمعات الممارسة ولطالما كانت موجودة بها، وهي تتشكل من ضرورة إنجاز المهام وتقديم سبل التعلم، وهي موجودة داخل وخارج منظمات معينة. كما قام Wick بتعريف العمل الجماعي ومجتمعات الممارسة بأنها كيانات تعين على حل المشكلات الصعبة، تتضمن مجموعة من المحترفين لديهم مسؤوليات متشابهة، ويجب على الفرق أن تتشكل وتنحل سريعا لدعم تبادل الأفكار فيما بين المجموعات المختلفة، وهي موجودة لدعم التعلم من خلال التواصل بن الأفراد. (مصطفى والغامدي، 2014، ص. 97) في نفس السياق يعرفها Mc Dermott وSnyder على أنها: « مجموعة من الأفراد يتشاركون نفس مجال الاهتمام أو نفس المشاكل حول موضوع معين ويعملون على تعميق معرفتهم وخبراتهم من خلال التفاعل وفق أسس مستمرة ». (Couros, 2003, p. 05)

بناء على الذي تقدم عرضه يمكن تعريف مجتمعات الممارسة إجرائيا بأنها مختلف مجتمعات الأفراد والمستويات التنظيمية داخل مؤسسات التعليم العالي وخارجها والذي يشتركون في غاية واحدة ويقومون بتعميق معارفهم وخبراتهم في هذه الغاية عن طريق تبادل الأفكار والسعي دوما لتحقيقها. حيث تتمثل فوائدها أساسا في:

- تقدم وسيلة قيمة لتطوير المعرفة المتخصصة والتشارك فيها وإدارتها؛
- تجاوز حدود الادارات وخطوط التسلسل الرسمية؛
- تعمل على توليد معرفة جديدة من خلال الاستجابة للمشكلات والفرص؛
- يمكن أن تكون وسيلة للتغيير الثقافي؛
- تساعد الأفراد على الوصول إلى الخبرة والمعارف المطلوبة وتزيد وعيهم وثقتهم بمعرفتهم؛
- تقدم مجالا لاختبار وفحص الأفكار دون شعور الأفراد بأي شكل من أشكال التهديد؛
- تعمل على تعزيز ودعم الشعور بالالتزام المهني وتعزيز سمعة الأعضاء المهنية.

هذا ومن جهة أخرى تتعلق مجتمعات الممارسة إجرائيا بالتزام مؤسسات التعليم العالي بتنظيم ندوات علمية وحلقات نقاش لتشارك المعارف بين الأساتذة والطلبة بهدف تحسين المستوى، وندوات لتشارك المعارف بين الأساتذة والمهنيين بخصوص الاهتمامات المجتمعية، أيضا بتشارك القادة والأساتذة في المعارف والخبرات لتحسين المستوى، بالمقابل توفر هذه المؤسسات جل المتطلبات الضرورية لإقامة هذه الندوات والحلقات التشاركية.

4.3.3.1. التعليم الإلكتروني

التعليم الالكتروني يعتبر شكلا من أشكال التعليم عن بعد، حيث يعرف هذا حسب ما عرضته Perration بأنه: « طريقة تعليمية يتم من خلالها التعليم دون الارتباط بمكان أو زمان » (الزامل، 2006، ص. 659) وقد يتم تقليديا وقد يتم باستخدام الوسائط الالكترونية (وهو التعليم الالكتروني).

هذا ويشير Bhandari بأن التعليم الالكتروني: « لديه العديد من التفسيرات لكنه يقوم أساسا على التعليم عن طريق الوسائل الالكترونية، مما يعني أن التعليم لا يتم مباشرة من المحاضرات التي تلقى أو الكتب أو وجها لوجه مع الأستاذ ولكن يتم ذلك من خلال الوسائط الالكترونية ». (Bhandari, 2017, p. 01) فالتعليم الالكتروني يعتبر طريقة للتعليم باستخدام تقنيات الاتصال

الحديثة من الحاسبات الالكترونية وشبكاتها ووسائطها المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات البحث، ومكتبات الكترونية لإيصال المادة العلمية للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة. (السقا والحمداني، 2012، ص. 48)

إجرائيا يعرف التعليم الالكتروني بأنه التعليم الذي يرتكز فيه الأستاذ على استخدام الوسائط التكنولوجية المتعددة في عملية التدريس لبث محاضراته عن بعد سواء كانت صوتية أو صوتية مرئية على الموقع الالكتروني للجامعة. حيث تظهر الحاجة لاستخدامه لأنه يساعد على تحقيق جملة من الأهداف تتمثل أساسا في:

- يساعد على خفض تكلفة التعليم؛
- يوفر التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة؛
- يساعد على تساوي الفرص التعليمية ويجعل التعليم متاحا للجميع؛
- توفير التعليم الذاتي وجعل التعليم غير مرتبط بالمكان والزمان؛
- توفير تعليم مبني على الاحتياجات؛
- توفير مصادر تعليمية متنوعة ومتعددة مما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين.

تتمثل أشكاله في **التعليم الالكتروني المتزامن** الذي يجتمع فيه الاستاذ والطالب في اتصال متزامن بالنص Chat أو بالصوت أو بالصورة، **التعليم الالكتروني غير المتزامن** عكس الأول، **والتعليم المدمج** والذي يشمل استخدام العديد من الوسائط التي تكمل بعضها البعض وتعزز التعلم وتطبيقاته مثل: برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، والمقررات المعتمدة على الانترنيت، ومقررات التعلم الذاتي. (جامل وإبراهيم ويح، 2006، ص ص. 17-18)

إجرائيا يجب أن تجعل مؤسسات التعليم العالي التعليم الإلكتروني من اهتماماتها الأساسية، وتوفر له البينة التحتية الضرورية (حواسيب، أجهزة الاسقاط الضوئي،....)، وتلتزم بتخصيص خلية أو مصلحة خاصة به، أيضا يجب أن يقدم الأساتذة محاضراتهم الصوتية أو الصوتية المرئية على الموقع الالكتروني باستخدام الوسائل التكنولوجية (حواسيب، أجهزة الاسقاط الضوئي، التكنولوجيا الذكية....).

كملخص لما سبق عرضه يمكن القول أنه وضمن نظام إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي تتمثل تطبيقات إدارة المعرفة الأساسية في: مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة والتعليم الالكتروني، وكل له فوائده في هذه المؤسسات على مستوى مختلف أنشطتها.

خـــلاصـــة

تشكل إدارة المعرفة أحد المواضيع المهمة في مؤسسات التعليم العالي خصوصا وأن هذه الأخيرة مطالبة بإنتاج المعرفة لأنها وجدت من أجل ذلك، وكون هذه المؤسسات نظام معقد تتكامل فيه أداء مختلف العمليات الأكاديمية والإدارية والاجتماعية، فإن إدارة المعرفة التي تطبق فيها تكون هي الأخرى عبارة عن نظام لا يتعلق بالتطبيقات فقط وإنما تتكامل فيه عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة وتطويرها، تنظيم المعرفة وتخزينها، نقل المعرفة واستخدامها) مع تطبيقات إدارة المعرفة (مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة، والتعليم الالكتروني).

فالتطبيقات تحرك العمليات والعمليات تفعل التطبيقات في سبيل إرساء نظام لإدارة المعرفة في التعليم العالي، وحتى يكون هذا الأخير فعالا ينبغي أن تحدد نتائجه وآثاره، ومن الآثار التي ينبغي أن تحدد وتقاس هو ما عنيت به هذه الدراسة والأساس في التعليم العالي وهي موضوع ضمان الجودة، لذلك خصص الفصل الثاني لتناول الأطر النظرية للمتغير التابع وهو جودة التعليم العالي، بأبعاده ومحاوره المختلفة (جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الادارية، جودة العملية المجتمعية)، ثم دراسة علاقته النظرية مع المتغير المستقل وهو إدارة المعرفة.

الفصل 02. جودة التعليم العالي وعلاقتها النظرية بإدارة المعرفة

... تمهيـــــــــد

1.2. الجودة وضمان الجودة في مؤسســـات التعليم العالي

2.2. محاور الجودة ومؤشراتها في مـؤسسات التعليم العالي

3.2. العلاقة النظرية لإدارة المعرفة وجودة التعليم العالي

... خلاصـــــــة

... William Edwards Deming

« La qualité est l'affaire de tous »

« الجودة هي مسؤولية الجميع »

الفصل 02. جودة التعليم العالي وعلاقتها النظرية بإدارة المعرفة

... تمهيـــــــد

وضعت مؤسسات التعليم العالي تحت المجهر من ناحية المساءلة عن أدائها، بل وتصنيفها في إطار معين من قبل العديد من هيئات التصنيف الدولي للجامعات هذا من جهة، ومن جهة أخرى فرضت العديد من التحديات على هذه المؤسسات باعتبارها مطالبة من قبل جميع الأطراف بـ: تخريج طلبة وإطارات على قدر من الكفاءة العالية، المشاركة في قضايا المجتمع بأبحاث علمية تعالج مشاكله وبملتقيات ومؤتمرات وندوات تعالج رهاناته الحالية، المشاركة في التنمية بمختلف مجالاتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية... وغيرها.

هذه المعطيات وغيرها جعلت المؤسسات الجامعية مطالبة بحتمية وأولوية المبادرة بسرعة لتبني استراتيجيات فعالة لتحسين جودة محاور عملياتها الأكاديمية والادارية والمجتمعية، وضمانها داخليا وخارجيا وإدارتها أيضا، وكون نظام التعليم العالي تندرج ضمنه هذه العمليات المعقدة نوعا ما خصوصا إذا تداخلت فيما بينها، يصبح مفهوم الجودة فيه معقدا نوعا ما ومتعدد الأبعاد خصوصا إذا تم ربطه مع إدارة المعرفة، وهذا الذي يتم تناوله في هذا الفصل من خلال العناصر التالية:

- **الجودة وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي:** يتضمن هذا العنصر المفاهيم الأساسية لجودة التعليم العالي وتعاريفها وأهميتها، وكذا ضمان الجودة في التعليم العالي وآليات تحقيقه؛
- **محاور الجودة ومؤشراتها في مؤسسات التعليم العالي:** أين يتم التفصيل في مؤشرات مختلف محاور العمليات الجامعية وخصوصا العملية الأكاديمية والعملية الادارية والعملية المجتمعية؛
- **العلاقة النظرية لإدارة المعرفة وجودة التعليم العالي:** وهنا يتم تحليل العلاقة نظريا بين متغيرات الدراسة، من وجهة نظر عامة ومن وجهة النماذج النظرية واعتمادا على الدراسات السابقة.

1.2. الجودة وضمان الجودة في مؤسســـات التعليم العالي

يشكل مفهوم الجودة في التعليم العالي هدفا وغاية في آن واحد، فالمؤسسات الجامعية لا ترتبط به من جانب واحد، بل ترتبط به من ناحية التنظير والأطر المفاهيمية، ومن ناحية ضمانه وكيفية إدارته باعتباره مسعى أساسي وجوهري، ومن ناحية طرق تطبيقه كمفهوم علمي وعملي في آن واحد، لذلك أصبح يشكل مفهوما متعدد الأبعاد، وفي هذا العنصر يتم التطرق لمختلف المفاهيم والمقاربات المتعلقة بجودة التعليم العالي، والضمان الداخلي والخارجي لها، بعد أن يتم عرض مفاهيم الجودة وجودة الخدمة وتطورها التاريخي.

1.1.2. مدخل عام للجودة ومفاهيمها

تعددت مفاهيم الجودة وتباينت نظرا للخلفية الفكرية التي ينطلق منها كل باحث وكل مختص في هذا المجال، وفيما سيأتي مواليا يتم توضيح ذلك من خلال تأصيل مصطلح الجودة وتعاريفه عند المختصين لننتقل بعد ذلك إلى المفاهيم الأساسية لجودة الخدمة وكذا التطور التاريخي لمفهوم الجودة.

1.1.1.2. تأصيل مصطلح الجودة وتعاريفه

توجد عدة تعريفات للجودة ولكننا سنركز على أهمها والتي أوردت من قبل رواد الجودة أو المختصين والهيئات ذات الصلة، وذلك كما يلي:

يعرفها Crosby بأنها: « المطابقة للمتطلبات » (Chandrupatla, 2009, p. 01)، أي مدى توافق ما تقدمه المنظمة من منتجات أو خدمات مع الشروط والمعايير الواجب اعتمادها.

أما Juran فيعرفها بأنها: « الملاءمة للاستعمال » (Becker, 2000, p. 159) وفي هذا التعريف إشارة إلى أن الجودة تظهر وتتحقق عندما نلبي احتياجات وتطلعات الزبائن بالمنتجات أو الخدمات المقدمة.

وفي ذات السياق عبر Sikomoto عن الجودة بقوله: « المنتجات والخدمات الجيدة هي تلك التي تلبي احتياجات الزبائن وتحترمها »، أي أنه جعل جوهر الجودة مرتبط بتلبية حاجات الزبائن. (مجيد والزيادات، 2008، ص. 20)

ويعرفها Ishikaw بأنها: « درجة وفاء المنتج لاحتياجات الزبون ومتطلباته مهما كانت». ويعرفها Deming في ذات السياق بأنها: « التوافق مع احتياجات الزبون ومتطلباته في الحاضر والمستقبل ».

اعتمادا على (محمد، 2015، ص. 14) في هذين التعريفين إشارة إلى أن الجودة تعني تفوق توقعات الزبائن وما يحتاجونه سواء صرحوا بذلك أم لا، وهي التي ترتبط بالقيمة المدركة للزبائن.

أما تعريف الجمعية الأمريكية للجودة والذي أشار إليه Heizer & Render فالجودة تمثل: «الهيئة والخصائص الكلية للمنتج (خدمة أو سلعة) التي تظهر وتعكس قدرة هذا المنتج على اشباع الحاجات الصريحة والضمنية». هذا وتعرفها المواصفة الدولية الايزو 9000 إصدار 2000 بأنها: «درجة تلبية مجموعة من الخصائص الموروثة في المنتج لمتطلبات الزبون ». (مجيد والزيادات، 2008، ص. 21)

ونظرا لتزايد الاهتمام بتحسين الجودة أدى ذلك إلى الانتقال من التركيز على السلعة وأهمية إنتاجها بمواصفات تلبي رغبات الزبائن، إلى اعتبار الجودة كمحصلة للأداء الجيد لمختلف الأنشطة (الانتاجية، المالية، التسويقية)، وتتجه للاستغلال الأمثل لمواردها وأصولها المالية والبشرية والتكنولوجية. (يحضيه، 2003، ص. 176) وهنا فيه إشارة لمفهوم الجودة الشاملة المرتبطة بجميع وظائف المنظمة ومستوياتها وأقسامها ومصالحها لا بالمنتج فقط.

كتعريف إجرائي لمفهوم الجودة بناء على ما تم عرضه من تعاريف، يمكن القول أن الجودة تجمع بين الموافقة للمتطلبات الواجب احترامها وتتضمن شروط ومعايير إنتاج المنتج أو تقديم الخدمة، وأيضا الاستجابة لتطلعات ورغبات الزبائن الحالية والمستقبلية وتفوقها بتقديم منتجات أو خدمات متكاملة. هذا فيما يتعلق بمفهوم الجودة عموما، وإن كانت الدراسة ترتبط بمفاهيم الجودة في مؤسسات التعليم العالي، فالأولى التكلم عن جودة الخدمة باعتبار أن هذه المؤسسات مقدمة للخدمة.

2.1.1.2. المفاهيم الأساسية لجودة الخدمة

يكتسي مفهوم الخدمة غموضا إذا ما قورن بمفهوم المنتج كونها تتعلق باللاملموس، وقد لقي هذا المفهوم عدة توجهات لتعريفه، ولكن سيتم الاقتصار على ذكر أهم التعاريف التي ذكرها: (Deoskar, 2009, p. 03)

- الخدمة حسب Kotler، Armstrong، Saunders وWong هي: « أي نشاط أو فائدة يمكن أن يقدمها أحد الطرفين وتكون غير ملموسة ولا تؤدي إلى ملكية أي شيء »؛

- وحسب Lovelock هي: « تلك الأنشطة الاقتصادية التي من شأنها خلق قيمة وتوفير فوائد للزبائن في أوقات وأماكن محددة كنتيجة لجلب التغيير المرغوب لمتلقي الخدمة »؛
- ويشير Bhattachargee أن الخدمات هي: « إنتاج فوائد غير ملموسة أساسا سواء كانت وحدها أو كجزء من منتج ملموس من خلال بعض أشكال التبادل، قصد تلبية احتياجات ورغبات الزبائن »؛

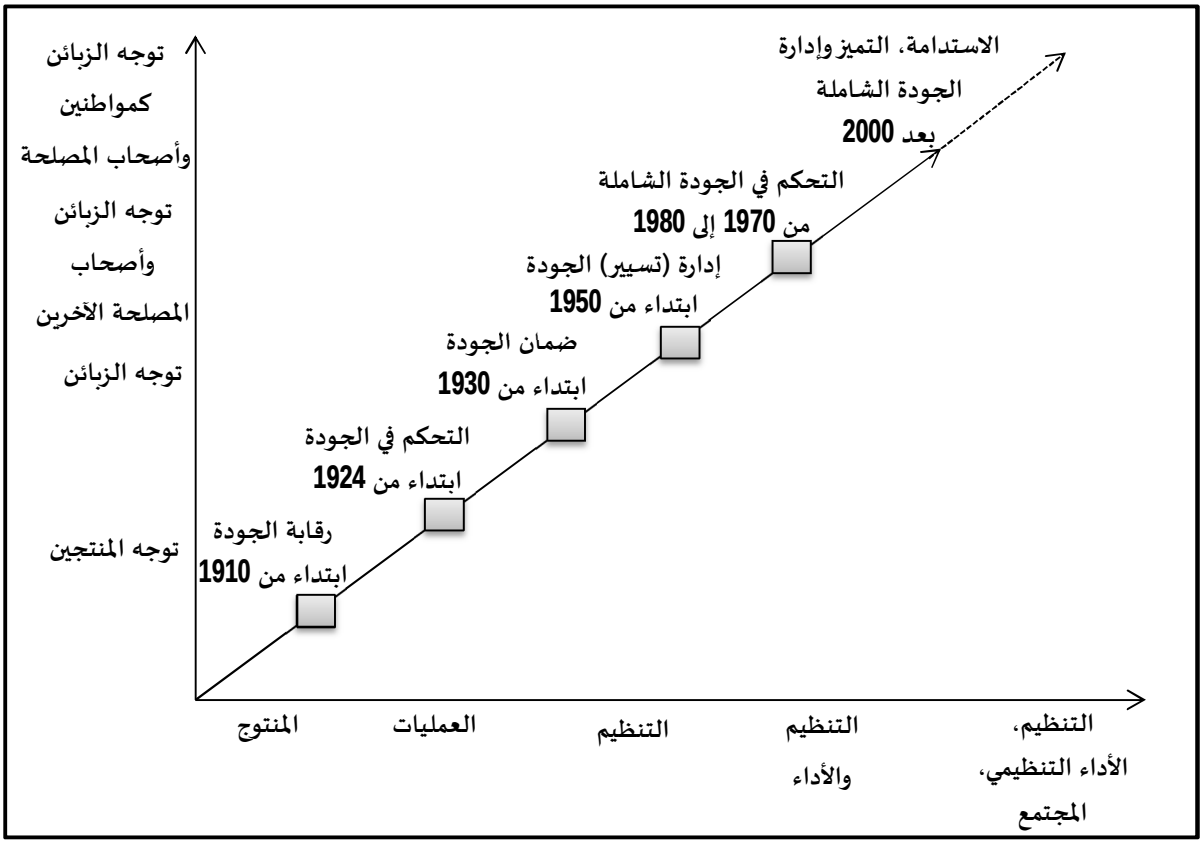
استنادا إلى ما ذكر أعلاه من تعاريف يمكن تعريف الخدمة بأنها نشاط يتعلق بتقديم منافع غير ملموسة، قصد تلبية احتياجات الزبائن واشباع رغباتهم من ناحية ومن ناحية أخرى خلق قيمة مدركة تفوق القيمة المتوقعة لديهم. أما فيما يخص جودة الخدمة فهي كذلك من المفاهيم التي يصعب وضع تعريف محدد لها عكس المنتجات السلعية، وعليه سيتم إيضاح أهم ما قدم حولها فيما يلي:

عرفها كل من Kotler وKeller بأنها: « درجة تطابق الأداء الفعلي للخدمة مع توقعات الزبون لهذه الخدمة ». (خثير ومرايمي، 2017، ص. 32) وبالنسبة لـ Parasuraman فهي: «نتاج للمقارنة بين توقعات الزبون مع الأداء المدرك للخدمات». (حسين شبر، 2014، ص. 68) من هذين التعريفين نستنتج أن جودة الخدمة من وجهة نظر الزبون هي ذلك الفارق بين ما تقدمه هذه الخدمة فعلا من مزايا ومنافع وما كان يتوقعه قبل التجريب والاستعمال. أما من وجهة نظر المستفيد ومقدم الخدمة معا فيؤكد الباحثان Krajewski وRitzman أن: «جودة الخدمة من وجهة نظر مقدم الخدمة تعني المطابقة للمعايير الموضوعة مسبقا لهذه الخدمة، أما من وجهة نظر المستفيد الزبون فهي مواءمة هذه الخدمة لاستخداماته واستعمالاته». (دباس العبادي ،الطائي، والأسدي، 2008، ص. 429)

عليه نستنتج أن جودة الخدمة تتعلق بمدى قدرة الخدمة المقدمة على اشباع رغبات وحاجات الزبون، وكذا تطلعاته مع ضرورة مطابقتها للشروط والمعايير الموضوعة في آن واحد.

3.1.1.2. التطور التاريخي لمفهوم الجودة

لقد أخذ تطور الجودة مراحل عدة حتى أصبحت كحقل معرفي قائم بذاته له نظرياته وثوابته وأسسه، وفيما سيأتي مواليا عرض لأهم هذه المراحل والتي وضحها Ruzevicius في الشكل الموالي: (Ruzevicius, 2013, p. 38)



الشكل 09. المراحل المختلفة والتغيرات السياقية في تطور إدارة الجودة

يتبين من الشكل أعلاه أن أولى المراحل التي مر بها تطور الجودة هي مرحلة الرقابة على الجودة والتي تضم مرحلتين أساسيتين هما مرحلة التفتيش وثانيها مرحلة ضبط الجودة إحصائيا، ففي مرحلة التفتيش كانت البدايات للرقابة على الجودة مرتبطة بالعامل نفسه أو الحرفي، حيث كان يقوم بنفسه بفحص إنتاجه أي كانت الرقابة ملزمة للعمل التصنيعي الحرفي. ومع التطورات التي شهدتها بدايات القرن العشرين أصبح رئيس العمال مسؤولا عن جودة أعمال مرؤوسيه وكانت عمليا الرقابة ترتكز على عمليات المقارنة بين الجزء الأساسي والجزء المصنع وبتحقيق التطابق بينهما سيتحقق هدف عملية الرقابة على الجودة، ومع التطورات الحاصلة في عمليات الانتاج تطلب الأمر القيام بملاحظة مستمرة لكل عملية منها، بالتالي تحول أسلوب الرقابة على الجودة إلى أسلوب التفتيش، أي مقارنة نتائج الأداء مع المعايير الموضوعة، وبعد ذلك ومن خلال الممارسة تبين لتلك المؤسسات الصناعية آنذاك أن القيام بنشاط الفحص غير كاف، وإنما عليها البحث عن أساليب أكثر تأثيرا ليصبح المنتج بمستوى الجودة المرغوب، فكان التغيير باتجاه السيطرة على الجودة إحصائيا وتزويد الفاحص بأدوات وأساليب إحصائية مثل: عينات القبول بدلا من الفحص الشامل بغية معرفة ما إذا كانت مخرجات عملية الانتاج مطابقة للتصاميم. اعتمادا على (رضوان، 2012، ص ص. 17-19)

بعد ذلك جاءت المرحلة الموالية والمتعلقة بضرورة وضع معايير للإنتاج ترتبط بالجودة يعتمدها العمال أو ما سماها Ruzevicius في الشكل السابق بمرحلة التحكم في الجودة حتى لا تخرج المنتجات كمنتجات معيبة أي التأكد من سلامة المنتجات. أما مرحلة ضمان الجودة فقد تطورت فيها أساليب الرقابة على الجودة مما أدى إلى ظهور مفاهيم حديثة تؤكد على ضمان الجودة أي بناؤها وليس التفتيش عنها، مما أوجب ضرورة التنسيق بين العاملين والمدراء في حل المشاكل ووضع التحسينات عن طريق برامج متخصصة لذلك مع ضرورة اعتماد كل العمال مبدأ التلف الصفري لإعطاء الثقة بأن المنتج أو العملية أو الخدمة المقدمة تستوفي متطلبات الجودة. اعتمادا على (العزاوي، 2005، ص ص. 11-12) أي أن هذه المرحلة كان السعي فيها منصبا على بناء الجودة من المصدر أي قبل البدء بالإنتاج أساسا.

من ثم تليها بعد ذلك مرحلتي إدارة الجودة وكذا مرحلة التحكم في الجودة الشاملة حيث تميزت الأولى بالاهتمام بتحديد متطلبات الزبائن والسعي إلى التحسين المستمر للجودة لتوافق رغباتهم وتطلعاتهم وقد شهدت المرحلة الموالية تطور المواصفات العالمية، بما يضمن تحقيق أعلى درجات المطابقة للمواصفات المطلوبة للزبون أطلق عليها سلسلة المعايير الدولية الايزو (9001)، في عمليات التبادل التجاري الدولي وضرورة من ضرورات إبرام العقود التجارية بين المنظمات في كافة دول العالم. (رضوان، 2012، ص.21)

في المرحلة الأخيرة ظهرت أنظمة أخرى ترافق أنظمة إدارة الجودة مثل الايزو 14000 الخاص بأنظمة إدارة البيئة، والتي شكلت بدايات ظهور مفاهيم أخرى مثل: الادارة المتكاملة، الاستدامة، المسؤولية الاجتماعية... الخ.

تجدر الاشارة إلى أن هذا المفهوم لم يتوقف عند هذه المرحلة وإنما تطور إلى أبعد من ذلك بعد سنة 2000، ومـــن المنتظر أن تتبع الجودة في تطورها التوجه نحو إدارة تطلعات الزبون (أو ما يعرف بالأبهة) وتقديم منتجات وخدمات تفوق تطلعات الزبون، وإذا انطلقنا من إدارة الجودة الشاملة فإننا نتجه إلى تحسين العمليات ثم ستة سيجما ثم لنظام إدارة الانتاج، ثم إدارة عمليات الأعمال ثم تفوق تطلعات الزبون، حيث اتجه المفهوم بذلك من الجودة إلى خلق القيمة لمنتجات وخدمات المنظمة في ظل حدة المنافسة واشتدادها باعتبار أن الزبائن هم جوهر استمراريتها وديمومتها.

2.1.2. جودة التعليم العالي " المفاهيم والمقاربات "

يشير العديد من رواد الجودة وخصوصا أمثال Crosby وDeming أن مصطلح الجودة في التعليم العالي مستورد أساسا من قطاع الصناعة المعروف بإدارة الجودة الشاملة. (صبري، 2009، ص. 153) هذا الذي يعرف بالمدرسة التسييرية التي يدعى فيها نقل المصطلحات من قطاع الأعمال إلى القطاعات الأخرى، وقد تصبح غامضة نوعا ما في هذه الأخيرة لأن بيئة التطبيق تختلف، لذا جاء هذا العنصر موضحا لحقيقة هذا المصطلح وكذا لمختلف المفاهيم المرتبطة به في التعليم العالي.

1.2.1.2. حقيقة مصطلح جودة التعليم العالي

أخذت جودة التعليم العالي عدة تعاريف منها تعريف Tenner وDetoro والذي أشار أنها: «استراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم المنتجات والخدمات لإرضاء الزبون الداخلي والخارجي وتلبية توقعاته الضمنية والمعلنة ». (الظالمي وآخرون، 2012، ص.150)

أيضا تعريف Markova والذي عرفها بأنها: « ذلك المستوى الذي يجب أن يصل إليه المتخرجون بواسطة قطاع التعليم وفقا لمعايير محددة لمستوى المعارف والمهارات والعادات والقيم التي يجب أن يصل إليها المتخرجون ». (محمد ماهر ومحمد حسين، 2014، ص. 227)

مما قدم في التعريفين السابقين نستنتج أن جودة التعليم العالي تحمل في طياتها العديد من المعاني، تختلف باختلاف مفهومها عند أصحاب المصلحة المرتبطين بها من: طلبة، أساتذة، آباء، مؤسسات المجتمع، المؤسسات الحكومية، الهيئات الرسمية... الخ. وفي سياق آخر تطرق كل من Mekić وGöksu إلى تعريف الجودة في التعليم العالي مقارنة مع تعريفها في قطاع الأعمال، موضحين ذلك في الجدول الآتي: (Mekić & Göksu, 2014, p. 949)

الجدول 06. مقاربات الجودة وتعريفاتها

الجودة	تعريفات الجودة في قطاع الأعمال (Garvin, 1988)	تعريفات الجودة في مؤسسات التعليم العالي (Seymour, 1993)
الجودة بمعنى التميز	هي تلك الخصائص المتميزة التي تظهر من خلال خبرة المنتجين والمهنين	هي نتاج خبرات أعضاء هيئة التدريس
الجودة على أساس التصنيع	المنتج يتوافق مع المواصفات المحددة للإنتاج	تعني تحقيق الأهداف
الجودة على أساس المنتج	تعرف الجودة من خلال وجود أو غياب خصائص محددة	تقييم زيادة تعلم الطلبة وكذا تقييم المناهج التدريسية وأعضاء هيئة التدريس
الجودة على أساس القيمة	عندما يتوافق الأداء مع السعر	تعرف على أساس التصنيف العالمي، أو تسويق لمؤسسات التعليم العالي... الخ
الجودة على أساس المستعمل	هي وسيلة لتحقيق حاجات، رغبات وتفضيلات الزبائن، أي ما يريدونه ويبحثون عنه	تعرف على حسب احتياجات زبائنها مثل سوق العمل، الحكومة، الطلبة... الخ

عليه يظهر مفهوم الجودة في التعليم العالي كمصطلح متعدد الأبعاد ينظر له كل من زاويته الخاصة، وكل من توجهه الفكري والميداني، وبناء على ما عرض من تعاريف تتعلق بالجودة أولا وجودة الخدمة ثانيا وجودة التعليم العالي ثالثا، يمكن القول أن هذه الأخيرة ترتبط بمدى تحقيق الأنشطة الجامعية (الأكاديمية، الادارية والمجتمعية) لغرضها وللجودة المطلوبة منها، وفق مجموعة من الخصائص المحددة مسبقا والتي تعرف بمؤشرات ومعايير الجودة، وبالشكل الذي تجعل كل مخرجات هذه الأنشطة ذات جودة (الطلبة الخريجين، الأعمال البحثية، أعمال الاستشارة، الأعمال المجتمعية، الخدمات الادارية الطلابية.... الخ). حيث يعكس ارتباط الجودة بهذه الجوانب ارتباطها بمفاهيم أخرى موضحة فيما يأتي مواليا.

2.2.1.2. المفاهيم المرتبطة بجودة التعليم العالي

ترتبط جودة التعليم العالي بمجموعة مفاهيم ومصطلحات والمتمثلة أساسا في: التقييم، الاعتماد، والتصنيف، وضمان الجودة.

- **التقييم (Evaluation):** هو عملية قياس الجودة بالنسبة للمعايير أو المقاييس المتبعة حيث يطبق في سياقين مختلفين؛ فالمعنى الأول للمصطلح هو تقييم أداء الطلبة في الاختبارات أو الامتحانات أو غيرها من المهام لتقييم تحقيق نتائج التعليم والتحسين المرجوة، وعملية تقييم جودة أداء العناصر داخل إطار المؤسسة التعليمية، أما المعنى الثاني للمصطلح فيستخدم لتقييم جودة التعليم وفعالية برنامج أو مقرر ما في تحقيق أهدافهما، أو فعالية العديد من العناصر الأخرى من عمليات المؤسسة التعليمية. ويمكن الحصول على معايير تقييم الجودة من مصادر مختلفة يأتي ذكرها في المبحث الموالي من هذا الفصل. اعتمادا على (وكالة جامعة الأميرة نورة بن عبد الرحمان للدراسات والتطوير والمتابعة، 2013، ص.06) حيث تتضمن عمليات التقييم أسلوبين أساسيين: التقييم الذاتي للجامعات أو ما يعرف بالتقييم الداخلي والذي ترجع مسؤولية القيام به لوحدة ضمان الجودة في الجامعة في ضوء الضوابط والمعايير المحددة. والتقييم الخارجي والتي ترجع مسؤولية القيام به إلى جهة خارجية تكلف من طرف الوزارة الوصية أو أي جهة أخرى على صلة بعملية التقييم، ويمكن أن يكون التقييم الخارجي للجامعة أو الوحدة أو قسم أو برنامج دراسي معين. اعتمادا على (العبيدي، 2009، ص.18) ويندرج ضمن التقييم عمليات مراجعة الجودة (Audit qualité) والتي قد تكون هي الأخرى داخلية أو خارجية.

- **الاعتماد (Accreditation):** هو مجموعة الاجراءات والعمليات التي تقوم بها هيئة الاعتماد من أجل أن تتأكد من أن المؤسسة قد تحققت فيها شروط ومواصفات الجودة المعتمدة لدى مؤسسات التقييم، وأن برامجها تتوافق مع المعايير المعلنة والمعتمدة وأن لديها أنظمة قائمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية وفقا للضوابط المعلنة التي ينشرها مكتب الاعتماد. وللاعتماد صنفين أساسيين: أولها الاعتماد المؤسسي وهو اعتماد المؤسسة الجامعية ككل وفقا لمعايير محددة حول كفاية المرافق والمصادر ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة والمناهج ومستويات إنجاز الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية. وثانيها الاعتماد البرامجي أو التخصصي ويقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها مع مستوى الشهادة الممنوحة. (مجيد والزيادات، 2008، ص. 272)
- **التصنيف (Ranking):** هو طريقة لجمع المعلومات لتقييم الجامعات والبرامج والبحث والنشاطات العلمية لتوفير التوجيه لجماعات مستهدفة محددة مثل الطلبة الدوليين الذين يريدون أن يتحولوا للدراسة من جامعة إلى أخرى أكثر سمعة على الصعيد الدولي، أو أعضاء من طاقم إدارة القسم أو الجامعة الذين يريدون معرفة نقاط قوتهم وضعفهم حتى يبقوا في وضع تنافسي. اعتمادا على (بضياف وآخرون، 2016، ص. 385) ومن بين التصنيفات الشائعة على المستوى الدولي نجد تصنيف شنغهاي، تصنيف الحضور الافتراضي للجامعات Webometrics، تصنيف التايمز ... الخ، والتي يأتي التفصيل فيها وفي معاييرها في المبحث الموالي من هذا الفصل.

أما بالنسبة لضمان جودة التعليم العالي سواء الداخلي والخارجي، والذي يعتبر أساس إدارة الجودة في المؤسسات الجامعية، فسيتم التحدث عنه مواليا بعنوان مستقل كونه يشكل متغيرا يجب إظهاره بصورة أوضح.

3.1.2. ضمان جودة التعليم العالي

يعتبر مفهوم ضمان جودة التعليم العالي من المفاهيم الأساسية في مؤسسات التعليم العالي والذي يتعلق بعمليات تحسين الجودة وبنائها وإدارتها في مختلف الأنشطة الجامعية، وضمن هذا العنصر سيتم التطرق إلى كل من مفهومه ومن ثم ضمان الجودة الداخلي والخارجي.

1.3.1.2. مفهوم ضمان جودة التعليم العالي

أكدت الهيئة الوطنية لضمان الجودة والاعتماد أن ضمان الجودة يتعلق بتطابق مخرجات المؤسسة مع أهدافها والمعايير والموضوعة لها، ويتم تقييم ضمان الجودة من خلال المواصفات المحددة منها: الطالب المستفيد من الخدمة، سوق العمل الذي يستقبل الخريجين، المؤسسة التي تقدم الخدمة، والقيمة التي تعكسها الخدمة، والمناهج والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية والطلبة والمرافق وخدمة المجتمع . (النوايسة، الطراونة والسكارية، 2015، ص. 115) ولتوضيح مفهوم ضمان الجودة أكثر في التعليم العالي تذكر له أهم التعريفات في الجدول الموالي: (Matei & Iwinska, 2016, pp. 19-21)

الجدول 07. أهم تعريفات ضمان الجودة في التعليم العالي

السنة	الكاتب	تعريفات ووصف ضمان الجودة
1988	Church	لا يتعلق الأمر بتحديد المعايير والمواصفات التي يمكن قياسها والتحكم فيها، وإنما تعني ضمان الجودة أن هناك آليات وإجراءات وعمليات تؤكد أن الجودة المطلوبة تم تحقيقها.
1992	Barnett	يسمح بوضع محددات تطوير ثقافة الجودة في مؤسسة التعليم العالي، لذلك يدرك الجميع دوره في الحفاظ على تحسين الجودة فيها.
1995	Vroeijenstign	هو تلك المنهجية المنظمة والمتابعة المستمرة من أجل تحسين الجودة وتطويرها.
1997	Boyle & Bowden	يسمح بالتطوير المستمر وتنفيذ السياسات والعمليات التي تهدف إلى الحفاظ على الجودة وتحسينها بما يلبي احتياجات أصحاب المصالح.
1999	Woodhouse	يتعلق بالسياسات والمواقف والاجراءات لضمان الحفاظ على الجودة وتحسينها.
2004	UNESCO	مراجعة منهجية للبرامج التعليمية للتأكد أن معايير التعليم مقبولة وأنه تم المحافظة على المنح الدراسية وكذا البنى التحتية.
2004 2007	Harvey	هو عملية بناء ثقة عند أطراف أصحاب المصلحة بأن (المدخلات، العمليات، المخرجات) تحقق الحد الأدنى من توقعاتهم المطلوبة.
2011	Harvey	أصبح ضمان الجودة في التعليم العالي مصطلح عام يستخدم في جميع عمليات مراقبة الجودة الخارجية، التقييم أو المراجعة.
2015	AUN - QA	هو منهجية منظمة ومتابعة مستمرة للمحافظة على الجودة وتحسينها، والاهتمام المنهجي والمنظم والمستمر للجودة من حيث الحفاظ عليها وتحسينها.
2015	Standards and Guidelines for QA in the EHEA	الجودة، ليس من السهل تحديدها، وإنما هي نتيجة للتفاعل بين الأساتذة والطلبة وبيئة التعلم المؤسسي، وينبغي أن يسهم ضمان الجودة في بناء بيئة تعليمية يكون فيها محتوى البرامج وفرص التعلم والمرافق مناسبة للغرض المنشود.

بالنظر إلى الجدول أعلاه يمكن استنتاج التعريف الاجرائي الآتي، والذي يعتبر فيه أن ضمان الجودة مصطلح شمولي يضم مختلف السياسات والاجراءات والعمليات الخاصة بمختلف الأنشطة الجامعية (الأكاديمية، الادارية والمجتمعية) والتي من شأنها أن تضمن جودة كل المخرجات بما يرضي جميع الأطراف أصحاب المصلحة، وفقا لسيرورة معينة تضمن التحسين المستمر والتطوير للجودة ومعاييرها ومؤشراتها.

2.3.1.2. ضمان الجودة الداخلي والخارجي

يتعلق ضمان الجودة في التعليم العالي بنوعين، كلاهما يشكل عملية خاصة بالمؤسسات الجامعية وقد يتداخل مع الآخر لتحقيق أهدافه، وهما ضمان الجودة الداخلي والخارجي: اعتمادا على (وكالة جامعة الأميرة نورة للدراسات والتطوير والمتابعة، 2013، ص ص. 10-11)

- **ضمان الجودة الداخلي:** يتعلق بالعمليات التي تقوم بها المؤسسة التعليمية داخليا وذاتيا لضمان جودة أدائها في كافة الأنشطة، بحيث لا يشمل عمليات الرصد والتأكد من أن المؤسسة تدير نشاطاتها بشكل جيد فحسب. ولكن أيضا استخدامها لأشخاص خارج هذه المؤسسات من الصناعة أو المهن، أو من غيرها من وكالات الاعتماد أو ضمان الجودة من أجل المراجعة وتقديم المشورة من أجل برامجها وأنشطتها، وعادة ما يكون ضمان الجودة الداخلي شاملا بحيث يتعامل مع المدخلات والعمليات والنتائج وجميع مجالات أنشطة المؤسسة وأعضاء هيئة التدريس والطلبة؛
- **ضمان الجودة الخارجي:** هو عمليات مراجعة وتقييم المؤسسات التعليمية وبرامجها وأنشطتها من قبل وكالة خارجية مستقلة، وعادة ما يكون لغرضين أساسيين وهما: تقييم الجودة والتأكد من صحة نتائج الدراسات الداخلية (عمليات ضمان الجودة الداخلية)، وقد ينطوي على دراسة مؤشرات الجودة الرئيسية المنتقاة لاستخدامها في عمليات التقييم على المستوى الوطني.

عليه فضمان الجودة تندرج ضمنه عمليات تطوير المؤشرات والتقييم والفحص والتحسين والمتابعة لتطوير جودة التعليم العالي، وعادة ما يكون مساره جيد إذا تكامل الضمان الداخلي والخارجي، فإذا كانت مخرجات وتقارير الضمان الداخلي تغذي عمليات ضمان الجودة الخارجي، ومخرجات هذا الأخير تساهم في ضمان الجودة وتطويرها داخليا، ساهم ذلك في تطوير مؤسسات التعليم العالي نحو التميز والعالمية.

كملخص لما سبق وبعد عرض المفاهيم المرتبطة بالجودة، جودة الخدمة وجودة التعليم العالي، يمكن القول أنه في جميع الأحوال يحكم على الجودة بجملة من المؤشرات والمعايير التي تقيسها وتحدد مستواها، ضمن جملة من الأنشطة أو بالأحرى محاور جودة التعليم العالي والتي يتم عرضها بالتفصيل فيما يأتي من عناصر موالية.

2.2. محاور الجودة ومؤشراتها في مؤسسات التعليم العالي

يصعب قياس مفهوم الجودة سواء بالنسبة للمنتج أو الخدمة وفي مؤسسات التعليم العالي أيضا، ذلك أنه مفهوم كيفي متشعب ومتعدد الأبعاد والمحاور، وبالتالي يصعب التعبير عنه كميا (هذا إن تكلمنا عن قضية قياسه في الجانب الميداني للدراسة)، لذلك يدرج هذا العنصر لتبسيطه من ناحية القياس وتطوير محاور ومؤشرات واضحة يسهل استخدامها في أداة الدراسة (الاستبيان خصوصا) وفي الجانب الميداني، حيث يتم التطرق لمداخل وأطر قياس جودة التعليم العالي وكذا محاور ومؤشرات مختلف عملياتها.

1.2.2. أطر قياس جودة التعليم العالي

يرجع الباحثون والمختصون في قياس جودة التعليم العالي إلى مرجعيات مختلفة، قد تستمد مما هو معتمد بالنسبة لهيئات التصنيف العالمية، أو قد تستمد من الهيئات والجمعيات الدولية والعربية والوطنية لضمان جودة التعليم العالي، أو كذا مما هو مقترح من طرف باحثين آخرين، وكل من ذلك له معايير ومؤشرات خاصة به للحكم على الجودة.

1.1.2.2. أطر هيئات التصنيف العالمية للجامعات

هناك العديد من الهيئات التي تعمد إلى تصنيف الجامعات على مستوى العالم وفقا لمعايير ومؤشرات مختلفة، وقد أعطت لها مؤسسات التعليم العالي ووزارتها الوصية مؤخرا الأهمية البالغة خصوصا وأنها تحدد وزن الجامعة على مستوى العالم، ومن أهمها ما يلي: [اعتمادا على: (بضياف، براهمية وحمودة، 2016، ص ص. 385-391)، (الصديقي، 2014، ص ص. 11-19)، (Shanghairanking, 2017)، (Timeshighereducation, 2017)، (Webometrics, 2017)]

- **تصنيف جامعة شنغهاي:** أو التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (Academic Ranking of World Universities)، يقوم به معهد التعليم العالي التابع لجامعة جيو تونغ بشنغهاي بالصين كل سنة ابتداء من 2003 إلى غاية اليوم، وبالضبط في شهر سبتمبر وذلك بنشر قائمة أفضل 500 جامعة عالمية، وكونه يستند إلى معايير قاسية جعلت العديد من الجامعات العالمية المرموقة تتنافس لنيل مراتب متميزة فيه، ومن معاييره: - **مؤشر جودة التعليم (Alumni):** خريجو الجامعة أو موظفوها السابقون الحاصلون على جوائز نوبل أو جوائز أخرى في مجالاتهم يأخذ وزن 10%؛ - **مؤشر جودة هيئة التدريس:** عدد الأساتذة الحاصلين على جوائز

نوبل أو جوائز أخرى في مجالاتهم (Award)، ومدى رجوع الآخرين لأبحاثهم والاستشهاد بهم في أكثر من 21 تخصصا علميا (HiCi)، ويأخذ وزن 40% أي 20/20%؛ - **مؤشر الإنتاج البحثي:** المقالات المنشورة في مجلتي الطبيعة والعلوم (S&N)، والمقالات الواردة في دليل النشر العلمي الموسع ودليل النشر للعلوم الاجتماعية (PUB)، يأخذ وزن 40% أيضا 20/20%؛ - **مؤشر الانتاجية لكل فرد باحث (PCP):** معدل نشاط الباحث الأكاديمي من خلال إجمالي عدد البحوث مقابل أعداد الباحثين في الجامعة ويأخذ وزن 10%.

- **تصنيف التايمز للتعليم العالي (Times Higher Education Ranking):** يعتبر من أكثر التصنيفات المعتمدة عالميا، وهو تصنيف عالمي تقوم من خلاله مجلة التايمز البريطانية بالتعاون مع Quacquarelli Symonds (QS) ابتداء من سنة 2004، بتقديم قوائم لأفضل الجامعات العالمية في جداول مختلفة يحكم من خلالها على الأداء الجامعي، وتتمثل مؤشراته في: - **مؤشر التدريس:** ويندرج ضمن هذا المؤشر خمس معايير (نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس، نسبة الطلبة إلى إجمالي الكادر الجامعي، ونسبة طلبة المراحل الجامعية الأولى إلى الدراسات العليا، ومدى تنوع التخصصات الفرعية ضمن التخصصات الرئيسية، معيار الدخل الصافي عن التدريس مقابل إجمالي أعداد الأساتذة لتحديد القيمة السوقية للمؤسسة الجامعية) ويأخذ وزن 30%؛ - **مؤشر البحث العلمي:** يتكون من ثلاثة معايير فرعية، هي: عدد البحوث، مداخيل البحوث، وشهرة البحوث. ويحتسب بقسمة هذه المعايير إلى إجمالي عدد الباحثين في المؤسسة الجامعية، ويأخذ وزن 30%؛ - **مؤشر الاقتباس:** يقيس درجة التأثير في البحوث الناجمة عن اقتباس أجزاء من البحوث المنشورة في المؤسسة الجامعية، ويأخذ وزن 30% كذلك؛ - **مؤشر المدخول الصناعي للإبداع:** يقيس قدرة المؤسسة الجامعية على مساعدة القطاعات الصناعية بالمنتجات والأفكار الإبداعية والاستشارات، ويتم رصد حجم التبادل المعرفي وما نتج عنه من إيرادات مقابل أعداد الباحثين في الجامعة، ويأخذ هذا المؤشر وزن 2.5% من إجمالي الدرجة؛ - **مؤشر المنظور الدولي:** يقيس هذا المؤشر حجم الحراك الأكاديمي الدولي للجامعة (خصوصا استقطاب الكفاءات) مقارنة مع جامعات في دول أخرى، وكذا عدد الطلبة من جنسيات مختلفة والذين نجحت الجامعة في استقطابهم للدراسة فيها، وأيضا نسبة منشورات الجامعة التي أسهم فيها باحثون من دول أخرى كباحثين مشاركين حيث يساهم كل مؤشر من هذه المؤشرات بنسبة 2.5% من إجمالي الدرجة.

- **تصنيف الحضور العلمي الافتراضي (Webometrics Ranking of World Universities):** يقوم بهذا التصنيف مختبر القياس الافتراضي (Lab metrics Cyber) التابع للمركز الوطني للبحوث (Council Research National) بمدريد بإسبانيا، بدأ هذا التصنيف في سنة 2004 بتصنيف 16000 جامعة، ويتم في شهري جانفي وجويلية من خلال ترتيب الجامعات بناء على موقعها الالكتروني، بهدف حث الجهات الأكاديمية في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز في موقعها الالكتروني بناء على المعايير التالية: - **الوضوح (Visibility)**: يعتمد هذا المؤشر على تأثير جودة محتويات موقع الجامعة بناء على "استفتاء افتراضي"، من خلال حساب الروابط الخارجية (External Inlinks) التي يستقبلها الموقع الإلكتروني من مواقع أخرى، ويأخذ وزن 50%؛ - **الفعالية (Activity):** يأخذ وزن 50%، ويتكون ثلاثة مؤشرات فرعية، هي: - **الحضور (Presence):** 3/1 يشير إلى العدد الإجمالي لصفحات الويب المستضيفة في النطاق الإلكتروني للجامعة، بما في ذلك المواقع الفرعية والدلائل كما تمت فهرستها من أوسع محرك بحث تجاري (Google)؛ - **الانفتاح (Openness):** 3/1 يعترف هذا المؤشر صراحة بالجهود الدولية الساعية إلى إنشاء مستودعات بحث مؤسساتية. ويأخذ في الإعتبار عدد الملفات الغنية (ppt - docx - doc - pdf) المنشورة في المواقع المخصصة بحسب محرك البحث الأكاديمي (Scholar Google)؛ - **الجودة (Excellence):** 3/1 يمثل هذا المؤشر عدد الأوراق الأكاديمية المنشورة في المجلات الدولية العالية التأثير والتي تسهم بشكل كبير في تصنيف الجامعات.

هناك أيضا إضافة إلى هذه التصنيفات العالمية تصنيفات أخرى مثل: Newsweek، Global University Ranking، Mines ParisTech، Scimago، Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT)، Leiden Ranking، ... الخ، ولكن تشكل التصنيفات الثلاثة أهمها وأكثرها مرجعية على المستوى العالمي، ولكن في الغالب يعاب على مؤشراتها أنها جد قاسية ومتحيزة، فتصنيف شنغهاي يركز أكثر على الجوائز وجوائز نوبل، وتصنيف التايمز يركز على الأداء الأكاديمي الراقي، وتصنيف الويبومتركس يركز على الموقع الالكتروني فقط، بينما تبحث مختلف مؤسسات التعليم العالي على مؤشرات فيها نوع من التوازن بين الأنشطة الجامعية.

2.1.2.2. أطر الهيئات الدولية والعربية لضمان جودة التعليم العالي

منها ما هو معتمد على الصعيد العالمي والدولي ومنها ما هو معتمد على الصعيد القومي (الأوروبي، العربي، .... الخ)، وتتمثل أساسا في:

- **المنظمة العالمية لوكالات ضمان جودة التعليم العالي The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE):** هي رابطة عالمية تضم حوالي 300 منظمة نشطة في أساليب وممارسات ضمان الجودة في التعليم العالي، وتتمثل غالبية أعضائها في وكالات ضمان الجودة كما ترحب أيضا (كأعضاء منتسبين) بالهيئات الأخرى التي لها مصلحة في ضمان جودة التعليم العالي والاعتماد، تقدم هذه المنظمة لأعضائها العديد من الخدمات على غرار دليل المبادئ توجيهية للممارسات الجيدة (Guidelines of Good Practice in Quality Assurance GGP) في ضمان جودة التعليم العالي والاعتماد والذي يهدف بالدرجة الأولى إلى تطوير وتعزيز معايير الممارسة المهنية في ضمان الجودة الداخلية والخارجية. (INQAAHE, 2017) وفي الغالب ترتبط معايير هذه المنظمة بكيفية إنشاء إطار جديد لتوجيه التقييم الذاتي والخارجي لوكالات ضمان الجودة التي تعمل على مستوى دول العالم بطرق ومعايير ومؤشرات مختلفة، لا يسع الجانب النظري لذكر جميعها. (INQAAHE, 2017)
- **مجلس اعتماد التعليم العالي The Council for Higher Education Accreditation (CHEA):** هي منظمة أمريكية مقرها في واشنطن وهي عضو في المنظمة العالمية لوكالات ضمان جودة التعليم العالي، تختص في منح الاعتماد والتقييم المؤسسي والبرامجي وجودة التعليم العالي، تضم حوالي 3000 مؤسسة أكاديمية كأعضاء، وتعترف حاليا بما يقرب من 60 هيئة اعتماد. وتخص معايير ومؤشرات هذا المجلس منظمات الاعتماد لديها ثلاثة غايات أساسية: **الجودة الأكاديمية المتقدمة** التي يعبر عنها بإنجازات الطلبة والتوقعات العالية من التعليم والتعلم والبحث العلمي والخدمات الأخرى في إطار الرسالة المؤسسية، **توضيح المساءلة** للتأكد من أن منظمات الاعتماد لديها معايير تضمن المساءلة من خلال التواصل المتناسق والواضح والمتماسك مع الجمهور الخارجي ومجتمع التعليم العالي حول نتائج الجهود التعليمية، **التشجيع على التغيير الطارئ والتحسين المطلوب** للتأكد من أن منظمات الاعتماد لديها معايير تشجع المؤسسات على التخطيط للتغيير والتحسين الهادفين لتطوير واستدامة الأنشطة التي تتوقع تغييرات لازمة وتأكيد إنجازات الطلبة وضمان بقاء المؤسسات على المدى البعيد. (CHEA, 2017)

- **الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA):** سابقا (الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي) أنشأت لتمثيل هيئات ضمان الجودة والاعتماد على المستوى الأوروبي والدولي، ولا سيما تلك التي لها مصلحة واضحة في ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي والبرامجي في التعليم العالي، في عام 2003 وبطلب من الوزراء المشاركين في قمة بولونيا انطلقت أشغال ENQA بخصوص تحديد مجموعة متفق عليها من المعايير والمؤشرات والمبادئ التوجيهية للتعليم العالي الأوروبي، تخص عمليات ضمان الجودة الداخلية وترتبط بـ: (سياسة ضمان الجودة، تصميم البرامج والموافقة عليها، التعلم والتدريس والتقييم للتركيز على الطالب، قبول الطلبة والتقدم والاعتراف وإصدار الشهادات، الأساتذة، موارد التعليم ودعم الطلبة، إدارة المعلومات، المعلومات العامة، الرصد المستمر والاستعراض الدوري للبرامج، ضمان الجودة الخارجي بصفة دورية)، وعمليات ضمان الجودة الخارجية من خلال: (إعادة النظر في عمليات ضمان الجودة الداخلية، تصميم منهجيات تتناسب مع الغرض، عمليات التطبيق، مراجعة نتائج الخبرة، معايير النتائج، التقارير، الشكاوى والطعون)، بالإضافة إلى هيئات ضمان الجودة والتي تقيم من خلال: (الأنشطة والسياسات وعمليات ضمان الجودة، طبيعة الهيئة، الاستقلالية، التحليل المواضيعي، الموارد، ضمان الجودة الداخلية والسلوك المهني، الاستعراض الخارجي الدوري للهيئات). (ENQA, 2017) ويحتاج التفصيل في معايير ومؤشرات كل هذه المحاور إلى إطار نظري مستقل، ويكون دليل المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في التعليم العالي الأوروبي مفيدا جدا في ذلك. (ENQA, 2017)
- **الشبكة الآسيوية للجودة The Asia-Pacific Quality Network (APQN):** تأسست في 18 جانفي 2003، مقرها بهونغ كونغ في الصين، وهي منظمة غير حكومية لا تهدف للربح أنشأت بهدف تحسين جودة التعليم العالي في منطقة آسيا والمحيط الهادئ، ولا تزال معاييرها ومؤشراتها غير موحدة. (APQN, 2017)
- **مجلس ضمان الجودة والاعتماد لاتحاد الجامعات العربية:** يضطلع بتطوير دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد خاص بالجامعات العربية، وذلك من خلال إحدى عشر محورا هي: رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة وخططها، القيادة والتنظيم الاداري، الموارد المادية والتقنية والبشرية والمالية، أعضاء هيئة التدريس، شؤون الطلبة، الخدمات الطلابية، البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع،

التقويم، والأخلاقيات الجامعية. (PSAU, 2017) حيث يتضمن كل محور من هذه المحاور العديد من المؤشرات الكمية والكيفية التي لا يسع السبيل لذكر جميعها. (الحاج، مجيد وجريسات، 2008، ص ص. 37-57)

إضافة إلى هذه الهيئات الدولية والعربية المذكورة، هناك العديد من الوكالات والهيئات والشبكات التي تضطلع بمهام ضمان جودة التعليم العالي والاعتماد على مستوى العالم، وقد يكون لكل منها معاييره ومؤشراته الخاصة أو معايير ومؤشرات المنظمة التابعة لها، لكن على العموم من الصعب حصر كل المعايير التي تفرضها هذه الهيئات الدولية والعربية في إطار واحد واضح وبسيط.

3.1.2.2. أطر المنظمات العالمية للجودة ونماذج التميز

أساسها معايير المنظمة العالمية للتقييس الخاصة بجودة التعليم، نموذج التميز الأمريكي مالكلوم بالدريج للتعليم العالي، ونموذج التميز الأوروبي الخاص بمؤسسات التعليم العالي أيضا:

- **معايير المنظمة العالمية للتقييس International Organization for Standardization (ISO):** في بداية التسعينيات بدأت المؤسسات التعليمية الأوروبية في تطبيق معايير الايزو 9000 تلتها الأمريكية ثم الآسيوية، ولكنها واجهت مشكلة صعوبة تطبيقها كونها تخص المؤسسات الانتاجية والصناعية أكثر، إلى أن تم تعديل مفردات معايير الايزو 9002/9001 و9003 سنة 2000 وجعلها موجهة لكل المنظمات بغض النظر عن نشاطها بما في ذلك المؤسسات التعليمية، حيث تضمن إيزو 9001 إصدار 2000 ثمانية فقرات أو مبادئ (التركيز على الزبون، القيادة أو التزام الادارة العليا، مشاركة الأفراد، المدخل العملياتي، مدخل النظم، التحسين المستمر، اتخاذ القرار بناء على الحقائق، الشراكة مع الموردين). وفي سنة 2003 تم نشر النسخة الأولى من IWA 2: وهو دليل تطبيق الايزو 9001 إصدار 2000 في التعليم وتمت مراجعته سنة 2007، وبعد اتمام الايزو 9001 إصدار 2008 عملت فرقة IWA 2 على تطوير دليل خاص به موجه للمؤسسات التعليمية ومنها مؤسسات التعليم العالي. أما بالنسبة للمعايير فقد استخدم في دليل IWA مبادئ الايزو 9001 إصدار 2000 مع دمج المصطلحات الخاصة بالتعليم العالي منها على سبيل المثال: المناهج التدريسية، تقييم المتعلم أو الطالب، أدوات التقييم، المحاضرات، متطلبات الاعتماد، نتائج التعلم، ... الخ، كما تم التركيز على تعريف المصطلحات الأساسية للتعليم وهي: الزبائن، المنتج، مزود المعرفة والمنظمة التعليمية. (El Abbadi, Bouayad & Lamrini, 2013, pp. 15-16) في المقابل يحتاج التفصيل في معايير ومؤشرات الجودة الخاصة

بهذا الدليل إلى إطار نظري مستقل، وهو الذي يعبر عن كثرة معايير ومؤشرات جودة التعليم العالي وصعوبة حصرها.

- **نموذج التميز الأمريكي مالكلوم بالدريج Malcolm Baldrige:** يهتم هذا النموذج أكثر بمعايير تميز الأداء ولكنها ترتبط بالجودة وبجودة التعليم العالي خصوصا إذا تكلمنا عنه في هذا المجال. وقد تم استعراض معاييره وتعديلها على نطاق واسع من أجل قطاع التعليم في منتصف التسعينيات، وبدأت المدارس والكليات والجامعات في تطبيقها مطلع سنة 1999، (Furst-Bowe & Bauer, 2007, p. 07) وذلك لتحقيق جملة من الأهداف متمثلة حسب (Kedem & Benshalom, 2017, p. 03) في: تقديم قيمة متطورة باستمرار للطلبة وأصحاب المصلحة بما يسهم في تحقيق جودة التعليم، تحسين الفعالية والقدرات التنظيمية، التعلم التنظيمي والفردي. تستند معايير نموذج بالدريج إلى جملة من المبادئ والقيم الجوهرية وهي: القيادة ذات الرؤية، التميز المستمد من التعليم، التعلم الفردي والتنظيمي، تقدير الأساتذة والعاملين والشركاء، الرشاقة التنظيمية، التركيز على المستقبل، الإدارة الإبداع والابتكار، الإدارة بالحقائق، المسؤولية الاجتماعية والمواطنة، التركيز على النتائج وخلق القيمة، انتهاج مدخل النظم في التفكير والإدارة. (باشيوة والبرواري، 2009، ص ص. 116-117)
- **نموذج التميز الأوروبي EFQM:** تم تطوير هذا النموذج في أوائل التسعينيات من قبل الجمعية الأوروبية لإدارة الجودة، وقد تم تصميم معاييره باعتبارها شمولية يمكن تطبيقها على أي منظمة بغض النظر عن حجمها أو قطاع نشاطها، ويتم تنقيحها بصورة دورية وتحسينها لزيادة القدرة التنافسية للمنظمات الأوروبية ودعم استدامة تنمية الاقتصادات الأوروبية. (Constantin, 2013, p. 62) تتبلور فلسفة النموذج الأوروبي في أن التميز في الأداء لا يتحقق من خلال: خدمة الزبائن وتحقيق المنافع لأصحاب المصلحة من العاملين وغيرهم والمجتمع بأسره فحسب، وإنما من خلال القيادة التي تقوم بصياغة وتوجيه السياسات والاستراتيجيات والموارد البشرية وتستثمر العلاقات وتدير العمليات المختلفة بالمنظمة، ويعرف النموذج الأوروبي للتميز "بأنه الممارسة الباهرة في إدارة المنظمة وتحقيق النتائج"، ومن ثم تستطيع المنظمة الوصول إلى مرتبة "إدارة التميز" إن هي التزمت أفكار وأنماط الإدارة القائمة على أسسه ومعاييره. (باشيوة والبرواري، 2009، ص. 113) وتتمحور هذه الأخيرة حول المبادئ والقيم الجوهرية التالية: التركيز على النتائج، التركيز على الزبائن، القيادة الفعالة والأهداف

الواضحة، الإدارة بالعمليات والحقائق، مشاركة العاملين، التعلم المستمر والإبداع والتحسين، تنمية شراكة استراتيجية مع الشركاء والموردين، المسؤولية الاجتماعية. (Steed, 2002, p. 75)

إضافة إلى هذه الأطر التي تندرج ضمن معايير المنظمات العالمية للجودة ونماذج التميز، هناك أطر أخرى مثل: النموذج الاسكتلندي في الجودة، النموذج الياباني للجودة الشاملة، النموذج الأسترالي للجودة، نموذج دبي للأداء الحكومي المتميز... الخ. ولكل من هذه الأطر معاييره ومؤشراته الخاصة به، وهذا الذي يؤكد تشعب معايير ومؤشرات جودة التعليم العالي وصعوبة حصرها، في نموذج بسيط يتضمن جل العمليات والأنشطة.

4.1.2.2. إطار اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي

يتمثل في المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي المطور من طرف اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية La Commission d'Implémentation d'un système d'Assurance Qualité dans les établissements d'Enseignement Supérieur (CIAQES)، والذي انطلقت الجامعات الجزائرية في الاسترشاد به لإتمام عمليات التقييم الذاتي لمختلف عملياتها وأنشطتها الجامعية على مستوى الكليات والأقسام وباقي المستويات التنظيمية، والجدول الموالي يوضح ميادين وحقول الجودة التي شملها هذا المرجع: اعتمادا على: (CIAQES, 2017)

الجدول 08. ميادين وحقول المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في التعليم العالي

الميادين Domaines	الحقول Champs
1. ميدان التكوين	– الحقل ت1: بناء عرض التكوين وقيادته – الحقل ت2: مرافقة الطالب في تكوينه – الحقل ت3: تقييم ومراجعة المواد التعليمية – الحقل ت4: مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة – الحقل ت5: التوجيه والإدماج المهني – الحقل ت6: التكوين في الدكتوراه – الحقل ت7: التكوين المتواصل
2. ميدان البحث العلمي	– الحقل ب1: تنظيم، هيكلة وتطوير البحث العلمي – الحقل ب2: العلاقات والشراكات العلمية – الحقل ب3: تثمين البحث العلمي
3. ميدان الحكامة	– الحقل ك1: نظام المعلومات – الحقل ك2: شروط إعداد السياسات – الحقل ك3: تنظيم وقيادة المكونات والمصالح – الحقل ك4: إدارة الوظائف الداعمة في خدمة المهام – الحقل ك5: مقاربات الجودة
4. ميدان الهياكل القاعدية	– الحقل ق1: الهياكل الإدارية – الحقل ق2: الهياكل البيداغوجية – الحقل ق3: الهياكل العلمية والخاصة بالبحث. – الحقل ق4: الهياكل الخاصة بالاستضافة – الحقل ق5: الهياكل الرياضية والثقافية
5. ميدان الحياة الجامعية	– الحقل ج1: الاستقبال والتكفل بالطلبة والموظفين – الحقل ج2: الأنشطة الثقافية والرياضية – الحقل ج3: ظروف الحياة والعمل والدراسات للجهات الفاعلة في الجامعة (الصحة، النظافة، الأمن،).... – الحقل ج4: المسؤولية المجتمعية (الأخلاق، المواطنة، المساواة في الفرص، التنمية المستدامة، ...).
6. ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	– الحقل ع1: المشاركة في تنمية الجماعات المحلية – الحقل ع2: العلاقة مع الشركات – الحقل ع3: البحث والتطوير – الحقل ت4: التكوين والمتابعة
7. ميدان التعاون	– الحقل ن1: سياسة الانفتاح على العالم – الحقل ن2: الشراكة والحركية – الحقل ن3: تبادل المعلومات والاستفادة المشتركة من الموارد

حيث يتضمن كل حقل مجموعة من المراجع Références وكل مرجع مجموعة من المعايير Critères والإثباتات Preuves، وعلى العموم قدم هذا المرجع إطارا شموليا ومتكاملا للحكم على

جودة التعليم العالي، كونه شمل كل عمليات وأنشطة التعليم العالي، لذلك يعتمد كمستند للمقارنة وتحديد التعاريف الاجرائية ومؤشرات متغير الجودة.

5.1.2.2. أطر المنظرين والباحثين في الجودة وجودة التعليم العالي

نتكلم عن أطر هؤلاء المنظرين والمختصين بالرجوع إلى الرواد الأوائل للجودة، ومن ذلك تكييف مبادئ Edward Deming الأربعة عشر وجعلها كمبادئ توجيهية لنظام الجودة في التعليم العالي وكمعايير عمل لتحقيق الجودة: وضع هدف دائم، انتهاج فلسفة جديدة، التخلص من التفتيش الشامل، إلغاء تقييم الأعمال على أساس التكلفة، عمليات تحسين دائمة، التدريب المستمر، القيادة الفعالة، تجنب الخوف، إزالة الحواجز بين الإدارات، التخلص من الشعارات، استبعاد الحصص العددية، إزالة العوائق التي تعترض الفخر بالصنعة، إعداد برنامج قوي للتعليم والتحسين، إيجاد التنظيم اللازم لمتابعة هذه التغييرات. (Redmond, Curtis, Noone, & Keenan, 2008, pp. 432-441) وكذا مبادئ ونظريات الرواد الآخرين للجودة أمثال: Armand V. Feigenbaum، Koaru Ishikawa، Philip B. Crosby، Joseph M. Juran، Walter A. Shewhart، Genichi Taguchi ... والبحث عن تكييفها لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

كذلك بالرجوع إلى أطر الباحثين الآخرين الذين قدموا نماذج لقياس الجودة في التعليم العالي بمعايير ومؤشرات مغايرة أو مستمدة من أطر الهيئات الدولية والعربية والوطنية، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر: (Ramsden, 1991, pp. 150-129)، (Cave, 1997)، (Kwan & Ng, 1999, pp. 20-27)، (Chalmers, 2008, pp. 02-18)، .... وغيرهم الكثير لدرجة أنه قد يستحيل حصر جميعهم بما قدموا من معايير ومؤشرات لجودة التعليم العالي.

أيضا بالرجوع إلى ما قدمه الباحثون في الدراسات السابقة من مؤشرات ومعايير تخص جودة التعليم العالي، مثل دراسات: (الجوزي، 2013)، (Al-ammal & Al-bourshaid, 2014)، (حرنان، 2014)، (محمد ماهر ومحمد حسين، 2014).... وغيرها، ولكن في الغالب لم تقدم هذه الدراسات إطارا مفصلا لقياس جودة التعليم العالي، كون أغلبها يركز على دراسة العلاقة بين متغيري الدراسة.

بالتالي تحتاج عملية البحث عن المؤشرات والمعايير التي اقترحها المنظرون والباحثون في الجودة إلى إطار نظري مستقل، ويصعب في الغالب حصر جميعها في نموذج واحد للحكم على جودة التعليم العالي وقياس مستوى تطبيقها.

إن هذا التشعب في الأطر يجعل الباحث في موقف محرج وتشكيلة مختلفة ومتنوعة جدا من المحاور والمؤشرات والمعايير، والتي لا يمكن حصرها ضمن إطار واحد وبسيط جدا، وقد يضلل الهدف الأساسي للدراسة وهو البحث في فحوى أثر ومساهمة تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي، وقد يزيد من هذا التشعب اختلاف مداخل قياس جودة التعليم العالي والتي تعرض موالية.

2.2.2. مداخل قياس جودة التعليم العالي

تتفرق كيفيات قياس جودة التعليم العالي خصوصا وأنها مفهوم متعدد الأبعاد والمحاور ويرتبط بجميع أنشطة المؤسسات الجامعية، وهو الذي جعل توجهات الباحثين تختلف أيضا في قياسها، فمنهم من يستند إلى أبعاد جودة الخدمة، ومنهم من يعتمد على تحليل نظام التعليم العالي وتحديد مختلف مؤشرات عملياته، ومنهم من يستند إلى المحاور (الأساتذة، الطلبة، المناهج، البرامج...الخ)، وبالنسبة لكل المداخل يتم الرجوع إلى معايير ومؤشرات الجودة.

1.2.2.2. مدخل الأبعاد لقياس جودة التعليم العالي

يستند الباحثين في هذا المدخل إلى أبعاد جودة الخدمة والتي يعتبر (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1994, pp. 111-124) روادا فيها بتقديمهم لنموذجهم الرائد SERVQUAL والذين حددوا فيه عشرة أبعاد أساسية حسب النموذج المطور، وهي: الاعتمادية، الاستجابة، فهم الزبائن، الاقتراب، الكفاءة، المجاملة، الاتصال، المصداقية، الأمان والملموسية، وكل منها يتضمن مجموعة من المؤشرات الخاصة به، وطور فيما بعد إلى عشرة أبعاد.

اعتمادا على هذا المدخل عمل كل من Owlia & Aspinwall على تطوير أبعاد خاصة بجودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي، حيث اعتبرت دراستهم من الدراسات المشتهرة في هذا الخصوص، وقبل تحديدهم لمعنى ومؤشرات قياس كل بعد من الأبعاد، حاول الباحثين حصر أبعاد الجودة بناء على مجموعة من الدراسات تم اختصارها في الجدول الموالي: (Owlia & Aspinwall, 1996, p.16)

الجدول 09. مقارنة نماذج أبعاد جودة الخدمة

Parasuraman et al. 1985	Sasser et al. 1987	Haywood- Farmer, 1988	Schvaneveldt et al. 1991	Grönroos, 1990	Stewart and Walsh, 1989
الاعتمادية	المتانة		الدقة	الاعتمادية المعولية	الاعتمادية الدقة الخلو من الخطأ
الاستجابة		التوقيت	الاستجابة		التوقيت
فهم الزبائن		التشخيص، الارشاد، التوجيه، التنبيه			فهم حاجات الاستعمال
الاقتراب	الاتاحة		سهولة الاستعمال	سهولة المنال	سهولة الوصول
الكفاءة		العرفة المهارة		الاحترافية والمهارة	الكفاءة المعرفة
المجاملة	السلوك	الحماسة البراعة اللطف	الاحساس	السلوك والتصرف	المجاملة والاحترام
الاتصال		الاتصال			المساعدة في الاتصال
المصداقية		الأمانة		السمعة والمصداقية	المصداقية
الأمان	الأمان	الخصوصية			الأمان
الملموسية	الحالة	التسهيلات المادية	البيئة		البيئة
	الانجاز		الانجاز		الاستعمال الفعال للتكنولوجيا
		التعامل مع الشكاوي، معالجة المشاكل		الاسترداد	التعويض
		المرونة		المرونة	قدرة الاختيار
			الأداء		

يوضح الجدول أعلاه مقارنة مختلف نماذج أبعاد جودة الخدمة مع نموذج Parasuraman *et al*، باعتباره المعتمد غالبا في قياس جودة الخدمة من خلال مقارنة توقعات الزبائن مع الأداء المدرك بالاعتماد على عشرة أبعاد، تضاف إليها أربعة أبعاد أخرى (الأداء، الانجاز، المرونة، التعويض) باعتماد النظرة الشمولية لجميع النماذج، وعلى هذا الأساس يمكن تحديد أبعاد جودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي بأربعة عشر بعدا موضحة في الجدول الموالي: (Owlia & Aspinwall, 1996, p.18)

الجدول 10. أبعاد جودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي

الرقم	الأبعاد	الترجمة الانجليزية	التعريف في التعليم العالي
01	الاعتمادية	Reliability	درجة صحة، دقة، وحداثة التعليم إلى أي مدى تلتزم مؤسسة التعليم العالي بالتزاماتها 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 والارشاد
05	الكفاءة	Competence	المعرفة النظرية والتطبيقية للطاقم والمهارات الأخرى
06	المجاملة	Courtesy	السلوك الانفعالي والايجابي تجاه الطلبة
07	الاتصال	Communication	درجة تواصل الأساتذة المحاضرين والطلبة في القسم
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

تشكل الأبعاد الموضحة في الجدول أعلاه التعريف الوصفي لتسيير وقياس جودة الخدمة في مؤسسات 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 والاداري، وكل منها تم تعريفه بمجموعة من المؤشرات التي تقيس مستواه ودرجة الالتزام به، وهو الذي يؤكد حتمية الرجوع إلى المؤشرات والمعايير لقياس جودة التعليم العالي.

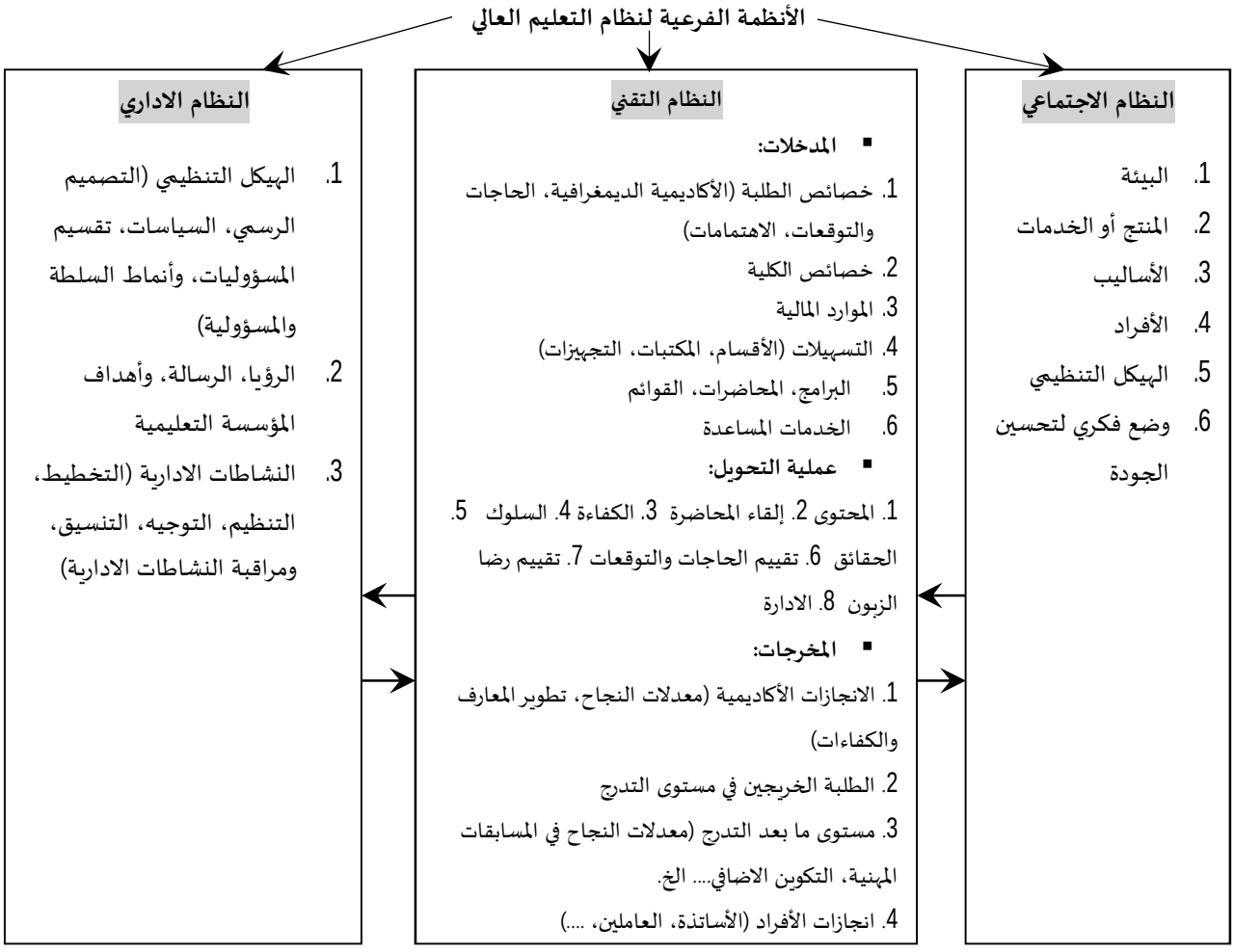
2.2.2.2. مدخل الأنظمة لقياس جودة التعليم العالي

يشير Graham Gibbs أن التعليم هو قضية معقدة ذات أبعاد متفاعلة للجودة في سياقات مختلفة، ويكون من الضروري فهم ذلك لتحديد متغيراته ودراسة العلاقات بينها وتنظيمها وتفسيرها، وهذا ما يوضحه نموذج John B. Biggs والذي يعتبر التعليم كمنظومة معقدة مشكلة

من: التوقع "Presage"، العملية "Process"، والمنتج "Product" والتي تتفاعل فيما بينها لتحقيق مستويات معينة من الجودة، وفي سياق الجامعة والتعليم العالي نجد: (Gibbs, 2010, p. 12)

- متغيرات التوقع التي توجد قبل أن يبدأ الطالب في عملية التعلم حيث تشمل: الموارد، معايير انتقاء الطلبة، نوعية الطلاب، نوعية الأساتذة وغيرها؛
- متغيرات العملية هي التي تميز بين ما يجري في التدريس والتعلم وتشمل: عدد الطلاب في الصف، درجة الاتصال في الصف وردود فعل الطلاب وغيرها؛
- متغيرات المنتج تتعلق بنتائج العملية التعليمية وتشمل: أداء الطالب، فرص العمل، قدرة الطالب على حل المشاكل وغيرها.

في ذات السياق قدمت Mizikaci نموذجا يتكون من ثلاثة أنظمة يوضح متغيرات نظام التعليم العالي، حيث عبرت عنها بمجموعة من المؤشرات التي يمكن استخدامها لتقييم مستوى الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك كما هو موضح في الشكل الموالي: (Mizikaci, 2006, p. 43)



الشكل 10. مدخل الأنظمة لمؤشرات الجودة في مؤسسات التعليم العالي

بناء على الشكل السابق فإن الباحثة وصفت التعليم العالي كمنظومة معقدة ذات ثلاثة أنظمة فرعية: النظام الاجتماعي أو كل ما يحيط بالعملية التعليمية، النظام التقني أو نظام إنتاج الخدمة التعليمية والذي يشمل: المدخلات، العمليات، والمخرجات، وأخيرا النظام الاداري في مؤسسة التعليم العالي، حيث تتفاعل هذه الأنظمة فيما بينها لإنتاج المعرفة. وتجدر الاشارة أن الأنظمة الفرعية موضحة بمجموعة من المتغيرات التي يمكن تقييم جودتها بمجموعة من المؤشرات، وهذا الذي يؤكد حتمية الرجوع إلى المؤشرات والمعايير للحكم على جودة التعليم العالي.

3.2.2.2. مدخل المحاور لقياس جودة التعليم العالي

يستند الباحثين في هذا المدخل إلى مختلف محاور التعليم العالي والتي تعرف أيضا بمسميات المجالات والميادين، والمتمثلة في: الطلبة، الأساتذة، البرامج التعليمية، المناهج التدريسية، الإدارة الجامعية، الخدمات الطلابية، المباني والتجهيزات، الكتاب الجامعي، الموارد التقنية، خدمة المجتمع ..... الخ، ويعتبر هذا المدخل أكثر أهمية من المداخل السابقة، كونه يفرض ضرورة الرجوع إليه في قياس جودة الخدمة، فليس من المعقول التكلم عن أبعاد جودة الخدمة في التعليم العالي دون ربطها بالأستاذ أو الطالب أو المحاور الأخرى، وليس من المعقول أيضا التكلم عن الأنظمة الفرعية لنظام التعليم العالي دون ربطها بالتعليم ومحوري البرامج والمناهج مثلا أو باقي المحاور.

لكن يوجد تداخل كبير في المحاور في الأوساط الأكاديمية وحتى عملية حصرها تختلف بين الباحثين والمتخصصين في مجال جودة التعليم العالي، ومن الدراسات الحديثة في هذا الجانب ما قدمه (Morosini, Fernandes, Barbosa, Leite, Franco, Cunha & Aguiar, 2016, pp. 22-33) من محاور للحكم على جودة التعليم العالي والمتمثلة في: محاور التدويل، محاور الإدارة الجامعية، محاور العملية التعليمية، محاور الابتكار التعليمي، محاور التعليم المهني والتنمية. وبالنسبة لهؤلاء الباحثين تعتبر هذه المحاور العامة للجودة حيث يحتوي كل محور على مجموعة محاور فرعية.

وفقا لهذا الطرح وبغرض الخروج من إشكالية تداخل وكثرة المحاور وصعوبة حصرها، يكون الرجوع إلى الأنشطة الكبرى للمؤسسات الجامعية مفيد جدا في تحديد المحاور العامة أو الكبرى، ووفقا لذلك، نجد ثلاثة محاور كبرى: جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الإدارية، وجودة العملية المجتمعية، وهذا الذي يشكل أبعاد متغير جودة التعليم العالي ويعتمد في الأطروحة، حيث يتضمن كل منها مجموعة من المحاور الفرعية والمؤشرات، وهو ما يفرض دائما حتمية الرجوع إلى هذه الأخيرة في قياس جودة التعليم العالي.

4.2.2.2. مؤشرات الجودة: أداة لتقييم جودة التعليم العالي

مؤشرات الجودة في التعليم العالي هي دلالات (مواصفات، معايير، أو نسب) تقييم مدخلات، عمليات، ومخرجات المؤسسات الجامعية لمعرفة مستوى الجودة لجميع مجالات ومحاور نظام التعليم العالي بهدف التحسين المستمر للجودة في هذه المؤسسات.

يمكن أن تستخدم مؤسسات التعليم العالي مؤشرات الجودة كأداة للتقييم الذاتي لتحديد مستوى الجودة، وذلك من خلال تحديد كافة المجالات المفتاحية أو محاور الجودة أو إحداها على وجه الخصوص، وتقوم بجمع البيانات اللازمة لتحديد مجالات أو محور التحسين من أجل تحسين جودته والانتقال من محور لآخر في نشاط منتظم لتحسين الأداء الكلي لهذه المؤسسات. إضافة إلى ذلك فإن البيانات التي تم جمعها تساعد على تصميم استراتيجيات التنفيذ التي من شأنها أن تعالج تعقد عمليات الابداع في الجامعات والكليات التي تتعقد فيها العمليات والمواقف المختلفة. (Menon, Saiti & Socratous, 2007, pp. 09-10) وعلى هذا الأساس يمكن القول أن مؤشرات الجودة في مؤسسات التعليم العالي يمكن أن تسهم في تحقيق جملة من الأهداف متمثلة في:

- تقييم مستوى الجودة (الجودة المدركة، الجودة غير المقبولة، الجودة المثلى)؛
- قياس نتائج البرامج التعليمية لوضع التعديلات والتغييرات الضرورية لتحسين الجودة؛
- تحديد مشاكل الجودة والمحاور أو المحور الذي تعطى له أولوية التحسين؛
- تعتبر مؤشرات الجودة كمعايير ترجع لها مؤسسات التعليم العالي لمقارنة جودتها مع مؤسسات أخرى أو مقارنة جودة فروعها (مقارنة نتائج الجودة بين الكليات مثلا)؛
- تعتبر مؤشرات الجودة كقاعدة بيانات ترجع إليها مؤسسات التعليم العالي لوضع خططها المستقبلية من خلال تحديد الأولويات والتعديلات اللازمة.
- مراقبة عمليات التحسين المستمر لمدخلات، عمليات ومخرجات التعليم العالي.

ومن الضروري أن تقوم مؤسسات التعليم العالي بوضع مؤشرات كمية ومؤشرات كيفية لتحقيق هذه الأهداف وتقييم مستوى الجودة، لأنه لا يمكن تقييم جودة أي محور بها بالاعتماد على جانب فقط، بالتالي لا يمكن تقييم جودة الطالب مثلا بالاعتماد على عدد الطلبة في القسم، نسبة الطلبة/الأساتذة، عدد الخريجين وغيرها من المؤشرات الكمية بل يجب النظر إلى معارف الطالب ومهاراته وسلوكياته وقدرته على حل المشاكل والتحول إلى الحياة العملية، كما لا يمكن

تقييم جودة الأستاذ بالاعتماد على عدد المنشورات أو عدد الأساتذة في المؤسسة التعليمية وغيرها من المؤشرات الكمية بل يجب النظر إلى احترام الأساتذة لطلابهم والمهارات الاتصالية لهم.

وهنا يجب التفريق بين المؤشر والمعيار، فالمؤشر يفصل في كيفية قياس محاور جودة التعليم العالي وقد يكون كميا أو كيفيا، أما المعيار فيعطي مستوى معين للمقارنة، فعندما نقول نسبة التأطير الجيدة يعتبر هذا مؤشرا، ويكون معيارا إذا حولت إلى درجة للمقارنة، مثلا: نسبة التأطير الجيدة هي 19 طالب بالنسبة لكل أستاذ، إذن فالمعايير تعتبر هي الأخرى مؤشرات للحكم على جودة التعليم العالي، والمؤشرات قد تكون معايير إذا تضمنت درجة مرجعية وقد لا تكون.

تجدر الاشارة أيضا أنه قد يوجد تداخل كبير بين مؤشرات الجودة ومؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي، باعتبار أن الجودة تشكل أحد أبعاد الأداء (إضافة إلى الكفاءة والفعالية والانتاجية، الابداع والمرونة.... الخ) من جهة، ومن جهة أخرى يتعامل الكثير من الباحثين مع محاور ومتغيرات الأداء على أنها نفسها هي محاور ومتغيرات الجودة في هذه المؤسسات، ومن بينهم Denise Chalmers الذي أورد مؤشرات الأداء الكمية والكيفية كمؤشرات لقياس جودة التدريس والتعليم في دراسته المتعلقة بمؤشرات الجودة للتعليم والتدريس في الجامعات الاسترالية. (Chalmers, 2008)

بعد عرض مداخل قياس جودة التعليم العالي يمكن القول أنه من الضروري الجمع بينها، لأن جميعها مهم جدا ولكن بعض المداخل لا يمكن الاستغناء عنها مهما كان المدخل مغايرا في الدراسة، فمدخلي المحاور والمؤشرات تفرض حتمية الرجوع إليها مهما كان. ووفقا للمداخل السابقة يستبعد في الدراسة فقد مدخل أبعاد جودة الخدمة وتعتمد باقي المداخل في القياس، وفقا لمدخل الأنظمة يتشكل متغير جودة التعليم العالي من ثلاثة أنظمة (محاور أساسية)، وهي: جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الإدارية، وجودة العملية المجتمعية، وكل منها يحتوى مجموعة من المحاور الفرعية وكل محور يحتوي مجموعة من المؤشرات (مدخل المحاور ومدخل المؤشرات)، وهو الذي يأتي التفصيل فيه مواليا.

3.2.2. مؤشرات محاور جودة التعليم العالي

بهدف الخروج من إشكالية كثرة الأطر والمداخل التي تشكل مرجعية قياس جودة التعليم العالي كما ورد سابقا، يتم التركيز على مؤشرات قياس كل محور أساسي وتعريفه الاجرائي ضمن الأنظمة الفرعية للتعليم العالي، هذه المحاور هي: جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الإدارية، وجودة العملية المجتمعية.

1.3.2.2. مؤشرات جودة العملية الأكاديمية

تتعلق بالغرض الجوهري الذي أنشأت من أجله مؤسسات التعليم العالي فهي ترتبط بنشاطي البحث العلمي والتدريس بالمعنى الواسع لهما، وتتضمن مجموعة من المحاور والمؤشرات للحكم على جودتها، موضحة في الجدولين المواليين بالاستناد والمقارنة مع المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وأولها ما يعرض بعض مؤشرات جودة البحث العلمي:

الجدول 11. المؤشرات الكيفية لجودة البحث العلمي

المحاور	المؤشرات الكيفية لجودة العملية البحثية (الضالعي، الإمارة والأسدي، 2012، ص ص. 156-157)	مؤشرات المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية (CIAQES, 2016)	التعريف والمؤشر الاجرائي
جودة البحث العلمي	– جودة الاستشارات العلمية؛ – جودة المشاريع العلمية؛ – جودة الكتب والمؤلفات العلمية الموجهة إلى خدمة المجتمع؛ – جودة عملية البحث: توفير مناخ البحث وتشجيع الأساتذة على البحث في إشكاليات متصلة بحاجات المجتمع وسوق العمل، وإعطاء أولوية لها؛ – جودة المؤتمرات والندوات.	ميدان البحث العلمي – الحقل ب1: تنظيم، هيكلة وتطوير البحث العلمي وإنشاء هيئات مكلفة بتطوير البحث؛ – الحقل ب2: العلاقات والشراكات العلمية وكيفيات تحديدها مع مختلف الشركاء؛ – الحقل ب3: تثمين البحث العلمي وإقامة طرق مختلفة للحث على ذلك.	جودة المشاريع البحثية ومخرجات عملية البحث العلمي (المقالات، المجلات، الملتقيات، المحاضرات، المنشورات، الكتب، الدراسات، المذكرات والأطروحات....) ومستوى تأثيرها على السمعة الدولية للجامعة.

يلاحظ من الجدول اهتمام المرجع الوطني بضمان جودة العملية البحثية واعتبرت كميدان مثلها مثل ميدان التكوين، لكن ظاهر المؤشرات الواردة فيه أنها كيفية غير كمية، وهو الذي يساعد على صياغة التعريف والمؤشر الاجرائي المستخدم في المقياس (الاستبيان)، وإلا فالبحث العلمي له مؤشراته الكمية، على غرار: عدد البحوث العلمية، عدد المجلات والدوريات، عدد المؤلفات العلمية، الكتب المنهجية والكتب المترجمة، عدد العقود البحثية المبرمة، عدد المنح البحثية، الأساتذة الزائرون والموفدون، عدد البعثات والمنح الدراسية للطلبة، عدد المشاريع البحثية التي يشارك فيها الطلبة، عدد المؤتمرات والندوات وورش العمل والحلقات الدراسية، الاستشهادات المرجعية، عدد الجوائز العلمية، براءات الاختراع، الميزانية المخصصة لتمويل البحث، مداخيل البحث....الخ (راجع: الحاج فيصل عبد الله وآخرون، 2008، ص ص. 95-96). ونجد هذه المؤشرات الكمية ضمن المرجع الوطني كلما انحدرنا من الحقل إلى المراجع إلى الاثباتات، مثل الاثبات ب 111: عدد المشاريع المبرمجة على المستوى المحلي، الإقليمي، الوطني والعالمي والمتوافقة مع أولويات

المؤسسة، ويعتبر إحداث التوازن بين المؤشرات الكمية والكيفية ضروري جدا. أما الجدول الثاني فيعرض مواليا مؤشرات جودة العملية التدريسية:

الجدول 12. المؤشرات الكيفية لجودة العملية التدريسية

المحاور	المؤشرات الكيفية المختلفة لجودة العملية التدريسية	مؤشرات المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية (CIAQES, 2016)	التعريف والمؤشر الاجرائي
جودة الأساتذة	(Ullah, Ajmal & Rahman, 2011, p. 05): – اكتساب المعارف والمهارات والحساسيات والسلوكيات والتقنيات الجديدة؛ – مساهمة الأساتذة في التطوير التنظيمي وتغيير السياسات وبيئة التعليم؛ – مساهمة الأساتذة في التطوير التعليمي وتصميم مناهج جديدة، وتنفيذ وتقييم المواد التعليمية والدروس والدورات والمناهج الدراسية؛ – المشاركة الفعالة في البرامج التدريبية قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وكذلك حلقات النقاش والمؤتمرات وحلقات العمل.	ميدان التكوين – المعيار ت 223: يبدي الأساتذة مستوى عال من الاحترافية، من خلال: استعمال أدوات السمعي البصري، الإعلام الآلي والملتيميديا في التعليم، الالتزام بالمواعيد، تقييم عادل للامتحانات والأعمال، توفر الأستاذ للاستشارة خارج أوقات التدريس، مستوى التعبير (اللغة، المصطلحات، النبرة، الأسلوب) بالنسبة للأستاذ. – المعيار ت 123: توجد عمليات تكوين مقترحة للأساتذة: العدد السنوي للدورات التكوينية، نسبة الدورات إلى عدد الأساتذة.	تنوع معارف وخبرات وكفاءات الأساتذة الأكاديمية والمهنية، وخصوصا في مجال تخصصهم.
جودة الطلبة	(National Research Council, 2012, p. 34) – سهولة الانتقال للدراسة في المستويات الأعلى(بعد عشر سنوات)؛ – سهولة التحول والتحضير للتوظيف – وسهولة انتقال الخريجين إلى العمل (بعد أربع سنوات)، معدلات التوظيف والرواتب في 1 و 5 سنوات بعد التخرج؛ – التقدم التعليمي، ومعدلات الطلبة الذين يتخرجون مقارنة بالطلبة الذين يغادرون الدراسة؛ – المشاركة في أنشطة البحث والتطوير؛ – مخرجات التعلم، مثل: المهارات المعرفية، الكفاءة المهنية والتأهب، الوعي المدني والمسؤولية، الكفاءة العالمية والثقافة المشتركة والواسعة، والتفكير الأخلاقي؛	ميدان التكوين – الحقل ت 4: مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة بامتحانات ذات مستوى تتوافق مع أهداف التعليم؛ ومثل المرجع ت34: أنماط التقييم يجب أن تكون موضوعية، منصفة، موثوق بها، منشورة ومبلغة؛ – الحقل ت5: سهولة التوجيه والإدماج المهني للمتخرجين من خلال دعم علاقات التعاون بين الجامعة والقطاع الاقتصادي الاجتماعي، ومتابعة قابلية توظيف المتخرجين؛ – الحقل ت6: التكوين في الدكتوراه وتحسين تكوين الباحثين بالاعتماد على التعاون الوطني والدولي؛ ومثل المرجع ت16: ضمان جودة التكوين في الدكتوراه بالتعاون العلمي الاستراتيجي الوطني والدولي؛ – الحقل ت7: إقامة وتثمين التكوين المتواصل المتوج بدبلوم أو شهادة من أجل تحسين وتجديد معارف ومؤهلات المتخرجين سواء قدموا من الأوساط الأكاديمية أو الأوساط الاقتصادية؛ – أيضا ضمن الحقل ت2: مرافقة الطالب في تكوينه؛ المرجع ت22: تتيح المؤسسة إمكانية الحركية الداخلية (معابر) أو الخارجية (وطنية أو دولية).	تحصيل الطلبة للمعرفة النظرية والتطبيقية والنظرة الانتقادية عند تخرجهم، والتي تمكنهم من التحول للحياة العملية أو الدراسات العليا بسهولة.

تتمة الجدول 12. مؤشرات جودة العملية التدريسية

جودة البرامج التعليمية	(الجلبي سوسن شاكر ، 2011، ص. 13): –وجود هدف عام للبرنامج التعليمي موثق ومعمم على الجهات المعنية يحدد المعارف والمهارات المتوخاة، وبما يتوافق مع حاجات السوق؛ –وجود أهداف تفصيلية موثقة ومعممة تنبثق عن الهدف العام للبرنامج؛ –انسجام أهداف البرنامج التعليمي مع السياسة العامة للمؤسسة الجامعية؛ –وجود مخرجات تعلم للبرنامج من معرفة ومهارة قابلة للقياس (تحقيقها لما ينسجم مع الأهداف المعلنة للبرنامج وغيرها من المؤشرات).	ميدان التكوين – الحقل ت1: بناء عروض التكوين، بصفة مفصلة وتوفير الأدوات اللازمة لمتابعة وتطوير أو تحسين البرامج؛ – الحقل ت3: تقييم ومراجعة برامج المواد التعليمية وتحديثها، ومتابعة وتقييم عروض التكوين من أجل تحسين البيداغوجيا.	احتواء عروض التكوين لبرامج المواد التعليمية تعكس مستوى الجودة مقارنة مع ما هو مدرس في الجامعات الرائدة
جودة المناهج التدريسية	(Morosini *et al.*, 2016, p. 24): – مناهج مبتكرة تتجاوز التنظيم التقليدي للمعرفة في هيكل جامد وتأديبي؛ – شرح الممارسات النظرية في مقترحات المناهج بطريقة واضحة وذات مغزى (افتراض المبادئ التوجيهية)؛ – اقتران التدريس بالبحث العلمي، وتوجيه هذا الأخير لتطوير المناهج التعليمية، والبحث عن الأنشطة المنهجية الاختيارية التي توسع القاعدة الثقافية للتعليم.	ميدان التكوين – المرجع ت31: يستند عرض التكوين على مقاربات بيداغوجية ملائمة ومبتكرة؛ – المعيار ت131: تتزود المؤسسة بمقاربات فعالة في بناء عرض التكوين؛ – المعيار ت231: يستعمل الأساتذة تكنولوجيات الإعلام والاتصال.	استخدام مناهج مبتكرة وتطويرها باستمرار، بالشكل الذي يدعم التدفق السليم والفعال للمعرفة
شؤون الطلبة والخدمات الطلابية	(Morosini *et al.*, 2016, p. 24): – ظروف دعم الطالب في حياته الجامعية، ويندرج ضمن كل عمليات الدعم والمساندة وحتى (الاطعام، الاسكان، النقل... الخ)؛ – تخصيص برامج إدراج الطلبة في الحياة الجامعية، بما في ذلك عروض الدراسات التعويضية وبرامج التبادل الوطنية والدولية؛ – تخصيص برامج الإدراج الاجتماعي، بما في ذلك التشجيع على المشاركة في مشاريع التضامن؛ – تخصيص برامج العمل الثقافي التي تشجع فضول الطالب وتساهم في تنمية قدراته العامة.	ميدان التكوين – المعيار ت 141: سهولة اطلاع الطلبة على مسارات التكوين؛. والمعيار ت 241: الوثائق المنشورة تبين بوضوح أهداف ومسارات التكوين؛ – الحقل ت2: مرافقة الطالب في تكوينه لتسهيل اندماجه في المحيط الجامعي وكذا مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة؛ – المرجع ت12: للمؤسسة سياسة استقبال ومتابعة ومساعدة على نجاح الطلبة، والمرجع ت32: للمؤسسة سياسة للوصول إلى الوثائق وإلى جميع الدعائم البيداغوجية (المخابر، المكتبات... الخ). ميدان الحياة الجامعية الحقل ج1: الاستقبال والتكفل بالطلبة، ووجود أجهزة كفأه للاستقبال والتوجيه.	جودة الخدمات الطلابية الموجهة للتكفل بشؤون الطلبة في الجانب الأكاديمي (خدمات التسجيل والتوجيه، الخدمات الإدارية، الخدمات المكتبية، خدمات البحث العلمي... الخ)

مثلما أشير سابقا فالمرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي وسواء بالنسبة لجودة الأساتذة أو الطلبة أو البرامج والمناهج التعليمية أو شؤون الطلبة والخدمات الطلابية، يتضمن أيضا

مؤشرات كمية وهذا كلما اتجهنا نحو الاثباتات والمعايير، وكون البحث يرتبط أكثر بإعداد استبيان ودليل المقابلة كأداتين للدراسة، فالتركيز على المؤشرات الكيفية يفيد أكثر، وإلا فالمؤشرات الكمية مهمة جدا وضرورية في تقييم جودة العملية التدريسية، ولعل أهمها: عدد الطلبة (دراسات التدرج والدراسات العليا)، عدد الطلبة الأجانب، نسبة الاحتفاظ (الانتقال)، نسبة التخلي عن الدراسة (التأجيل، الرسوب) ومعدل الوقت المستغرق لإكمال الدراسة، 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، الرقم الحالي للأساتذة، الشهادة العلمية (حملة الماجستير، حملة الدكتوراه)، توزيع الأساتذة حسب الرتبة الأكاديمية وحسب سنوات الخبرة، معدل عدد الطلبة (دراسات التدرج، دراسات عليا) / الأساتذة، معدل ساعات التدريس للأساتذة (العادية، الاضافية)، تنقل الأساتذة (خرجات البحث، المهمات البحثية)، عدد الترقيات العلمية، عدد الأساتذة الذين أكملوا أطروحاتهم، عدد المنشورات (الرسائل، الكتب،...)، عدد براءات الاختراع، عدد التخصصات المدرسة (دراسات التدرج، أو عليا)، نسبة النجاح في كل تخصص، مجموع الشهادات الممنوحة، .... الخ. (شرقي، 2016، ص. 94).

يقودنا التعمق بالملاحظة ومن ثم التحليل إلى نتيجة أساسية مفادها أن المؤشرات الكيفية أو الكمية المذكورة، لا تعبر عن جميع المؤشرات لقياس جودة العلمية الأكاديمية بل بعضها فقط، والذي كان ضمن توجه الباحثين المذكورين مهم جدا، وإلا فالأطر الكثيرة جدا تجعل عملية حصر كل المؤشرات سواء الكيفية أو الكمية في غاية الصعوبة، بل قد يحتاج لمشاريع بحثية كبرى.

تجدر الاشارة أنه ووفقا لمدخل الأنظمة لقياس جودة التعليم العالي لا يمكن عزل جودة البحث العلمي أو جودة الأستاذ مثلا كمتغير مستقل، بل كل المحاور مرتبطة ببعضها البعض، من جودة البحث العلمي إلى جودة الأساتذة والطلبة إلى جودة المناهج والبرامج وكذا جودة الخدمات الطلابية، فمن مؤشرات جودة البحث العلمي وجود أعمال بحثية لتطوير المناهج والبرامج وهكذا. ويرتبط ذلك حتى بجودة العلمية الإدارية وجودة العملية المجتمعية التي يأتي ذكر مؤشراتهما مواليا.

2.3.2.2. مؤشرات جودة العملية الادارية

تعبر عن جودة النشاط الإداري الذي يدعم النشاط الأكاديمي والمجتمعي لمؤسسات التعليم العالي، وتتضمن أساسا: جودة التخطيط، جودة القيادة، جودة الخدمات الإدارية، جودة الهيكل التنظيمي والإداري وجودة الموارد. وكون هذه الأبعاد متداخلة لا تشكل محاور مستقلة مثل جودة

الأساتذة أو جودة الطلبة، تأخذ جودة العملية الإدارية كمحور واحد، وهذا المعتمد بكثرة في الدراسات السابقة المرجعية للدراسة. حيث يقاس مستوى الجودة أيضا بمؤشرات كمية وكيفية، تعرض موالية، بدءا بالجدول الذي يوضح الكيفية منها.

الجدول 13. المؤشرات الكيفية لجودة العملية الإدارية

المؤشرات الكيفية لجودة العملية الإدارية (Morosini *et al.*, 2016, p. 24)	مؤشرات المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية (CIAQES, 2016)	التعريف والمؤشر الاجرائي
1. جودة إدارة المشاريع والتخطيط المؤسسي - تحديد هوية ورسالة والتزامات المؤسسة الجامعية والإجراءات المكرسة للاستدامة والتحسين المستمر؛ (23 مؤشرا و7 فئات فرعية) 2. جودة الإدارة المالية - اهتمامات الاستدامة والاستقلالية في إجراءات الميزانية المالية؛ (6 مؤشرات وفئتين فرعيتين) 3. جودة إدارة التعليم والتدريس - يشمل اتخاذ القرارات في استراتيجيات التعليم، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وظيفيا، ومتابعة توظيف الخريجين وآثارهم في المجتمع؛ (15 مؤشرا و6 فئات فرعية) 4. جودة إدارة البحوث - يشمل التعبير عن المعرفة والتحولات المحلية والعالمية، وتطوير التكنولوجيات التي تلبي المطالب، وتقريب الجامعة من المجتمع وتحسين نوعية الحياة الجامعية؛ (19مؤشرا و 4 فئات فرعية) 5. جودة إدارة الجامعة والإرشاد والخدمات - يتحقق ذلك من خلال تحقيق التوافق بين الجودة الأكاديمية والالتزام الاجتماعي، وكذا التنمية الثقافية والتقنية والعلمية نحو مجتمع أكثر عدلا؛ (20مؤشرا و 5 فئات فرعية) 6. جودة إدارة الخدمات الطلابية - تشمل جميع الاجراءات الإدارية من تسجيل الطالب ودخوله للجامعة إلى تخرجه منها؛ (7مؤشرات و 4 فئات فرعية) 7. جودة إدارة تقييم الجامعة - فيما يتعلق بعمليات التقييم والنظام السياسي لصنع القرارات المرتبطة بتقييم الجامعة (الداخلي والخارجي والتقييم الذاتي)؛ (10 مؤشرات و 3 فئات فرعية)	ميدان الحكامة – الحقل ك1: تزويد المؤسسة بنظام معلومات موثوق وفعال؛ – الحقل ك2: شروط إعداد السياسات، يعطي وصف لأدوات إعداد سياسات المؤسسة، من ناحية: وجود هيئات مكلفة بها (المرجع ك12)، تنظيم تشاور داخلي لإعداد السياسات (المرجع ك22)، توافق السياسة مع التوجهات الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي (المرجع ك32)، سياسة واستراتيجية المؤسسة تأخذ بعين الاعتبار محيطاتها المحلية والوطنية والدولية (المرجع ك42).... الخ؛ – الحقل ك3: تنظيم وقيادة المكونات والمصالح، وتحديد كفاءات، مسؤوليات ومهام الموارد البشرية والإمكانيات المادية التي هم بحاجة إليها؛ – الحقل ك4: إدارة الوظائف الداعمة في خدمة المهام، وتناسب الوسائل (البشرية والمادية) لمهام وقيم المؤسسة؛ – الحقل ك5: وضع مقاربات للجودة ملائمة لمهام وقيم المؤسسة. ميدان الهياكل القاعدية – الحقل ق1: الهياكل الإدارية: توضيح أن المؤسسة تتوفر على مرافق مخصصة للأنشطة الإدارية؛ – الحقل ق2: الهياكل البيداغوجية: توضيح أن المؤسسة تتوفر على مرافق مخصصة للأنشطة البيداغوجية؛ – الحقل ق3: الهياكل العلمية والخاصة بالبحث: توضيح أن المؤسسة تتوفر على مرافق مخصصة للأنشطة العلمية والبحث؛ – الحقل ق4: الهياكل الخاصة بالاستضافة: توضيح أن المؤسسة تتوفر على مرافق مخصصة للاستضافة والإطعام؛ – الحقل ق5: الهياكل الرياضية والثقافية: توضيح أن المؤسسة تتوفر على مرافق مخصصة للأنشطة الرياضية والثقافية.	1. جودة التخطيط في اعداد مختلف السياسات والاستراتيجيات واتخاذ القرارات؛ 2. جودة القيادة والتزام الإدارة العليا في توفير كل المتطلبات لتحسين مستوى الجودة؛ 3. جودة الخدمات الإدارية وتحقيقها للمستوى المطلوب من الجودة؛ 4. جودة الهيكل التنظيمي والإداري في المستويات المختلفة بالشكل الذي ينعكس على جودة الخدمات الادارية؛ 5. جودة الهياكل القاعدية (الادارات، المدرجات، القاعات، المكاتب، المكتبات، المخابر...) وكذا جودة التجهيزات المكتبية المترجم لجودة الانفاق.

مثلما هو موضح في الجدول قسم Morosini *et al.* جودة العملية الإدارية إلى 7 فئات وجميعها مهم جدا، أما المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية فقط خصص فيه ميدانا كاملا لذلك وهو

ميدان الحكامة والذي تضمن خمسة حقول أو فئات، وورد أيضا في ميدان الهياكل القاعدية ما يعبر عن ذلك بالأخص جودة الموارد، وبالمقارنة بين هذا وذاك، نجد أن جودة العملية الإدارية ترتبط أساسا بخمسة عناصر مثلما وضحت في التعريف والمؤشر الاجرائي.

أيضا مثل العملية الأكاديمية تقاس جودة العملية الإدارية بالمؤشرات الكمية، مثل: عدد المشاركين في وضع استراتيجية المؤسسة المستقبلية، عدد الكليات والمعاهد، المكتبات، المخابر، القاعات، عدد المكاتب والحواسيب، مجموع الموظفين الإداريين، الدورات التدريبية، مجموع الموازنة المالية للسنة، المبالغ المنفقة على كل بند، .... الخ (راجع: الحاج فيصل عبد الله وآخرون، 2008) وهي مهمة جدا في تقييم جودة العملية الادارية إلا أن البحث عن المؤشرات الكيفية لإعداد الاستبيان ودليل المقابلة ضمن هدف الدراسة العام استبق عملية البحث عن المؤشرات الكمية.

3.3.2.2. مؤشرات جودة العملية المجتمعية

تعبر عن النشاط المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي ومدى ارتباطها بالمجتمع التي تنشط فيه من ناحية مساهمتها في التنمية وفي حل مشاكله المختلفة والالتزام بالمسؤولية المجتمعية، وتشمل: جودة الأخلاقيات الجامعية، جودة رضا المستفيدين، وجودة الخدمات العلمية والتعليمية والبحثية والاستشارية المقدمة للمجتمع. والجدول الموالي يوضح المؤشرات الكيفية لها:

الجدول 14. المؤشرات الكيفية لجودة العلمية المجتمعية

المؤشرات الكيفية لجودة العملية المجتمعية (الضالعي، الإمارة والأسدي، 2012، ص ص. 156-157)	مؤشرات المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية (CIAQES, 2016)	التعريف والمؤشر الاجرائي
1. البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع: والتي تعكس رضا المستفيدين بالشكل الذي يساهم فعلا في تطوير هذه المؤسسات؛ 2. الاستشارات العلمية: التي تقدمها الجامعة لمختلف مؤسسات المجتمع؛ 3. المشاريع العلمية: التي تبحث في قضايا واهتمامات المجتمع؛ 4. الكتب والمؤلفات العلمية الموجهة إلى خدمة المجتمع: يدخل ضمن ذلك أيضا جميع مخرجات الأعمال البحثية الموجهة لمعالجة اشكاليات المجتمع؛ 5. سمعة المؤسسة ورضا المستفيد: أي تحقيق رضا المستفيد الأولي وهو الطالب، ثم الثاني وهي مختلف مؤسسات المجتمع؛	ميدان الحياة الجامعية – الحقل ج3: ظروف الحياة والعمل والدراسات للجهات الفاعلة في الجامعة (الصحة، النظافة، الأمن،....)؛ – الحقل ج4: المسؤولية المجتمعية (الأخلاق، المواطنة، المساواة في الفرص، التنمية المستدامة، ....)؛ ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي – الحقل ع1: المشاركة في تنمية الجماعات المحلية؛ – الحقل ع2: العلاقة مع الشركات؛ – الحقل ع3: البحث والتطوير المخصص للشركات؛ – الحقل ت4: التكوين والمتابعة. أيضا بعض المعايير ضمن ميدان التعاون الذي يستهدف تطوير الجامعة لتنمية المجتمع؛	1.الالتزام بقوانين التعليم العالي في كل الاجراءات الأكاديمية والإدارية؛ 2.الالتزام بوضع قانون داخلي يتضمن الأخلاقيات الجامعية في كل الاجراءات الأكاديمية والإدارية؛ 3.المساهمة في التنمية المجتمعية بتخريج طلبة يحققون رضا المستفيدين؛ 4.المشاركة في التنمية المجتمعية بتقديم أبحاث تساهم في حل مشاكل المجتمع؛ 5.المشاركة في التنمية المجتمعية بتقديم خدمات استشارية تساهم في حل مشاكل المجتمع؛ 6.المشاركة في كل المناسبات المجتمعية التي تستهدف التنمية البيئية والمحافظة عليها؛

يظهر من الجدول أعلاه أهمية ووزن جودة العملية المجتمعية ضمن جودة التعليم العالي، فالمؤسسة الجامعية باعتبارها ريادية في تطوير المجتمع فإنها مدعوة إلى تبني مفهوم الجامعة كمركز لخدمة مؤسسات المجتمع، لذلك تم تخصيص ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي وبعض حقول ميدان الحياة الجامعية وبعض المعايير ضمن ميدان التعاون في المرجع الوطني لتحديد مؤشرات ضمان جودة العملية المجتمعية. أيضا ورد في هذا المرجع ضرورة تطوير ميثاق الأخلاقيات والسلوك المهني ضمن المعيار ك 122. وبالمقارنة بين مع ما ورد في هذا المرجع وما أورده الضالعي وآخرون تحدد التعريف والمؤشرات الاجرائية الكيفية.

وهناك أيضا مؤشرات كمية تتمثل أساسا في: عدد المراكز والمكاتب الاستشارية الموجودة في الجامعة لخدمة المجتمع، عدد المعارض الفنية والصناعية ومعارض الكتب المقامة في الجامعة لتنمية المجتمع، عدد الاستشارات المقدمة لمؤسسات الدولة والمجتمع، عدد القضايا والمشاكل الاجتماعية التي تمت معالجتها، عدد المجلات الثقافية والمحكمة الصادرة عن الجامعة، عدد الكتب الصادرة عن الجامعة لتنمية المجتمع، عدد المشاريع التنموية التي تشارك فيها الجامعة، مقدار العائد المالي من المشاركة في المشاريع التنموية، عدد الندوات الثقافية والعلمية المقامة لخدمة المجتمع، عدد المؤتمرات المقامة لتنمية المجتمع، عدد الدورات التطويرية أو التدريبية لمؤسسات المجتمع، عدد المشاركين في الدورات التطويرية أو التدريبية، التفرغ العلمي للأساتذة للعمل في المؤسسات الرسمية والاجتماعية والثقافية والصناعية خارج الجامعة، اللجان العلمية أو الثقافية المؤقتة والدائمة التي تشارك بها الجامعة خدمة لمؤسسات المجتمع، النشاطات الثقافية والاعلامية والتطويرية التي يشارك فيها الأساتذة لخدمة المجتمع، عدد المقاولات الناجحة والمتخرجة من الجامعة، عدد الطلبة الذين يدرسون ويعملون في آن واحد.... الخ. (شرقي، 2016، ص. 101)

تجدر الاشارة أن جودة العمليات الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية متداخلة ولا يمكن فصلها، ووفقا لمدخل الأنظمة لا يمكن عزل نظام عن آخر، فجودة الأبحاث العلمية ضمن جودة العملية الأكاديمية تقاس بمدى مساهمتها في تنمية المجتمع وهنا نتكلم عن جودة العملية المجتمعية وهكذا. إلا أن النتيجة التي يمكن تثبيتها هو صعوبة حصر كل مؤشرات جودة التعليم العالي بأبعادها ومحاورها، خصوصا وأن الأطر المرجعية لذلك كثيرة ومتناقضة أحيانا، لذلك تم التركيز في تطوير المؤشرات على الكيفية منها مقارنة بالكمية الأساسية فقط وليست جميعها، كونها تخدم أكثر تطوير أدوات الدراسة، بالشكل الذي يستجيب لتحليل العلاقة بين إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي.

3.2. العلاقة النظرية لإدارة المعرفة وجودة التعليم العالي

يتضمن تحليل العلاقة النظرية بين إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي العديد من الجوانب، خصوصا إذا تم الانطلاق من مسلمة تعددية أبعاد هذين المتغيرين، فبالنسبة لإدارة المعرفة نجد العمليات والتطبيقات، ومن ناحية الجودة نجد جودة العمليات الأكاديمية والإدارية والمجتمعية، وإذا ما تم ربط هذه الأبعاد مفصلة قد يطول التفصيل في الجانب النظري بالشكل الذي يصبح غير متوازن مع الجانب الميداني، لذلك يتم التركيز على تحليل العلاقة عموما ثم اعتمادا على النماذج النظرية المفسرة لها وفي الأخير اعتمادا على الدراسات السابقة.

1.3.2. تحليل طبيعة علاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي

لا شك أن السؤال الأول الذي يحمل على التحليل هو إيجابية أم سلبية العلاقة بين إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، وهذا الذي سيتم مناقشته في هذا العنصر من خلال الاجابة على هذا السؤال، ثم ذكر آثار تطبيق إدارة المعرفة على الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

1.1.3.2. جدلية العلاقة بين إدارة المعرفة والجودة

يسهم الاستخدام الفعال للمعرفة في إدارة الجودة في نجاح جهود تحسين الجودة، وقد تكون معرفة الجودة غير مفيدة خصوصا في حالة عدم وجود بنية تحتية لمعالجة المعرفة النوعية لتصبح قابلة للاستعمال، وهذا يتطلب مزيج بين البيانات والمعلومات والتكنولوجيا المستخدمة لمعالجتها والقدرات المبتكرة والنامية للأفراد في نطاق إدارة الجودة. (Long, Kowang, Fei & Mang, 2016, p. 1831) وهذا الذي يعرف بإدارة المعرفة وإدارة الجودة فإذا ما تم إدارتهما بفعالية من المنتظر حسب ما أشير أن تسهم إدارة المعرفة بإيجابية في تحسين الجودة.

ويشير هؤلاء الباحثون في ذات الصدد أن نقل المعرفة يضمن التحسين المستمر في إدارة الجودة الشاملة، باعتماد عدة إجراءات ومعايير تبين كيفية تنفيذ العمليات لإدارة الجودة، وهنا يتم تحويل المعرفة الضمنية في العمليات إلى معرفة صريحة. (Long *et al.*, 2016, p. 1831) وهذا الذي يوضح الأثر الايجابي لإدارة المعرفة.

ومن وجه آخر تتمثل الأهداف الأساسية لتكامل المعرفة وإدارة الجودة في خلق وتكوين المعرفة التنظيمية التي تؤدي في النهاية إلى تحسينات معتبرة. (Aldakhil & Vonderembse, 2015, p.06) ولكن هنا يجب التفصيل في فحوى هذه العلاقة التكاملية وفي طبيعتها.

هذا الذي نجده ضمن ما وضحه كل من Honarpour *et al.* والذين أشاروا أن العلاقة بين إدارة الجودة وإدارة المعرفة يمكن تصورها بطرق مختلفة، حيث يمكن اعتبار إدارة المعرفة كأحد مقومات نجاح إدارة الجودة من وجهة نظر **التصـــور الأول**. وفي هذا الصدد أشـــار Stewart وWaddell أن توسيع مفهوم الجودة، من مواصفات المنتج/الخدمة إلى الاستجابة السريعة لاحتياجات الزبائن، يوضح أكثر العلاقة بين إدارة المعرفة وإدارة الجودة ويثبتها، حيث يساهم اكتساب المعرفة ونشرها في توفير ثقافة الجودة التي تؤدي إلى التنفيذ الفعال لإدارة الجودة. أما Barber *et al.* فقد حاولوا البحث في دور نظم إدارة المعرفة في دعم التحسين المستمر، وقد أظهرت نتائج دراستهم أن نظام إدارة المعرفة يتيح التحسين المستمر من خلال استخدام البيانات المتاحة بالفعل والحقيقية داخل قواعد بيانات إدارة المنظمة. وبالنسبة لـ Hung *et al.* فقد قاموا بدراسة تجريبية للعلاقة بين إدارة المعرفة وإدارة الجودة والابتكار، حيث أظهرت نتائجها وجود ارتباط كبير بين إدارة المعرفة وإدارة الجودة. (Honarpour, Jusoh & Md Nor, 2012, p. 24)

أما **التصور الثاني** فيفترض أن إدارة الجودة هي من تدعم إدارة المعرفة، وهذا ينعكس مع توجه الدراسة الذي يفترض أن إدارة المعرفة تساهم في تحسين جودة التعليم العالي، وهو الذي يتفق مع التصور الأول، وهذا لا يعني نفيه بل هو مؤكد من خلال مجموعة من الدراسات وضحها (Honarpour *et al.*, 2012, p. 24) وهي دراسات: (Colurcio, Choo *et al.*, Jayawarna & Holt, Molina et al., Lin & Wu) ... وغيرها كذلك من الدراسات الأخرى التي تدعم هذا التوجه.

بقي **التصور الثالث والأخير** والذي يفترض ازدواجية العلاقة بين إدارة المعرفة وإدارة الجودة، هذا التوجه الذي ينطلق من فكرة تداخل ممارسات إدارة الجودة مع إدارة المعرفة وتشابههما في العديد من النقاط تتمثل أساسا في: (Ribière & Khorramshahgol, 2004, pp. 41-42)

- كلاهما يتعلق بالتغيير الثقافي، حيث تقدم إدارة الجودة أسلوبا إداريا جديدا في المنظمة وتقدم إدارة المعرفة طريقة جديدة لتبادل المعلومات وصنع القرار؛
- يعتمد نجاحهما اعتمادا كبيرا على دعم الإدارة العليا؛
- قد تتطلب كل من إدارة الجودة وإدارة المعرفة تغييرات تنظيمية أو إعادة الهيكلة؛
- يركز كلاهما على الزبائن الداخليين والخارجيين، ففي إدارة الجودة يعتبر الزبون هو الملك، أما إدارة المعرفة فتدعم كذلك أساس إدارة العلاقات مع الزبائن، أيضا بعض الأساليب المعتمدة في إدارة الجودة مثل وظيفة نشر الجودة يمكن استخدامها لدعم نجاح مشروع إدارة المعرفة؛

- يصعب قياس عائد الاستثمار في كل من إدارة الجودة وإدارة المعرفة، حيث تتحقق فوائد كل منهما في المستقبل البعيد، وبالتالي في كلتا الحالتين قد تكون الإدارة العليا مترددة في دعم المشروع (قد يفضل بعض المديرين تحقيق النتائج في الأجل القصير)، وهنا يفضل اعتماد أساليب إدارة الجودة لدعم عمل الإدارة العليا (من الأفضل تطبيقها في مجال واحد لتحقيق نتائج في الأجل القصير)، كما يمكن أن تستخدم أيضا في إدارة المعرفة (على سبيل المثال، تبدأ مع مستوى تطبيق صغير ثم توسع العملية لباقي المستويات التنظيمية)؛
- يتطلب نجاح إدارة الجودة وإدارة المعرفة إلى بطل (قائد تحويلي) لضمان مشروعهما؛
- تتطلب برامج إدارة الجودة وإدارة المعرفة عمليات تدريبية مستمرة، وهذا أمر ذو أهمية خاصة عندما تريد المنظمة أن تصبح منظمة متعلمة؛
- ينبغي لإدارة الجودة وإدارة المعرفة دعم الرسالة والاستراتيجيات والأهداف على المدى الطويل؛
- لكل منهما مبادئ توجيهية واسعة النطاق للتنفيذ (مجردة وعامة) قد تنتهي بالفشل؛
- كلاهما يعتبران وظيفة الجميع أي مسؤولية جميع المستويات التنظيمية وجميع الأفراد؛
- بدأ تطبيقهما في بعض المنظمات العالمية، ثم أصبحا كمجالي اهتمام وكحقلين معرفيين، من قبل الرواد والمنظرين اليابانيين بالدرجة الأولى (إدارة الجودة: Kaoru Ishikawa, Genichi Taguchi, ... إدارة المعرفة: Ikujiro Nonaka, Hirotaka Takeuchi)؛
- من أجل تطوير وتنفيذ وصيانة كل ما تحتاجه: القيادة، والعمليات، والثقافة، والتكنولوجيا كمفتاح للتمكين ونظم القياس؛
- يمكن نقل مبادئ ديمينغ Deming الأربعة عشر في إدارة الجودة إلى حد كبير إلى أنظمة إدارة المعرفة.

كل هذه النقاط الموضحة أعلاه جعلت من العلاقة بين إدارة المعرفة والجودة في اتجاهين أي متداخلة (علاقة تأثير وتأثر)، ومن ذلك أيضا ما وضحه كل من Walsh وHughes وMaddox أن العوامل الحاسمة لنجاح إدارة الجودة تتماثل مع عوامل إدارة المعرفة وهي: القيادة، الثقافة التنظيمية، والتدريب. (Costa & Rogerson, 2014, p. 04) وهنا يجب تداخل ثقافة المعرفة التي تكرس مفهوم نشر المعرفة ونقلها مع ثقافة الجودة والتي تدعم نجاح تطبيق إدارة الجودة. وحتى يكون التطرق لهذه العلاقة مركزا يأتي مواليا التحليل النظري لها في مؤسسات التعليم العالي.

2.1.3.2. إيجابية العلاقة بين إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي

يقصد بها ومثلما تم افتراضه في نموذج الدراسة الآثار الايجابية لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة لتحسين جـــودة التعليم العـــالي من خـــلال محاورها المختلفة، هذه الآثار وضحـــــها (Bhusry et *al.*, 2011, p. 37) في الجدول الموالي:

الجدول 15. آثار تطبيق إدارة المعرفة على المجالات الوظيفية لمؤسسات التعليم العالي

المجال	آثار إدارة المعرفة
التخطيط والتطوير	- تحديد وقياس الغايات والأهداف؛ - وضع سياسات أكثر أهمية وتركيزا؛ - تحقيق الاتساق في صنع القرار؛ - تركيز جهود التخطيط الاستراتيجي نحو الغايات والأهداف المؤسسية؛ - تحسين الإجراءات والعمليات؛ - تنميط وتوحيد جهود إدارة الجودة الشاملة.
البحث العلمي	- تعزيز البحث العلمي؛ - التحفيز على البحث العلمي؛ - تسهيل عملية البحث بين التخصصات؛ - استخدام الموارد والمرافق المؤسسية؛ - تقليل وقت البحث؛ - تخفيض تكاليف البحث؛ - تسهيل عملية نيل المنح والتسهيلات البحثية.
خدمات التموضع والتوظيف	- تحسين التموضع وزيادة متوسط الرواتب؛ - تحسين التخطيط للتموضع؛ - شراكات أفضل على المدى الطويل مع الشركات والمؤسسات؛ - تحسين إرشادات التموضع.
عملية التعليم والتدريس	- عملية تعليمية أكثر فعالية؛ - تحديث مناهج التدريس؛ - تحسين المشاريع الطلابية؛ - تحسين الخرجات الميدانية؛ - التشجيع للبحث في مجالات متميزة؛ - تحسين النتائج.
تقييم أداء الكليات	- تعزيز الدعم للاحتفاظ والترقية؛ - نجاح عملية تنفيد المخطط؛ - خطط معززة لتطوير الكليات وبرامج التدريب ومؤشرات جودة الأداء؛ - تخطيط التحسين الذاتي والتطوير الوظيفي؛ - تكوين الدافع لتحقيق الأداء المتفوق؛ - تعيين الأشخاص المناسبين في الوظائف المناسبة؛ - فهم واضح للمسؤوليات والتوقعات؛ - تقديم منح عادلة للاعتراف والمكافآت والتعويضات؛ - تحسين الخدمات الإدارية.
الخدمات الإدارية	- تحسين فعالية الخدمات الادارية؛ - تحسين الامتثال للسياسات والأهداف ؛ - تعزيز الاستجابة والمساءلة؛ - تقليل وقت تقديم الخدمة الادارية؛ - صنع القرار بكفاءة.
شؤون الطلبة	- تحسين إمكانيات الوصول إليها للموارد المؤسسية المتوفرة؛ - تعزيز الخدمات المقدمة للطلبة؛ - تحسين قدرات الموظفين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس.

بطبيعة الحال لا يمكن تحقيق هذه الآثار الإيجابية الموضحة في الجدول أعلاه إذا ما تم التعامل مع إدارة المعرفة كموضة، بل يجب أخذها على محمل الجد في إطار مشروع حقيقي يشارك فيه كل الأفراد في كل المستويات التنظيمية للمؤسسة الجامعية بدعم من الإدارة العليا، حتى يحقق آثاره المرجوة على محاور جودة التعليم العالي. بشكل أكثر تفصيلا ومن الدراسات الهامة في هذا المجال، حدد Kidwell *et al.* تطبيقات إدارة المعرفة من جهة وآثارها على محاور جودة التعليم العالي من جهة ثانية، كما هو موضح في الجدولين المواليين، أولها ما يربط إدارة المعرفة بالعملية الأكاديمية (البحث العلمي، وتطوير المناهج الدراسية): (Kidwell *et al.*, 2000, p. 32)

الجدول 16. تطبيقات ومزايا إدارة المعرفة في العملية الأكاديمية

تطبيقات إدارة المعرفة	المزايا
عملية البحث العلمي	
♦ **مستودع:** - اهتمامات البحث داخل المؤسسة الجامعية أو في المؤسسات التابعة (المقاولين من الباطن المحتملين)؛ - نتائج البحوث ومنظمات ومؤسسات ووكالات التمويل التي تسهيل فرص البحث متعدد التخصصات؛ - الفرص التجارية لنتائج البحوث. ♦ **بوابة إدارة البحوث وأفضل الممارسات** المتعلقة بما يلي: - فرص التمويل؛ - المقترحات والميزانيات والبروتوكولات التي تم تعبئتها مسبقا؛ - سياسات وإجراءات توجيه المقترحات البحثية؛ - الجوائز البحثية؛ - سياسات وإجراءات إدارة العقود والمنح البحثية؛ - نماذج التقارير الفنية والمالية والسياسات والإجراءات للبحث العلمي؛ - نظرة عامة على الخدمات الداخلية والموارد والموظفين.	♦ زيادة القدرة التنافسية والاستجابة لنيل المنح والعقود البحثية والفرص التجارية للتعاقد البحثي؛ ♦ تقليص وقت إعداد البحث؛ ♦ استغلال الموارد البحثية المتاحة؛ ♦ تسهيل البحوث متعددة التخصصات؛ ♦ الاستفادة من جهود البحث والمقترحات السابقة؛ ♦ تحسين الخدمات والفعاليات البحثية الداخلية والخارجية؛ ♦ خفض التكاليف الإدارية.
عملية تطوير المناهج الدراسية	
♦ مستودع جهود مراجعة المناهج الدراسية التي تشمل البحوث المنجزة، وأفضل الممارسات، والدروس المستفادة، وما إلى ذلك؛ ♦ مستودع تصميم وتطوير المناهج في مختلف التخصصات؛ ♦ بوابة المعلومات المتعلقة بالتعليم والتعلم، وخصوصا: استخدام التكنولوجيا، فرص التطوير، تتبع النتائج وتقييمها، الدروس المستفادة، وأفضل الممارسات، ... وغيرها؛ ♦ "محاور" المعلومات في كل مجال تخصصي، بما في ذلك محتويات التخصص وأهدافه... وغيرها؛ ♦ مستودع أساليب التدريس وأساليب التقييم، بما في ذلك أفضل الممارسات، فرص تطوير الأساتذة والبحث العلمي؛ ♦ مستودع التقييمات الطلابية التي تم تحليلها وتحديثها في كل فصل دراسي وفي كل سنة جامعية؛ ♦ بوابة الأساتذة الجدد مع إمكانات تطوير المناهج الدراسية، والعمل مع زملائهم ذوي الخبرة، تأسيس أساليب التدريس الفعالة، تقديم التشاور، الإشراف على الدكتوراه ...الخ. ♦ مستودع الشراكات للمهمة الاستشارية في تصميم المناهج.	♦ تعزيز جودة المناهج والبرامج من خلال تحديد أفضل الممارسات ورصد النتائج وتطوير سبل الاستفادة منها؛ ♦ تحسين سرعة مراجعة المناهج وتحديثها؛ ♦ تعزيز جهود تطوير الأساتذة وخاصة الجدد؛ ♦ تحسين الخدمات الإدارية المتعلقة بالتعليم والتعلم واستخدام التكنولوجيا؛ ♦ تحسين الاستجابة من خلال رصد النتائج وإدراج الدروس المستفادة من تجارب الزملاء، وتقييمات الطلبة، والمدخلات المؤسسية أو غيرها من المدخلات المكونة؛ ♦ تسهيل عملية تصميم المناهج الدراسية متعددة التخصصات وتطويرها من خلال التنقل عبر حدود الإدارات.

من الممكن إضافة إلى هذه الفوائد تحقيق العديد من المزايا لاعتماد تطبيقات إدارة المعرفة وعملياتها، خصوصا إن تم التفصيل في كل عملية وفي كل تطبيق على حدة وأثره على محاور جودة التعليم العالي، وفي الجدول الموالي عرض آثار إدارة المعرفة على العملية الإدارية (خدمات الطلبة والخريجين، الخدمات الإدارية والتخطيط الاستراتيجي): (Kidwell et al., 2000, pp. 32-33)

الجدول 17. تطبيقات ومزايا إدارة المعرفة في العملية الإدارية

تطبيقات إدارة المعرفة	المزايا
خدمات الطلبة والخريجين	
♦ بوابة الخدمات الطلابية (التسجيل، القبول، المساعدات المالية، السكن، الاطعام... الخ) لكل من الطلبة والأساتذة والموظفين في المؤسسة الجامعية؛ ♦ بوابة خدمات التوظيف المهني، والتي قد تكون جزءا من بوابة كبيرة لجميع وحدات المؤسسة الجامعية؛ ♦ مستودع خدمات شؤون الطلبة، الأساتذة والموظفين لضمان فهم جميع الهيئات المكونة للخدمات الإدارية القائمة؛ ♦ بوابة الخريجين وخدمات التطوير الوظيفي لتقليل الجهود المبذولة إلى أدنى حد ممكن؛ ♦ بوابة الحصول على معلومات عن المكونات والمصالح التشاركية لدمج الجهود وتقليل الجهود الزائدة.	♦ تحسين الخدمات المقدمة للطلبة؛ ♦ تحسين قدرات وكفاءات الخدمة لدى الأساتذة والموظفين؛ ♦ تقديم خدمات متميزة للخريجين وغيرهم من المؤسسات الخارجية؛ ♦ تحسين فعالية وكفاءة جهود تقديم الاستشارة (لدمج الجهود المجزأة التي يقدمها الأساتذة، وموظفي الدعم الأكاديمي، وموظفي خدمات الطلبة، وموظفي شؤون الطلبة).
الخدمات الإدارية	
♦ بوابة الخدمات المالية (أي الميزانية والمحاسبة)؛ ♦ بوابة المشتريات: المشتريات، والموردين، والمستلمين... الخ؛ ♦ بوابة الموارد البشرية: الوظائف الشاغرة، الرواتب، العمل الإيجابي، أفضل الممارسات في الموارد البشرية ...، وغيرها.	♦ تعزيز قدرة تحديد وتوحيد جهود التحسين؛ ♦ تحسين القدرة على دعم الاتجاه نحو اللامركزية، من خلال دعم مبادئ الاتساق؛ ♦ تحسين الامتثال للسياسات الإدارية؛ ♦ تحسين قدرات الاستجابة والاتصال.
التخطيط الاستراتيجي	
♦ مكتب إدارة المعرفة أو خلية إدارة المعرفة؛ ♦ بوابة المعلومات الداخلية التي تتضمن الخطط الاستراتيجية والتقارير التي تم إعدادها لأطراف المصلحة الخارجيين، والعروض التقديمية من قبل المدراء التنفيذيين... وغيرها؛ ♦ بوابة المعلومات الخارجية التي تتضمن الدراسات المرجعية، المسح البيئي، بيانات سوق العمل، الشراكات مع مجموعات ومخابر البحث ... وغيرها؛ ♦ "مراقبة السوق" شهريا وخصوصا سوق العمل وسوق التعليم العالي؛ ♦ مستودع البيانات المتعلقة بالمساءلة وتتبع النتائج من خلال رصد التقييمات ومؤشرات الأداء والمقارنة المرجعية ... وغيرها؛	♦ تحسين القدرة على دعم الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي اللامركزي وصنع القرار؛ ♦ تحسين عملية مشاركة المعلومات الداخلية والخارجية للحد من الجهود الزائدة وتقليل العبء عن الإبلاغ الذي تعاني منه العديد من المؤسسات الجامعية حاليا؛ ♦ تعزيز القدرة على وضع خطط استراتيجية حديثة ومركزة في سوق التعليم العالي وسوق العمل؛ ♦ تبادل المعرفة من مجموعة متنوعة من الهيئات للبدء في تعزيز التعلم التنظيمي.

أما بالنسبة للعملية الاجتماعية وتأثرها بتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة فتبقى الدراسات قليلة في هذا الجانب وخصوصا في مؤسسات التعليم العالي، ومن ذلك ما أشار إليه (Perry, 2015,

p. 02) أن عدد معتبر من الباحثين من استرعى الانتباه إلى فكرة ربط إدارة المعرفة بالمسؤولية الاجتماعية منهم (Nwagbara & Reid, Malapur & Changing, Preuss *et al.*, Khaledabadi & Magnusson) ولكن هذه المسألة لم تدرس بالكامل، وفي الغالب يتم التعامل مع إدارة المعرفة على أنها أساس الاهتمام الإضافي بالموظفين كونهم من يشكل الرصيد المعرفي للمنظمة، هذا الذي يندرج ضمن المسؤولية الاجتماعية وهو الاهتمام بالموظفين. ولكن ذلك يشكل فقط مجرد جزئية ضمن أداء العملية المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي.

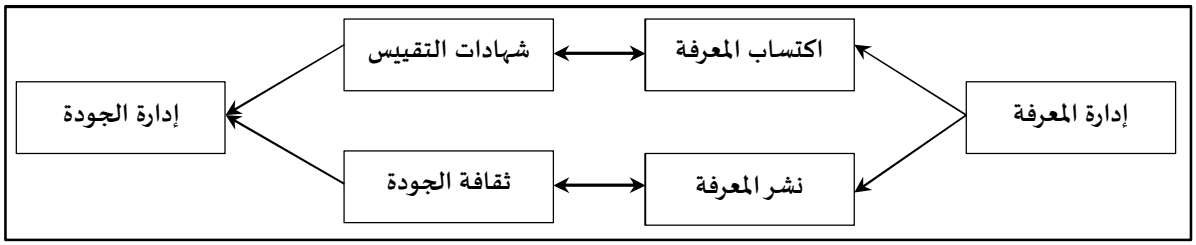
في الغالب تتحقق العديد من النتائج الايجابية والمزايا والفوائد لتطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات الجامعية، سواء على مستوى جودة العملية الأكاديمية أو جودة العملية الإدارية أو جودة العملية المجتمعية، هذا الذي يتوافق مع الطرح الذي يفترض تأثير تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي، وهو التصور المفترض للدراسة، ولدعم هذا التصور نظريا تعرض النماذج الموالية هذه العلاقة التأثيرية.

2.3.2. النماذج النظرية المفسرة لعلاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي

لا تزال علاقة إدارة المعرفة بالجودة وإدارة الجودة موضع البحث من قبل الباحثين والمختصين في هذا الحقل المعرفي لتطوير نماذج نظرية مفسرة لهذه العلاقة، وبالنسبة للمؤسسات الجامعية تعتبر هذه النماذج قليلة نوعا ما، لذلك يعتبر البحث في ثنايا ربط تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي موضوعا خصبا، وهذا الذي يتم تناوله في هذا العنصر من خلال عرض ومناقشة النماذج النظرية العامة ثم الخاصة بمؤسسات التعليم العالي.

1.2.3.2. النماذج النظرية المفسرة لعلاقة إدارة المعرفة بالجودة وإدارة الجودة

تتمثل في النماذج العامة التي تفسر هذه العلاقة، والتي يمكن أن تحمل للتنظير في القطاعات الأخرى مثل القطاع الصناعي والتقني والقطاع الخدماتي، وفي قطاع التعليم العالي كذلك، من بينها نموذج (Duran, Çetindere & Şahan, 2014, p. 70) الموضح في الشكل الموالي:

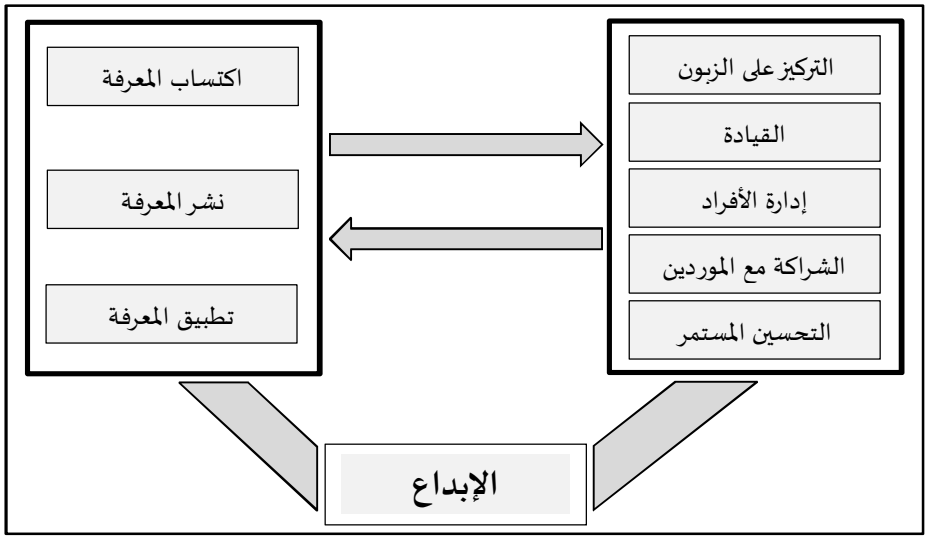


الشكل 11. نموذج Duran *et al.* لعلاقة إدارة المعرفة بإدارة الجودة

يوضح الشكل أعلاه والخاص بنموذج Duran *et al.* تأثير إدارة المعرفة على إدارة الجودة والتي تتضمن تطوير الجودة وتحسينها، من خلال اكتساب المعرفة ونشرها واللذان يشكلان عمليتين في غاية الأهمية بالنسبة لإدارة المعرفة، فاكتساب المعرفة يرتبط أكثر بنيل شهادات التقييس لأن هذه الأخيرة تحتاج لاكتساب معرفة وخبرة خاصة بها، ونشر المعرفة ترتبط بثقافة الجودة لأن هذه الأخيرة تكرس ثقافة المسؤولية التشاركية التي تدعم عملية المشاركة بالمعلومات وتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة، وهذا الذي يظهر أكثر من خلال نموذج (Ribière & Khorramshahgol, 2004, p. 51) الموضح في الشكل الموالي:

الشكل 12. نموذج Ribière & Khorramshahgol لعلاقة إدارة المعرفة بنماذج إدارة الجودة

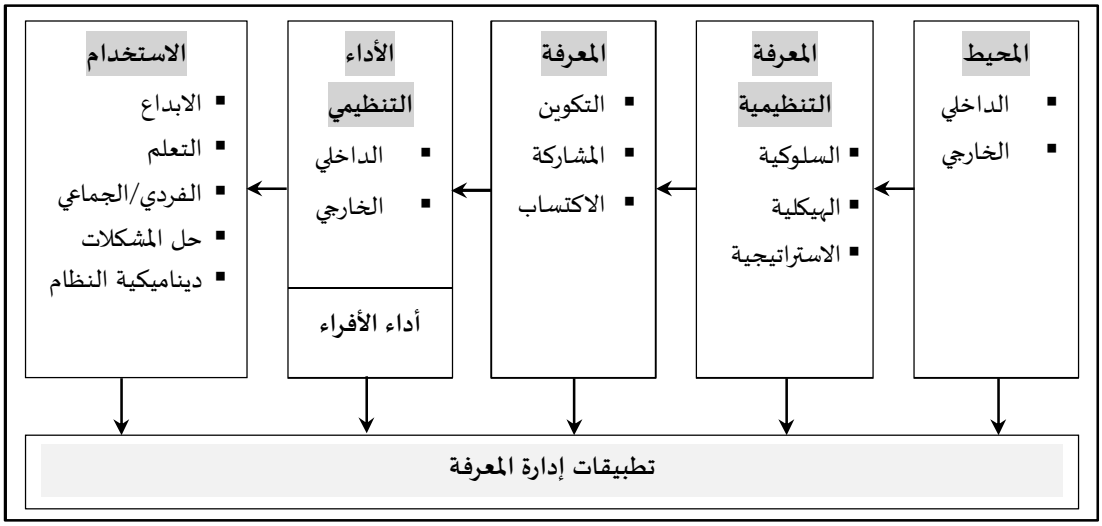
يظهر من الشكل أعلاه أن إدارة المعرفة تشكل العمود الأساسي لإدارة الجودة ونماذجها، فهي أساس نيل شهادات التقييس التي تثبت الالتزام بمعايير ومبادئ الجودة على غرار الايزو 9001، وهي أساس تطبيق إدارة الجودة الشاملة والتي تعتبر كنظام متكامل لإدارة الجودة، وفي مقابلها ستة سيجما (Six Sigma) التي تعتبر كاستراتيجية تستهدف التحسين المستمر للعمليات، وهي أساس الالتزام بمعايير التميز العالمية بالأخص معايير مالكوم بالدريج الأمريكية ومعايير التميز الأوروبي، وهي الأساس لأن كل نماذج الجودة تحتاج للمعرفة سواء الضمنية منها أو الصريحة، العامة منها (الخبرات الإدارية، المهارات القيادية.... الخ) أو المتخصصة (معرفة الجودة) والتي تستهدف بناء نظام لإدارة الجودة، هذا الأخير يبنى على مجموعة من المبادئ والقيم الجوهرية ضمن نظام الايزو 9001، حيث ترتبط هذه المبادئ والقيم مع عمليات إدارة المعرفة مثلما هو موضح في نموذج (Honarpour et al., 2012, p. 27) في الشكل الموالي:



الشكل 13. نموذج Honarpour *et al.* لعلاقة عمليات المعرفة بإدارة الجودة

يوضح النموذج أعلاه ارتباط عمليات إدارة المعرفة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، حيث تساهم عمليات اكتساب المعرفة ونشرها وتطبيقها في تطوير الجودة وتحسينها من خلال: التركيز على الزبون، القيادة، إدارة الأفراد، الشراكة مع الموردين والتحسين المستمر. ويمكن أن تعكس العلاقة فتصبح هذه المبادئ كسبيل لعمليات المعرفة خصوصا إذا تعلق الأمر بمعرفة الجودة وتحسين الأداء، ضمن هذا النموذج يدخل الابداع كمتغير ثالث فتطوير مبادئ الجودة وتكريس عمليات إدارة المعرفة من شأنه أن يسهم في تنشيط الابداع بمختلف أشكاله (الإداري، التنظيمي، التكنولوجي، التجاري).

أما ما يتعلق بتكامل تطبيقات إدارة المعرفة مع عملياتها للتأثير على الجودة وإدارة الجودة، فيوضحها نموذج (Alrawi & Elkhatib, 2009) في الشكل الموالي:



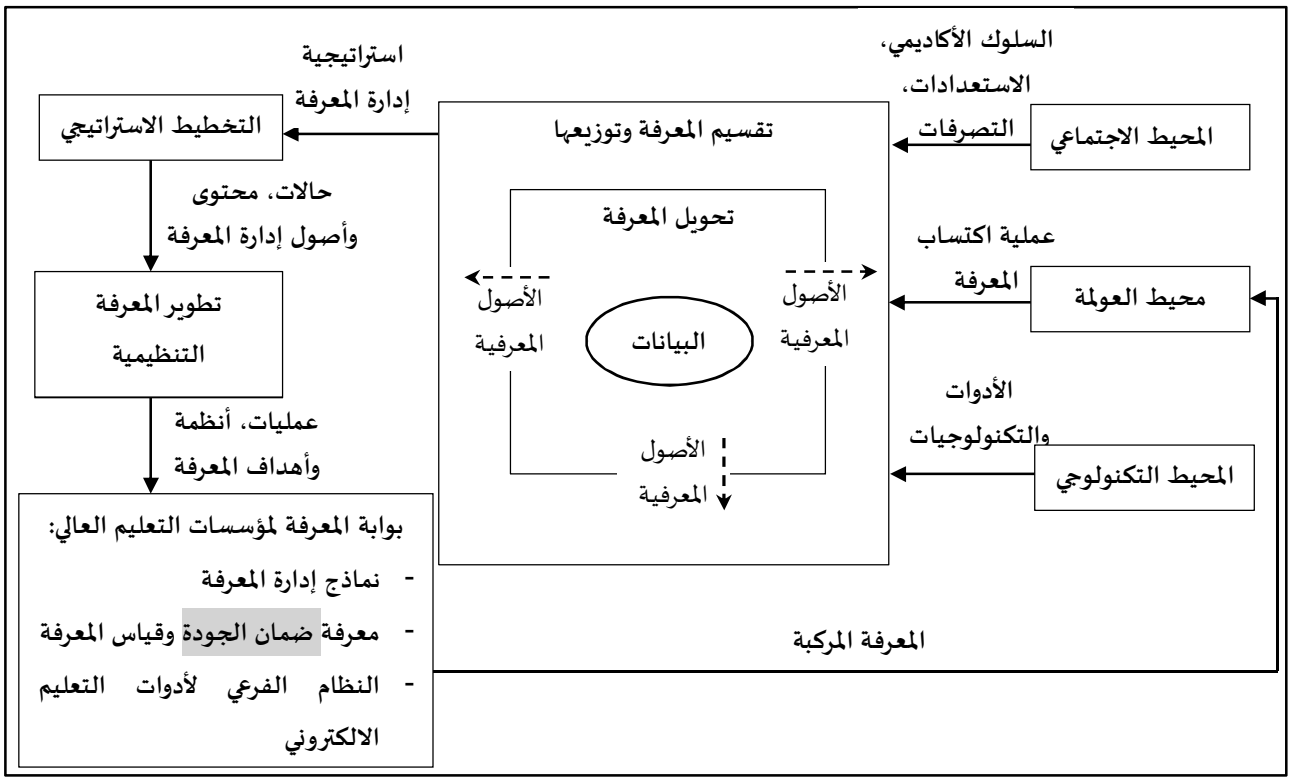
الشكل 14. نموذج Alrawi & Elkhatib لتطبيقات إدارة المعرفة

يشكل نموذج Alrawi & Elkhatib إطارا نظريا يوضح أن عمليات إدارة المعرفة والمعرفة التنظيمية هي من توجه تطبيقات إدارة المعرفة، ليس ذاك فقط ولكن أيضا المحيط الداخلي والخارجي، الأداء التنظيمي والنتائج المحققة من استخدامات إدارة المعرفة، كلها تحدد حاجة المنظمة من تطبيقات وممارسات إدارة المعرفة، فانطلاقا من متغيرات المحيط الداخلية والخارجية، يتم تحديد رصيد المنظمة المعرفي على المستوى السلوكي، الهيكلي والاستراتيجي، لتتوجه عمليات تكوين المعرفة واكتسابها ونشرها إلى تحسين الأداء التنظيمي داخليا وخارجيا والذي تندرج عملية تطوير الجودة ضمنه، وهذا الذي يسهم في تحسين الابداع، التعلم، العمل الفردي والجماعي، حل المشكلات وديناميكية النظام، وكلها تفيد في تطوير الجودة وتحسينها.

انطلاقا من عرض مختلف النماذج النظرية السابقة يلاحظ توجهها لتأكيد مساهمة عمليات وتطبيقات إدارة المعرفة في تطوير الجودة وإدارة الجودة، ولتأكيد هذا الطرح في مؤسسات التعليم العالي يأتي مواليا عرض وتحليل بعض النماذج الخاصة بذلك.

2.2.3.2. النماذج النظرية المفسرة لعلاقة تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي

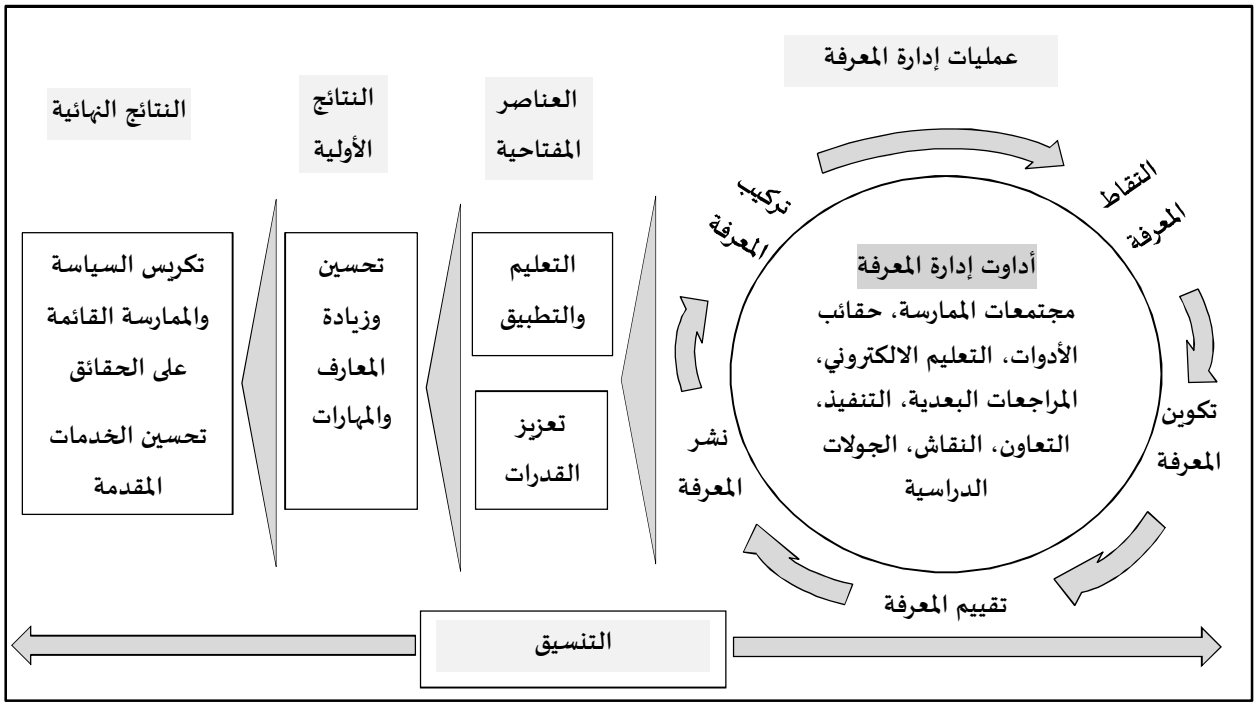
تقل النماذج النظرية المفسرة لهذه العلاقة في المؤسسات الجامعية على وجه الخصوص، منها نموذج Maizatul Akmar Ismail & Chua الموضح في الشكل الموالي: (Mohamad, 2012, p. 38)



الشكل 15. نموذج Maizatul Akmar Ismail & Chua لإطار إدارة المعرفة في التعليم العالي

يظهر من نموذج Maizatul Akmar Ismail & Chua أن إدارة المعرفة تمثل نظاما متكاملا في مؤسسات التعليم العالي تشكله العديد من العمليات الفرعية، وضمن هذا النظام يندرج مفهوم تطوير الجودة وتحسينها من خلال تطوير معرفة ضمان الجودة في بوابة المعرفة في المؤسسة الجامعية، حيث ينطلق هذا النموذج من المحيط الخارجي (الاجتماعي، محيط العولمة والتكنولوجي) الذي يساهم في دعم الرصيد المعرفي لهذه المؤسسات بسلوكيات، استعدادات، تصرفات، اكتساب معارف جدد، أدوات وتكنولوجيات حديثة، يتم تقسيمها جميعا وتوزيعها على نطاق واسع في مختلف المستويات التنظيمية، بالشكل الذي تؤثر على التخطيط الاستراتيجي خصوصا إذا كانت هناك استراتيجية لإدارة المعرفة، هذه الأخيرة تدعم تطوير المعرفة التنظيمية المتاحة والتي تساهم في دعم بوابة المعرفة لمؤسسات التعليم العالي، وهنا يتم تطوير الجودة بمعرفة ضمان الجودة وتطوير نظام القياس، فتتكامل مع نماذج إدارة المعرفة والنظام الفرعي لأدوات التعليم الالكتروني لتشكل معرفة مركبة ضمن محيط العولمة.

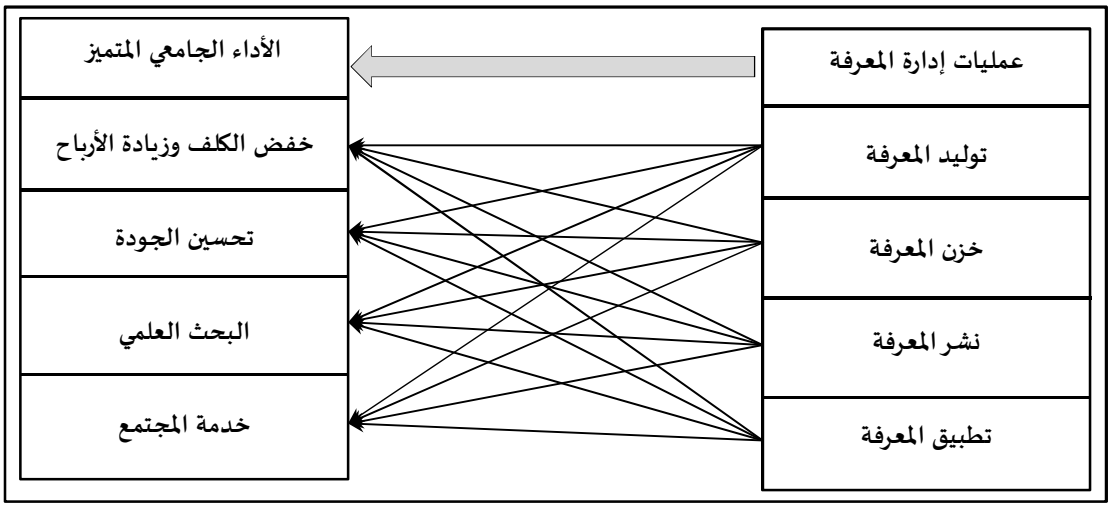
في المقابل يعتبر هذا النموذج عاما إذ يدرج تطوير الجودة كمتغير جزئي فقط، إضافة إلى أنه لا يوضح التكامل بين عمليات إدارة المعرفة وتطبيقاتها لتحقيق نتائج إيجابية في مؤسسات التعليم العالي. هذا الذي يوضحه نموذج (Sullivan, Limaye, Mitchell, D'Adamo & Baquet, 2015, p. 156) في الشكل الموالي:



الشكل 16. نموذج Sullivan *et al.* لعلاقة عمليات إدارة المعرفة بالأداء الجامعي المتميز

على الرغم من أن نموذج Sullivan *et al.* مطور في القطاع الصحي إلا أنه يتماشى كثيرا مع مؤسسات التعليم العالي، خصوصا وأنه يضم ضمن أدوات إدارة المعرفة التعليم الالكتروني ومجتمعات الممارسة اللذان اعتمدا في الدراسة كأبعاد لمتغير التطبيقات، إضافة إلى المراجعات البعدية والجولات الدراسية، لأنه يخص قطاع الصحة والتنمية العالمية. وفقا لهذا النموذج يحرك استخدام أدوات أو تطبيقات إدارة المعرفة دورة المعرفة وعملياتها والمتمثلة في: التقاط المعرفة، تكوين المعرفة، تقييم المعرفة، نشر المعرفة وتركيب المعرفة، وهي التي تشكل العناصر المفتاحية (التعليم والتطبيق، تعزيز القدرات) لتحسين وزيادة المعارف والمهارات كنتائج أولية، وهي من تساعد على تحقيق نتائج نهائية من ضمنها: تكريس السياسة والممارسة القائمة على الحقائق، تحسين الخدمات المقدمة، وفي إطار هذه الأخيرة تندرج الخدمات التعليمية والأكاديمية، الادارية والمجتمعية.

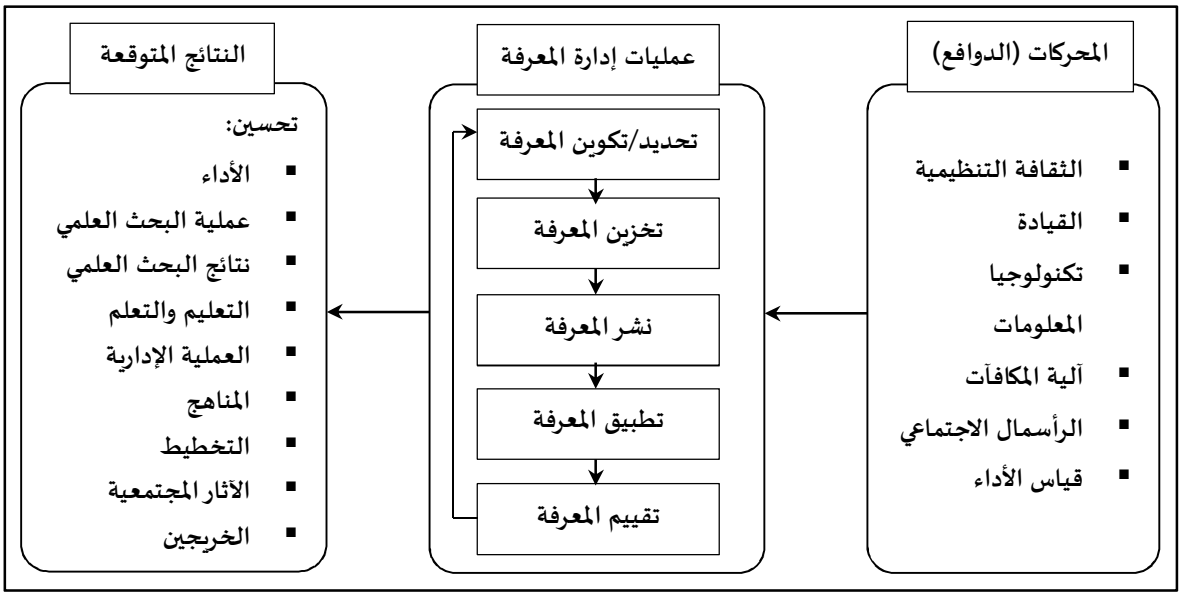
لكن هذا النموذج أيضا يدرج متغير جودة التعليم العالي كمتغير جزئي مثله مثل نموذج Maizatul Akmar Ismail & Chua، فكلاهما يقر أهمية إدارة المعرفة في تطوير جودة التعليم العالي، ولكن تبقى هذه العلاقة ضمنية وعامة غير مفصلة، لذلك تأتي النماذج الموالية أكثر تفصيلا في فحوى هذه العلاقة، منها نموذج (العنزي والعابدي، 2009، ص. 03) الموضح في الشكل الموالي:



الشكل 17. نموذج العنزي والعابدي لعلاقة عمليات إدارة المعرفة بالأداء الجامعي المتميز

يظهر الشكل أعلاه وضوح تأثير عمليات إدارة المعرفة على الأداء الجامعي المتميز، فكل عملية من العمليات (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة وتطبيق المعرفة) تساهم في تطوير كل بعد من أبعاد الأداء، حيث يندرج ضمن هذا الأخير تحسين الجودة بمختلف مستوياتها الأكاديمية (التعليم والتدريس) وكذا البحث العلمي كبعد مستقل لوحده، أيضا جودة العملية الإدارية، وكذا

تطوير جودة العملية المجتمعية وخدمة المجتمع كبعد مستقل لوحده كذلك. إذن هذا النموذج يكاد يتماثل مع النموذج المفترض للدراسة فالمتغير التابع أو جودة التعليم العالي ممثلا بأبعاده جميعا (جودة العمليات الأكاديمية، الادارية والمجتمعية) والمتغير المستقل ممثلا بالعمليات فقط وأهملت تطبيقات إدارة المعرفة، ولكن عندما تذكر العمليات تلازمها للتطبيقات مثلما وضح في النماذج النظرية السابقة، لذلك أشار Ojo في نموذج نظري أكثر تفصيلا إلى وجود محركات لعمليات إدارة المعرفة تندرج ضمنها تكنولوجيا المعلومات التي تعتبر محور تطبيقات إدارة المعرفة، مثلما هو موضح في الشكل الموالي: (Ojo , 2016, p.339)



الشكل 18. نموذج Ojo لإطار إدارة المعرفة في التعليم العالي وآثاره المتوقعة

مثلما هو موضح في نموذج Ojo في الشكل أعلاه يلاحظ تأثير وأهمية عمليات إدارة المعرفة من التحديد والتكوين إلى تقييم المعرفة في تطوير وتحسين جودة مؤسسات التعليم العالي ضمن جملة من النتائج المحققة والمتوقع تحقيقها، والمتمثلة أساسا في: تحسين الأداء، تحسين عملية ونتائج البحث العلمي، تحسين التعليم والتعلم، تحسين العملية الإدارية، تحسين المناهج، تحسين التخطيط، تحقيق الآثار المجتمعية، تحسين مستوى الخريجين، والتي تندرج في مجملها ضمن ثلاثة محاور أساسية: جودة العمليات الأكاديمية والادارية والمجتمعية. ولكن لن تتوجه عمليات إدارة المعرفة إلى هذا التأثير إلا من خلال جملة من المحركات تدفعها للتحرك في شكل دورة عملياتية، هذه المحركات أو الدوافع تختلف من مؤسسة إلى أخرى، ولكن في الغالب تندرج تطبيقات إدارة المعرفة ضمنها لأنها محور تكنولوجيا المعلومات التي تندرج ضمن هذه المحركات.

ضمن توجهات تحليل العلاقة بين متغيرات الدراسة وفلسفتها الجدلية، وكذلك عرض وتحليل النماذج النظرية المفسرة لهذه العلاقة، تأكدت نظريا أهمية تطبيقات إدارة المعرفة وعملياتها في تطوير محاور جودة التعليم العالي، ولكن يبقى هذا التحليل وهذه النماذج عامة كونها لا تفصل في أبعاد متغيرات الدراسة من جهة وإن فصلت فيها لا تتطابق مع جميع الأبعاد المطورة في النموذج الفرضي للدراسة، وأيضا لا تقدر هذه العلاقة أو مستوى أهميتها من جهة أخرى (أي درجة التأثير ومستوى الارتباط)، وهذا ما سيتم تناوله في العنصر الموالي بالاعتماد على الدراسات السابقة في تقدير العلاقة بين أبعاد ومتغيرات الدراسة.

3.3.2. نتائج الدراسات السابقة في تحليل علاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي

يقصد بذلك عرض نتائج الدراسات والجهود المعرفية السابقة وتحليلها فيما يخص علاقة تطبيقات إدارة المعرفة وعملياتها بمختلف محاور جودة التعليم العالي، العربية منها والأجنبية أغلبها وليست جميعها كون البعض منه يرتبط بمتغير واحد فقط، لذلك تستثنى من التحليل النظري ضمن هذا العنصر.

1.3.3.2. نتائج الدراسات السابقة العربية في تحليل علاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي

من أصل ستة دراسات سابقة عربية معتمدة في الدراسة، تم الاعتماد على ثلاثة منها (دراسات: حرنان 2014، محمد ماهر ومحمد حسين 2014، قديد 2015) لتحليل هذه العلاقة، ذلك أنها تدرس كلا المتغيرين مع بعضهما (إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي) وعلاقتهما ودرجة تأثيرهما، أما باقي الدراسات الأخرى فهي تركز على متغير واحد من الدراسة وقد يربط بمتغير آخر لذلك لا يتم اعتمادها في تحليل العلاقة، حيث أسفرت هذه الدراسات الثلاثة المعتمدة على جملة من النتائج فيما يتعلق بهذا الخصوص، أهمها ما هو وارد في الجدول الموالي بخصوص تحليل هذه العلاقة وتقديرها وتعيين اتجاهها:

الجدول 18. نتائج الدراسات السابقة العربية لعلاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي

الدراسة السابقة	الأدوات والأساليب	النتائج
حرنان، **2014**	الأداة: الاستبيان. الأسلوب الاحصائي: أسلوب الانحدار على المركبات الأساسية.	– إدارة المعرفة لا توثر على مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة؛ – المركبة الأساسية لإدارة المعرفة تؤثر معنويا على بعد أعضاء هيئة التدريس، حيث بلغت قيمة P 7 0.0311 وهي أقل من 0.03 مما يعني رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة، بمعنى هناك تأثير لإدارة المعرفة على جودة أعضاء هيئة التدريس؛ – إدارة المعرفة لا توثر على جودة البرامج والمناهج التعليمية؛ – إدارة المعرفة لا توثر على جودة الإدارة الجامعية؛ – إدارة المعرفة لا توثر على بعد الجامعة والمجتمع.
محمد ماهر ومحمد حسين، **2014**	الأداة: المقابلات الشخصية والاستبيان. الأسلوب الاحصائي: معامل الارتباط، الانحدار البسيط.	– وجود علاقة ارتباط معنوية بين عمليات إدارة المعرفة (إجمالا) وجودة التعليم العالي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط: 0.773 عند مستوى معنوية: 0.05 وهذا دليل على قوة العلاقة بين المتغيرين، كما تشير هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت الجامعات من أنشطتها المرتبطة بإدارة المعرفة وتطبيقها في مهامها الأساسية كلما أسهم ذلك في دعم جودة التعليم العالي؛ – وجود تأثير معنوي لعمليات إدارة المعرفة (مجتمعة) في جودة التعليم العالي، بدلاله قيمة F المحسوبة: 59.403، وهي أعلى من القيمة الجدولية لها: 2.44 وعند مستوى معنوية: 0.05 ، كما بلغ معامل التحديد: 0.598 وهذا يعني أن عمليات إدارة المعرفة أسهمت وفسرت 59.8% من الاختلافات المفسرة في جودة التعليم العالي.
قديد، **2015**	الأداة: الاستبيان. الأسلوب الاحصائي: اختبارات الفروق (اختبار T وتحليل التباين الأحادي)، معامل الارتباط بيرسون، تحليل الانحدار الخطي.	– تؤثر عمليات إدارة المعرفة (الانشاء، الامتلاك، النشر، التطبيق) معنويا في نتائج إدارة المعرفة في جامعة الجزائر 03، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما 0.321، بينما بلغت قيمة معامل التحديد 0.103؛ – تؤثر دعائم فعالية إدارة المعرفة (القيادة، الدعائم التكنولوجية، ثقافة الجامعة، الهيكل التنظيمي) معنويا في نتائج إدارة المعرفة في جامعة الجزائر 03، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما 0.597، بينما بلغت قيمة معامل التحديد 0.356؛ – تؤثر دعائم فعالية إدارة المعرفة معنويا في عمليات إدارة المعرفة، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما 0.462، بينما بلغت قيمة معامل التحديد 0.213.

يلاحظ من الجدول أعلاه وجود أثر لإدارة المعرفة على محاور جودة التعليم العالي حسب الدراسات السابقة العربية الواردة، حيث يظهر في دراسة محمد ماهر ومحمد حسين أنه قوي بمعنوية مرتفعة وبمعامل تحديد قارب (0.6)، ويظهر في دراسة قديد من وجه آخر بمعاملات الارتباط بين عمليات ودعائم إدارة المعرفة ونتائجها والتي كانت جميعها معنوية، وتستثنى دراسة حرنان التي أثبتت أن إدارة المعرفة تؤثر معنويا فقط على بعد أعضاء هيئة التدريس وليس على باقي أبعاد جودة التعليم العالي. أما الدراسات الأجنبية فيأتي عرض ما توصلت إليه مواليا.

2.3.3.2. نتائج الدراسات السابقة الأجنبية في تحليل علاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي

تظهر قوة الدراسات السابقة الأجنبية في التحليل النظري للمتغير المدروس سواء إدارة المعرفة وتطبيقاتها وعملياتها، أو محاور جودة عمليات التعليم العالي الثلاثة: الأكاديمية، الإدارية والمجتمعية. ولكن تبقى قضية التحليل النظري والميداني للعلاقة بين هذين المتغيرين بأبعادهما المختلفة متباينة من دراسة إلى أخرى، والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول 19. نتائج الدراسات السابقة الأجنبية لعلاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي

الدراسة السابقة	الأدوات والأساليب	النتائج
Kidwell *et al.*, 2000	الأداة: الدراسات السابقة. المنهج: التحليل النظري.	– إدارة المعرفة لها العديد من الآثار الإيجابية على نظام التعليم العالي، وخصوصا على: عملية البحث العلمي، عملية تطوير المناهج الدراسية، خدمات الطلبة والخريجين، الخدمات الإدارية، والتخطيط الاستراتيجي.
Lee, 2009	الأداة: الاستبيان. الأسلوب الاحصائي: الانحدار المتعدد.	– وجود علاقة تأثير إيجابية بين تحويل المعرفة من خلال بيئة التعليم الالكتروني الداعمة وكذا مجتمعات الممارسة ونتائج تعلم الطلبة، ففي الغالب كانت العلاقة إيجابية يعبر عنها معامل التحديد الذي تراوح في الغالب بين 0.3 و0.4، حيث عبر عن عملية التحويل بجودة المعلومات.
Hameed & Badii, 2012	الأداة: الاستبيان. الأسلوب الاحصائي: الإحصاء الوصفي، وخصوصا متوسط المتوسطات.	– أظهرت العوامل التالية: (البنية التحتية التقنية، التوجه الاستراتيجي، بنية إدارة المعرفة، التدريب والتحفيز، ثقافة إدارة المعرفة، دعم الإدارة العليا، القيم الجوهرية، وعمليات إدارة المعرفة وعملية التعلم) أهميتها في تحقيق فعالية إدارة المعرفة وبالتالي تحسين جودة التعليم العالي خصوصا العملية التعليمية.
Zaki & Zubairi, 2012	الأداة: الاستبيان. الأسلوب الإحصائي: معاملات الارتباط، نماذج الانحدار.	– تعزز إدارة المعرفة وأبعادها تطبيقات الجودة والتعليم النوعي في المعاهد العليا، إذ بلغ معامل الارتباط: 0.912 ومعامل التحديد: 0.831، وهو ما يدل على قوة العلاقة بينهما.
Mavodza & Ngulube, 2013	الأداة: الملاحظة، المقابلات، الاستبيان. الأداة: عدة أدوات كمية (الاحصاء الوصفي) وكيفية.	– ضرورة إنشاء مخزون معرفي عالي في الكلية وتطوير ثقافة مؤسسية مناسبة لتكريس تطبيقات إدارة المعرفة بغية تحسين الأداء والجودة على مستويات أعلى.
Al-ammal & Al-bourshaid, 2014	الأداة والمنهج: تحليل حالة جامعة البحرين.	– تمحورت حول سبل الاستفادة من أدوات إدارة المعرفة (مستودعات المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، المكافآت والاعتراف وتبادل المعرفة، الشبكات الاجتماعية، استحقاق البرنامج الأكاديمي) لضمان جودة التعليم العالي، وخلصت إلى وجود علاقة قوية بين نجاح مشروع إدارة المعرفة وعملية تنفيذ ممارساتها، حيث تلعب عملية نقل المعرفة الناجحة دور الوسيط، وهو الذي يؤثر إيجابا على الممارسات الإدارية لمؤسسات التعليم العالي الماليزية.

كما هو ملاحظ في الجدول أعلاه هناك فقط بعض الدراسات السابقة الأجنبية الواردة في تحليل العلاقة بين متغيري الدراسة، ويبقى أغلبها غير وارد بحكم أنها تطرقت لدراسة متغير واحد

فقط (إدارة المعرفة أو جودة التعليم العالي) ولم تربطه بالمتغير الآخر، أو أن دراسة العلاقة بينهما ضمنية وغير واضحة بل يتم استنتاجها، كالدراسات التي تكلمت عن سبل تحسين فعالية إدارة المعرفة ونتائجها أو نجاح تنفيذ مشروع إدارة المعرفة، وضمنيا يتم استنتاج نتائج تحقيق ذلك والتي من ضمنها ضمان جودة التعليم العالي على المستويات المختلفة.

تجدر الإشارة أن جل الدراسات الواردة في الجدول تؤكد وجود علاقة قوية بين إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، حيث بلغت مستواها القوي جدا في دراسة Zaki & Zubairi بمعامل تحديد جعل إدارة المعرفة كمتغير مستقل تفسر 83.10% من التغييرات الحاصلة في جودة التعليم العالي كمتغير تابع، وحتى دراسة Lee في المستوى الأدنى مقارنة بباقي الدراسات الأجنبية الواردة، فسرت فيها أبعاد إدارة المعرفة من 30% إلى 40% التغييرات الواردة في مختلف محاور الجودة.

كملخص لما ورد في هذا العنصر الخاص بالعلاقة النظرية لإدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، تبين في جدلية العلاقة اختلاف التصورات أو التوجهات التي تفسر اتجاهها، فمن الباحثين والمختصين من يعتقد بأن جودة التعليم العالي هي من تفسر التغييرات الحاصلة في إدارة المعرفة وخصوصا عندما نتكلم عن إدارة الجودة، ومنهم من ينظر إليها منظار العكس أي أن تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة هي من تؤثر على جودة التعليم العالي وتساهم في تحقيقها، وهو التوجه الذي يتفق مع دراستنا، ومنهم أيضا من يجمع بين التوجهين أي وجود علاقة تأثير وتأثر بين هذين المتغيرين.

على العموم فإن التوجه الموافق للدراسة يؤكد نظريا وجود علاقة تأثير قوية لتطبيقات إدارة المعرفة وعملياتها على جودة العمليات الأكاديمية والإدارية والمجتمعية، وتأكد ذلك أيضا في النماذج النظرية التي وضحت كيفيات حدوث هذا التأثير في مؤسسات التعليم العالي على الخصوص، وأيضا في الدراسات السابقة التي توصل فيها كتابها إلى تقدير مستوى هذا التأثير والذي ظهر في الغالب أنه قوي ومعنوي.

خلاصـــــــــــــــة

تعتبر جودة التعليم العالي هي الأخرى مفهوما متعدد الأبعاد كونه يرتبط بنظام التعليم العالي المعقد نوعا ما، هذا النظام يتكون من العمليات الأكاديمية والادارية والمجتمعية وكل منها إنما يحكم عليه بمجموعة من المؤشرات الكمية والكيفية. وهنا يطرح إشكال تعدد واختلاف مؤشرات الجودة لكل هذه العمليات خصوصا وأن الأطر التي يتم الرجوع إليها للحكم على الجودة متعددة وتختلف مؤشراتها، وهذا ما يعقد من عملية تطوير مؤشرات شمولية لجودة التعليم العالي، إلا أنه وللخروج من هذا الاشكال تم الاعتماد على أطر مختلفة فيها نوع من التوازن لقياس الجودة.

تعدى أثر تعدد أبعاد هذا المفهوم عملية تطوير مؤشراته، إلى علاقته مع متغيرات أخرى وبالأخص مع عمليات وتطبيقات إدارة المعرفة موضوع الدراسة، فالعلاقة نوعا ما ظهرت معقدة خصوصا من ناحية تشابك هذه العمليات والتطبيقات مع مختلف محاور جودة التعليم العالي (جودة العمليات الأكاديمية والادارية والمجتمعية)، وكذا من ناحية اتجاهها (التأثير، التأثر، كلاهما معا التأثير والتأثر) هذا على المستوى النظري.

لتكون هذه العلاقة أكثر وضوحا بالأخص مثلما هو مطور في النموذج الفرضي للدراسة (وجود أثر لعمليات وتطبيقات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي)، يأتي الفصلين المواليين لتقديرها وقياسها كيفيا وكميا بشكل من التفصيل في مختلف أبعاد هذه المتغيرات.

الفصل 03. التحليل الكيفي والتركيبي للبيانات النوعية

... تمهيـــــــــد

1.3. الإطار المنـهـجي للتحـليل الكيـفي ومقـاربـاته

2.3. عــرض وتحليل نتائــج مشــروع التحــليل الكيفي

3.3. التحليل الكيفي والتركيبي باستخدام برنامج NVivo

... خلاصـــــــة

... Madeleine Audet & Catherine Parissier

«La recherche qualitative s'affirme en effet de manière croissante au sein de la communauté scientifique des sciences de la gestion»

« أصبحت البحوث الكيفية ذات أهمية متزايدة في الأوساط العلمية في علوم التسيير »

الفصل 03. التحليل الكيفي والتركيبي للبيانات النوعية

... تمهيـــــــد

تحتاج الدراسات العلمية إلى التحليل الكيفي خصوصا إذا كانت مرتبطة بمعرفة اتجاهات الأفراد وآرائهم في موضوع معين، حيث تكون الأسئلة مفتوحة في أدوات الدراسة (بالأخص المقابلات المعمقة) كي يفتح المجال للمستجوب للإبداء رأيه بالتفصيل، ومادام أنه متخصص في الموضوع سيحتاج لمجال أفسح ليعطي كل ما يتعلق بجوانب الدراسة الميدانية، وهنا تكون لدينا بيانات نوعية مفصلة نحتاج فيها لأدوات علمية قوية لمعرفة توجه هؤلاء المستجوبين.

في هذ الصدد هناك برنامج محترف NVivo اشتهر عالميا للقيام بهذا النوع من الدراسات الخاصة بالتحليل الثيمي أو الكيفي للبيانات النوعية، حيث استخدم في دراستنا لتحليل ما تحصلنا عليه من بيانات باستخدام: (المقابلات المعمقة، مواقع الويب المتخصصة ذات الصلة بالموضوع، والفيديوهات والصور أيضا) وذلك ما سيتم تناوله في هذا الفصل من خلال العناصر التالية:

- **الإطار المنهجي للتحليل الكيفي ومقارباته:** يتم عرض فحوى التحليل الكيفي وأهميته وأهدافه مقارنة مع التحليل الكمي، ثم أدواته ومراحله ومختلف مقارباته، وأخيرا البرنامج الذي اشتهر للقيام بذلك؛
- **عرض وتحليل نتائج مشروع التحليل الكيفي:** من: مقابلات معمقة، مواقع الويب المتخصصة، والفيديوهات والصور أيضا؛
- **التحليل الكيفي والتركيبي باستخدام برنامج NVivo:** وفقا لمقاربات التحليل الكيفي يتم تحليل كل ما تم عرضه من نتائج نوعية باستخدام NVivo.

1.3. الإطار المنهجي للتحليل الكيفي ومقارباته

يشكل التحليل الكيفي مقاربة منهجية لتحليل البيانات في علوم التسيير، حيث تضاهي المقاربة الكيفية في كثير من الاحيان قوة النتائج المتحصل عليها من خلال المقاربة الكمية، وذلك راجع لخصوصية بياناتها في تقديم الفهم العميق للظاهرة المدروسة كونها تأتي من مصادر مختلفة لها علاقة وصلة بالموضوع، وعليه فيما سيأتي سنتناول أولا مدخل لهذا النوع من التحليل ثم تصميمه ومقارباته والبرنامج المستخدم فيه.

1.1.3. مدخل للتحليل الكيفي وأهميته

أثبتت العديد من الدراسات أن التحليل الكيفي لا يقل أهمية على التحليل الكمي، لذا يولي العديد من الباحثين عناية بهذا المجال، وعليه ارتأينا من خلال ما سيأتي مواليا توضيح كل من مفهومه، طبيعة بياناته، أهميته وأهدافه.

1.1.1.3. مفهوم التحليل الكيفي وطبيعة بياناته

يشير كل من Mucchielli & Paillé أن التحليل الكيفي: « يستند إلى البيانات النوعية التي تساعد على معرفة علامات مادية، أساسا: الكلمات، النصوص، الصور والرموز... الخ، والبيانات النوعية هي بيانات ذات معنى حقيقي تأخذ شكل خطابي أو استطرادي. » (Coutelle, 2005, p. 06)

في ذات السياق يعرف أيضا بأنه: « البحث الذي يهتم بالمعلومات غير الرقمية فهو يعتمد على شروحات الأفراد وخبراتهم وسلوكهم وتفاعلهم وإدراكهم وتصرفاتهم للبحث في فهم كيفية تشكل هذه المعلومات. » (Purmessur & Boodhoo, 2008, p. 02)

يتضح مما تقدم أن التحليل الكيفي يعتمد بالدرجة الأولى على بيانات غير كمية (غير رقمية) يتحصل عليها الباحث من مصادر أو موارد مختلفة، قد تكون على شكل كلمات، أو صور، أو فيديوهات... الخ، تعبر عن وجهات نظر لأفراد لديهم فهم عميق تجاه الظاهرة المدروسة.

من الباحثين أيضا Smith *et al.* من يعرفه من خلال توضيح الفرق الجوهري بينه وبين التحليل الكمي، فالبحث الكيفي يعتمد على دراسة وقراءة البيانات والأحداث بأسلوب غير كمي، حيث لا يتم تحويل البيانات إلى أرقام كما في حالة البحث الكمي، وإنما يتم الحصول على نتائج من واقع الملاحظة وتحليل الأحداث والمواقف والصور والوثائق والاتصالات اللفظية وغير اللفظية. (ريان، 2003، ص. 03)

استنادا إلى ما سبق يتبين أن التحليل الكيفي يرتكز على تحليل المحتوى والوصف اللغوي التفسيري، وعلى المعنى الدقيق الذي يتحصل عليه الباحث هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يمكننا تلخيص طبيعة بياناته على النحو الآتي:

- هي بيانات غير رقمية؛
- بيانات تفسيرية معمقة للظاهرة؛
- تتصف بالذاتية كونها تعتمد على وجهات نظر الأفراد، والتي من الصعب الحصول عليها بطريقة إحصائية أو كمية فهي غير مصرح بها ولكنها مفيدة جدا للباحث.

2.1.1.3. أهمية التحليل الكيفي وأهدافه

يستمد التحليل الكيفي قوته وأهميته في تفسير الظواهر بناء على من قدمه المختصون ذوي القدرة العالية في الإجابة على الأسئلة المختلفة التي يحتاجها الباحث في دراسته، وكونه يعطي حرية لهؤلاء المختصين في الاستطراد في الاجابة على مختلف الأسئلة التي عادة ما تكون مفتوحة، فإنهم سيحللون الموضوع بدقة وعمق من مختلف جوانبه ويتشعبون في تحليل متغيراته بناء على خبراتهم ومعارفهم العلمية، وبهذا فإن نتائجه عادة ما تكون أقرب للواقع العملي في اختبار الفرضيات.

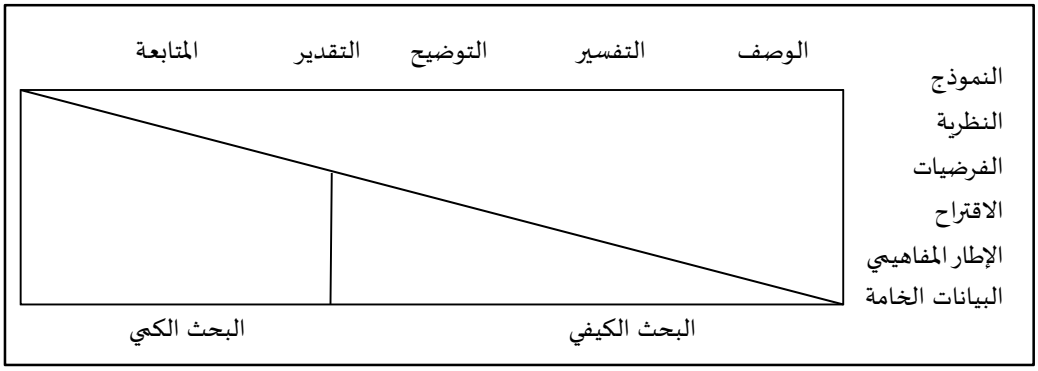
ضمن هذا الإطار ولتوضيح أكثر يشير (Kakai, 2008, p. 01) أن أهداف التحليل الكيفي ترتبط بعدة مستويات أهمها:

- تحديد الحاجات أو المعلومات التي يريد ويرغب الباحث في الحصول عليها؛
- تحديد الخيار واتخاذ القرار فيما يخص اتجاه الباحث لمعلومات معينة في اتخاذ قرارات بخصوص بحثه مثلا نفي أو قبول الفرضيات؛
- التحسين الوظيفي والأداء للبحث عن معلومات تقود لنتائج جيدة؛
- اختبار الفرضيات بطريقة علمية.

هذا ويتضح من هذه الأهداف الأربعة أن الهدفين الثالث والرابع والمرتبطين بالظاهرة المدروسة واختبار الفرضيات يتشابكان ويتداخلان مع أهمية التحليل الكيفي، حيث تظهر هذه الأخيرة وفقا لما هو موضح أعلاه بخصوص طبيعة البيانات التي يقوم البحث الكيفي بتحليلها وكذا من أهدافه، تلك التي توضح أهميته ووزنه أكثر فأكثر مقارنة مع البحث والتحليل الكمي وهو الذي يدرج مواليا.

3.1.1.3. المقارنة بين التحليل الكيفي والتحليل الكمي

يختلف التحليل الكيفي عن الكمي في العديد من النقاط الجوهرية، يوضحها الشكل الموالي في صورة أكثر بساطة: (Jandagh & Matin, 2011, p. 61)



الشكل 19. المقارنة بين التحليل الكيفي والتحليل الكمي

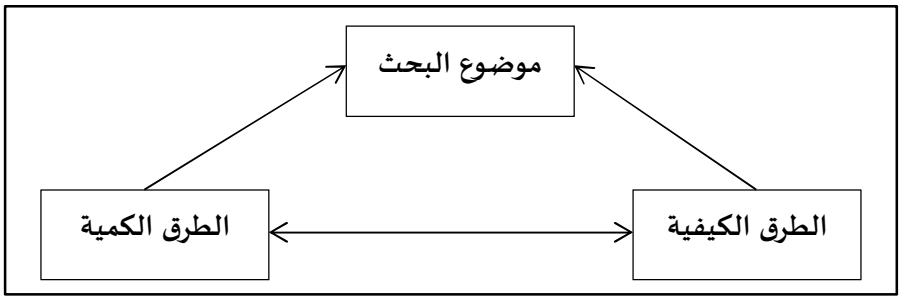
يتوضح من خلال الشكل أن البحث الكيفي يستخدم لوصف، تفسير، توضيح ظاهرة معينة، وذلك وفق نموذج محدد ونظرية واضحة وفرضيات مقترحة وبيانات خامة ضمن الإطار المفاهيمي للدراسة، وقد يتعدى إلى تقدير الظاهرة، أما البحث الكمي فينطلق من التقدير الكمي للظاهرة ويهدف لمتابعتها وقياسها كميا. والجدول الموالي يوضح الفرق بينهما أكثر: (MQSG, 2017, p. 03)

الجدول 20. أوجه الاختلاف بين التحليل الكيفي والكمي

أوجه المقارنة	التحليل الكيفي	التحليل الكمي
الهدف من الدراسة	فهم الظاهرة	شرح الظاهرة
المادة الأولية	الكلمات والصور	الأرقام
العلاقة	العلاقة تكون بين المفاهيم	العلاقة بين المتغيرات
الاتصال	علاقة مباشرة مع الظواهر المدروسة	علاقة غير مباشرة مع الظواهر المدروسة
الاختبار	الكشف	الاختبار
المرونة	مرن	غير مرن
السرعة	يتطلب وقت	سريع
النتائج	ذاتية	موضوعية

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن التحليل الكمي له سلبيات يغطيها التحليل الكيفي من خلال ايجابياته والعكس صحيح، فمثلا من حيث الاتصال نجد أنه في التحليل الكمي العلاقة تكون غير مباشرة مع الظواهر المدروسة، في حين أنه إن استخدمنا التحليل الكيفي فهذه العلاقة تكون مباشرة، وبالتالي إمكانية فهمها بعمق أكبر ونتائجها تكون أقوى، ومن حيث السرعة يكون جمع

المعلومات من خلال المقاربة الفردية أو الملاحظات في التحليل الكيفي تتطلب وقت ولكنها تكون أسرع في التحليل الكمي. وللاستفادة من إيجابيات كلا منهما نلجأ لاستخدام المقاربة الهجينة التي تجمع بينهما في إطار ما سماه Thiétart وزملاؤه بالتثليث، ذلك الموضح في الشكل الموالي: (Thiétart, *et al.*, 2014, p. 102)



الشكل 20. المقاربة الهجينة في علوم التسيير

كما يظهر الشكل تستخدم في الدراسة المقاربة الهجينة التي تجمع بين التحليل الكيفي والتحليل الكمي، للاستفادة من إيجابيات كليهما في اختبار الفرضيات وتحقيق الهدف الجوهري المقصود من الدراسة، ذلك أن موضوع البحث يرتبط بمساهمة وكذا أثر إدارة المعرفة في تطوير جودة التعليم العالي، فالأولى أن يتم اختبار ذلك من وجهة نظر المتخصصين فيه (بالأخص مسؤولي خلايا الجودة في الجامعات الجزائرية) الذين تكون إجاباتهم على دليل المقابلة كبيانات نوعية مفصلة تختبر بالتحليل الكيفي، وأيضا من وجهة نظر الأساتذة كأهم محور في تحقيق الجودة، والذين تكون إجاباتهم في شكل خيارات على أسئلة الاستبيان المغلقة تحول إلى بيانات كمية، تفيد في قياس وتقدير مستوى المساهمة والتأثير ومساره من خلال التحليل الإحصائي والكمي.

2.1.3. تصميم التحليل الكيفي ومقارباته

يحتاج التحليل الكيفي لعدة أدوات مخصصة لجمع البيانات النوعية، ووفقا لسيرورة معينة ضمن مراحله يتم الوصول إلى جملة من النتائج الكيفية، والتي قد يعبر عنها أيضا بأرقام وإحصاءات أيضا ضمن مقاربات هذا التحليل، وفيما يلي تعرض هذه الأدوات والمراحل والمقاربات.

1.2.1.3. أدوات التحليل الكيفي و مراحله

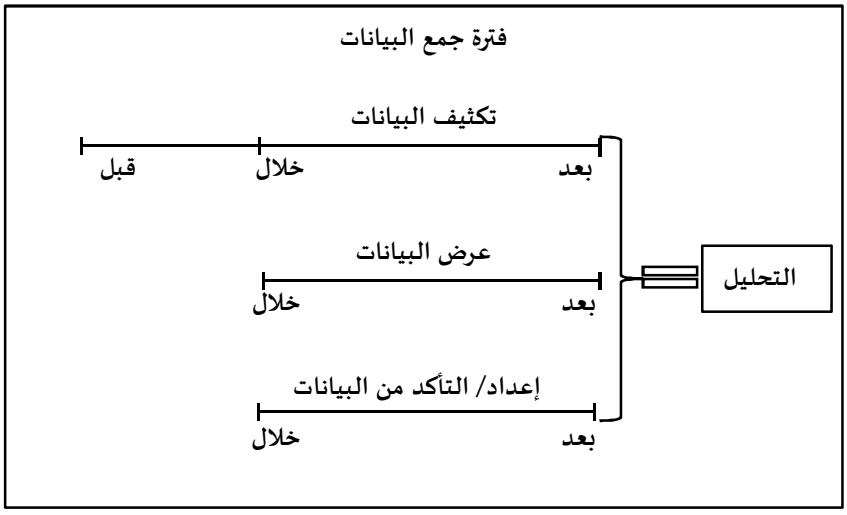
يقصد بأدوات التحليل الكيفي الأدوات المستخدمة في مرحلته الأولية، تلك المتعلقة بجمع البيانات، وفي هذا الصدد حدد (Jandagh & Matin, 2011, pp. 62-64) الأدوات التالية والتي يطغى

استخدامها أكثر في علوم التسيير وهي: الملاحظة، الأنثروبولوجيا، المقابلات المعمقة، جماعات النقاش، تقنية المجموعة الإسمية، طريقة ديلفي، وتقنيات الإسقاط.

بشكل أكثر تحديدا وضح Kakai أن جمع البيانات في التحليل الكيفي نستخدم فيه الأدوات التالية: (Kakai, 2008, pp. 02-03)

- المقابلات الموجهة، نصف الموجهة، غير الموجهة، أو الحرة؛
- الملاحظة المباشرة و غير المباشرة؛
- التحليل التاريخي.

وفي دراستنا تم استخدام المقابلات المعمقة والملاحظة وأيضا تحليل محتويات الفيديوهات والصور والمواقع المتخصصة ذات الصلة المباشرة بالموضوع، وبعد جمع البيانات تأتي عملية التحليل الكيفي والتي تندرج ضمنها مجموعة من المراحل الفرعية توضح في الشكل الموالي: (Miles Matthew & Michael, 2003, p.28)



الشكل 21. مراحل التحليل الكيفي

بعد تحديد الباحث للمقاربة المستخدمة كمية كانت أو كيفية يقوم بتعيين الأدوات المستخدمة في كل مقاربة، وكما أشير سابقا فإن التحليل الكيفي له أدواته، التي يتم اختيارها على حسب موضوع البحث وطبيعة الدراسة لتكون فعالة في الوصول إلى نتائج علمية وموضوعية، وهذا الذي يرتبط بموضوع مهم جدا في التحليل الكيفي وهو صدق هذه الأدوات المستخدمة، أي دقتها في الوصول إلى نتائج مضبوطة توضح لاحقا في المبحث الموالي قبل عرض نتائج كل أداة على حدى.

أما عن المراحل الفرعية المرتبطة بالتحليل كما هو موضح في الشكل أعلاه، فمنها ما يدرج ضمن هذا المبحث أو المبحث الثاني المتعلق بمشروع التحليل الكيفي، وهي مرحلة تكثيف البيانات (تبسيط وتحويل البيانات) ومرحلة عرض البيانات، ومنها ما يدرج ضمن المبحث الثالث لهذا الفصل الخاص بالتحليل الكيفي لبيانات الدراسة باستخدام برنامج NVivo، وهي مرحلة تأكيد البيانات وتطويرها وأيضا ما يعرف بالتحليل الكيفي التركيبي الذي يتم فيه الربط بين متغيرات الدراسة للوصول إلى نتائج تستخدم في اختبار الفرضيات.

2.2.1.3. مقاربات التحليل الكيفي

تعكس المراحل الموضحة سابقا سيرورة التحليل الكيفي وفق مسار منهجي واضح، هو الآخر يرتبط بمقاربات توضح طبيعة النتائج التي نسعى إليها، ويمكن الوصول إليها في إطار التحليل الكيفي وهي: (شرقي، 2016، ص. 220)

- **المقاربة المعجمية Approche lexicale:** هدفها وصف عما نتحدث، حيث تستند إلى الإحصاء الترددي(تكرار أثر المفردات)، و التشابه بين الكلمات المستخدمة؛
- **المقاربة اللغوية 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 cartographies cognitives :** 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 Approche Thématique :** هدفها تفسير المحتوى، حيث تعتمد على قراءة الوثيقة جزء بجزء، ومن أجل القيام بذلك نقوم بترميز المحتوى إلى فئات يمكن فهمها وتفسر فحواها.

باستخدام برنامج التحليل الكيفي NVivo تصبح هذه المقاربات أكثر وضوحا من ناحية النتائج التي يتيحها، فهو يوفر إمكانية الحصول على تكرارات الكلمات المستخدمة في مشروع التحليل الكيفي ككل، ومنه الكلمات الأكثر تكرارا وتركيزا (المقاربة المعجمية)، كما أنه يوفر إمكانية الحصول على معاملات الارتباط بين مختلف أدوات التحليل الكيفي أو بين مختلف أجوبة المستجوبين على جزء معين من الدراسة (المقاربة اللغوية)، ويوفر كذلك إمكانية استخراج خرائط Synapsie أو

رسوم بيانية تربط الكلمات المفتاحية للدراسة مع العبارات الواردة فيها في مختلف أدوات مشروع التحليل الكيفي (الخرائط المعرفية)، كما أنه يتيح كذلك تفصيل مشروع التحليل في عقد (فئات أو أسئلة) حسب أبعاد متغيرات الدراسة (عمليات وتطبيقات إدارة المعرفة ومحاور جودة التعليم العالي) واستخراج معطيات حولها (المقاربة الموضوعية). بالإضافة إلى ذلك وبفضل إصدار برنامج NVivo11 أصبح من الممكن التوجه نحو النمذجة الكيفية، أي اختبار النموذج الفرضي للدراسة وفقا لإجابات مشروع التحليل الكيفي، وهذا الذي يندرج ضمن الهدف الأساسي للدراسة طبعا.

3.1.3. التحليل الكيفي باستخدام البرمجيات

اكتسحت برمجيات الإعلام الآلي مختلف المجالات العلمية والتخصصات والحقول المعرفية، ومثلما اشتهر برنامج SPSS في التحليل الاحصائي وغيره من البرامج مثل: Eviews، Stata، Amos... الخ، اشتهرت برمجيات خاصة بالتحليل الكيفي في علوم التسيير مثل: NVivo، ADT، MAXQDA... الخ، واستخدم في الدراسة النسخة التجريبية من برنامج NVivo في إصداره 11.

1.3.1.3. بعض البرمجيات الشائعة في التحليل الكيفي

في تفصيلهم لمختلف التقنيات النوعية الخاصة بالتحليل الكيفي وضح Gotteland *et al.* كيفية استخدام برنامج L'Analyse de Données Textuelles (A.D.T) لإنجاز المذكرات والأطروحات في علوم التسيير، وأشاروا إلى وجود فئتين من البرمجيات المخصصة لهذا الغرض، وهي: (Gotteland, Haon & Jolibert, 2012, p. 266)

- **الفئة الأولى:** Wordmapper، Sampler، Semiomap، SDOC، UMAP، NUD*IST، N'Vivo.... الخ، تستخدم أساسا لتجميع كميات كبيرة من البيانات بسرعة، واستخراج الموضوعات الأساسية أو البيانات وإبراز الهياكل والروابط الممكنة بسهولة، وهي موروث الطريقة الانجلوسكسونية؛
- **الفئة الثانية:** Sphinx Lexica، Spad-T، Alceste أو Tropes... الخ، تسمح بتحليل دقيق للمحتويات، وتستخدم بكثرة في علوم التسيير وعلم الاجتماع وعلوم التربية، وهي تهتم بتحليل الخطابات واللغات، وتقترب طرقها من مبادئ وطرائق تحليل المحتوى اليدوي، وهي موروث الطريقة الأوروبية للبحث في اللسانيات، وكذا التوجه الفرنسي للتحليل الإحصائي للبيانات النوعية.

أما Bazeley فقد وضحت في كتابها الاستراتيجيات العملية لتحليل البيانات الكيفية طرق استخدام البرمجيات التالية: MAXQDA، NVivo، QDA. وهي البرمجيات الأساسية والشائعة بكثرة في التحليل الكيفي.

لا يمكن الحكم على أي حزمة برمجية من الحزم المذكورة أعلاه أنها أمثل، لأن كل لها مميزاتها وخصائصها المختلفة عن الأخرى، وإنما البرمجية الأفضل ما يتماشى مع تحقيق الهدف العام للدراسة، ومثلما هو موضح سابقا فبرنامج NVivo له من الخصائص ما يمكنه من تغطية جميع مقاربات التحليل الكيفي ويتعدى في نسخته الحادية عشر إلى النمذجة الكيفية.

2.3.1.3. برنامج NVivo للتحليل الكيفي

يستخدم هذا البرنامج لتحليل البيانات الكيفية حيث تعرفه شركة QSR أنه البرنامج الذي يدعم أساليب البحث النوعية والمركبة، وهو مصمم ليسمح للباحث بتنظيم وتحليل وإيجاد محتوى من البيانات النوعية مثل: المقابلات، الإجابات من الدراسات الاستقصائية، المقالات، مواقع الويب، وسائل الإعلام، كما يسمح له الحصول على معظم المعلومات من البيانات بشكل أكثر كفاءة. (QSR, NVivo, 2017) وصلت حاليا QSR إلى تطوير النسخة الحادية عشر منه، وما يميزها عن غيرها قوة ربط التصورات المختلفة عن طريق الخرائط الذهنية. وهو برنامج قوي يساعد الباحث على: (Bazeley & Jackson, 2013, p. 03)

- **إدارة البيانات:** تنظيم وتتبع العديد من السجلات التي تدخل في مشروع التحليل الكيفي (المقابلات، الاستبيانات، مجموعات التركيز أو الملاحظات الميدانية، أيضا الأبحاث المنشورة، الصور، الرسوم البيانية، الصوت، الفيديو، صفحات الويب، مصادر وثائقية أخرى... الخ)؛
- **إدارة الأفكار:** توفير الوصول السريع إلى المفاهيم النظرية والمعارف المتولدة في سياق الدراسة؛
- **بيانات الاستعلام:** طرح أسئلة بسيطة أو معقدة عن البيانات، يقوم البرنامج باسترجاعها من قاعدة البيانات الخاصة بمشروع التحليل الكيفي؛
- **تصور البيانات:** لإظهار المحتوى و/ أو بنية الحالات والأفكار والمفاهيم وأخذ العينات والاستراتيجيات والجداول الزمنية وما إلى ذلك، في مراحل مختلفة من العملية التفسيرية؛
- **تقرير من البيانات:** عرض مجموعة متنوعة ومتكاملة من النتائج عن قاعدة البيانات النوعية.

كل هذا يرجى تحقيقه من مشروع التحليل الكيفي ضمن هدف الدراسة الأساسي لاختبار فرضياتها.

2.3. عـرض وتحليل نتائـج مشـروع التحليل الكيفي

يتضمن مشروع التحليل الكيفي مقابلات معمقة تمت مع بعض مسؤولي خلايا الجودة في الجامعات الجزائرية، وفيديوهات خاصة بجودة الجامعات الجزائرية، وحصة خاصة مع معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي الطاهر حجار، وكذا موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وموقع اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي والصور الموجودة فيهما، وفيما سيأتي مواليا عرض وتحليل نتائج كل من ذلك.

1.2.3. عرض وتحليل نتائج المقابلات المعمقة

استخدام المقابلات المعمقة هو القيام بالاتصال المباشر مع شخص أو مجموعة من الأشخاص من أجل جمع البيانات. (Pourtois & Desmet, 2007) وقد تكون موجهة يقوم الباحث فيها بطرح أسئلة مفتوحة على المستجوب، أو غير موجهة يفسح فيها المجال للمستجوب للخوض في ثنايا الموضوع دون التقيد بأسئلة. وكون الدراسة ترتبط بمنطلقات فكرية واضحة ومحددة (أسئلة وفرضيات) يكون طرح الأسئلة أفضل لتقييد المستوجب بهدف الدراسة. (أنظر الملحق. 04)

1.1.2.3. صدق المقابلات المعمقة

يلتمس ذلك من جانبين: أولها تحكيم أسئلة المقابلات المعمقة وثانيها قوة تخصص الأفراد الذين أجابوا على هذه الأسئلة.

- **بالنسبة للتحكيم:** بعد القيام بإعداد دليل المقابلة الأولي والذي تضمن مجموعة من الأسئلة حول مختلف المتغيرات والأبعاد المرتبطة بتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة وكذا جودة التعليم العالي، (أنظر الملحق رقم 03) تم عرضه على جملة من الأساتذة المحكمين المختصين في الموضوع وهم من الأساتذة الذين حكموا الاستبيان أيضا، (أنظر الملحق رقم 05) حيث قدموا ملاحظات على قائمة الأسئلة ككل وعلى كل سؤال على حدة بناء على نموذج وفرضيات الدراسة المقدمة لهم، بعدها قامت الباحثة بالتعديلات الضرورية ليصبح دليل المقابلة الموجهة في شكل يتوافق أكثر مع أهداف الدراسة (أنظر الملحق رقم 04) متضمنا أسئلة بسيطة وواضحة ومرتبطة مباشرة بصلب الموضوع، وهذا ما تم التماسه عند القيام بتنظيم المقابلات المعمقة مع المعنيين بالدراسة، وبهذا تأكد **الصدق الحكمي** لدليل المقابلة.

- **بالنسبة للمعاينة:** تركز تقنية المعاينة في التحليل الكيفي على اختيار أفراد متخصصين على صلة مباشرة بالموضوع فتكون إجاباتهم مستفيضة ومتخصصة، وبالنسبة للدراسة تم تنظيم مقابلات معمقة مع:
  - الأستاذ الدكتور/ بروش زين الدين – جامعة سطيف 01. عضو اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي؛
  - الأستاذ الدكتور/ بوزيد نبيل – جامعة أم البواقي. عضو اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي؛
  - الأستاذ الدكتور/ منصوري كمال – جامعة بسكرة. مسؤول خلية الجودة بجامعته؛
  - الدكتور/ بركاني وليد – جامعة أم البواقي. مسؤول خلية الجودة بجامعته.

حيث لا يمثل هذا العدد إجمالي الأفراد الذين سعت الباحثة لتنظيم مقابلات معمقة معهم، بل في الكثير من الأحيان يجيب هؤلاء بكثرة انشغالاتهم العلمية والادارية، إلا أنه ولكون هؤلاء الأربعة متخصصين ولا يشترط في العينة التمثيلية مثل التحليل الكمي، وأعطوا إجابات جد مفصلة على أسئلة دليل المقابلة تأكد بذلك **صدق اختيار المستجوبين**.

2.1.2.3. عرض وتحليل نتائج الأسئلة المتعلقة بإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

تهدف هذه الأسئلة إلى تبيان وتوضيح أهمية كل من إدارة المعرفة وتطبيقاتها بالجامعة الجزائرية، والتي تتعلق بالأسئلة الثلاثة الأولى من دليل المقابلة، وهو ما سنوضحه فيما يلي:

- **عرض نتائج السؤال الأول:** حيث جاء نص السؤال الأول على النحو الآتي: " إذا كانت إدارة المعرفة تعني عمليات اكتساب المعرفة وتطويرها، تنظيم المعرفة وتخزينها، ونقل المعرفة واستخدامها، فما أهميتها في جامعتكم؟ " اتجهت إجابات أغلبية المستجوبين نحو الإجماع بوجود قناعة كاملة لدى أفراد الأسرة الجامعية وعلى وجه الخصوص الأساتذة بأهمية عمليات إدارة المعرفة من اكتساب المعرفة، تنظيمها ونقلها في تحسين مستوى كل من جودة العملية التعليمية، تحسين المستوى العلمي للأساتذة وكذا تحسين مستوى جودة البحث العلمي، وبالتالي فهي تؤثر بشكل عميق على مخرجات التعليم العالي. ومن هذا المنطلق يتضح أن لإدارة المعرفة أهمية في الجامعات الجزائرية باعتبار أن هذه الأخيرة فضاء لإنتاج المعرفة ونقلها وتطبيقها.

- **عرض نتائج السؤال الثاني:** كانت صيغة السؤال الثاني على النحو الآتي: " من وجهة نظرك على أي مستوى تطبق جامعتكم إدارة المعرفة (مستودعات المعرفة أو قواعد البيانات، معارض المعرفة أو عرض إنجازات الأساتذة والباحثين، مجتمعات الممارسة أو تبادل المعارف لتحقيق غاية مشتركة، التعليم الإلكتروني)، وكيف؟ ". وعن إجابات المستجوبين فقد اتفق غالبيتهم أن إدارة المعرفة تطبق خصوصا على مستوى مستودعات المعرفة أو قواعد البيانات وذلك من خلال الاشتراك في قواعد البيانات العالمية، عبر النظام الوطني للتوثيق (SNDL Systeme National de Documentation en Ligne)، والتي يمكن لأي باحث الولوج إليها إما من خلال مخابر البحث أو مكتبة الجامعة أو باستخدام الرقم السري الشخصي، وبالتالي فإنتاج وتقاسم المعرفة لا يزال ضعيفا ومتدنيا بسبب ضعف البحث العلمي و نشره. أشار أحد المستجوبين أيضا أن التعليم الإلكتروني لا يزال في خطواته الأولى، ذلك أن الأساتذة الجدد يتابعون إلزاما تكوينا يسمح لهم بالتواصل مع طلبتهم إلكترونيا. وبناء على ما تقدم يمكن القول أن أكثر تطبيقات إدارة المعرفة استخداما وأهمية في الجامعة الجزائرية هي مستودعات المعرفة في حين تبقى كل من معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة، والتعليم الإلكتروني في مستويات متدنية وضعيفة بحاجة إلى إعادة نظر حسب ما أدلى به هؤلاء المتخصصون.
- **عرض نتائج السؤال الثالث:** حيث جاء نص هذا السؤال كما يلي: " حسب رأيك هل هناك وعي من قبل الإدارة العليا لجامعتكم بأهمية عمليات وتطبيقات إدارة المعرفة (التي تم ذكرها في السؤالين الأول والثاني)؟ " اتجهت غالبية إجابات المستجوبين نحو وجود وعي بلا شك لدى الإدارة العليا للجامعة الجزائرية بمدى أهمية عمليات وتطبيقات إدارة المعرفة، والذي يظهر من خلال الاستثمار الكبير في البنى التحتية كمراكز الحسابات، أجهزة العرض الإلكترونية، برامج التكوين الخاصة بالأساتذة الجدد، الخدمات الإلكترونية التي توفرها المكتبة، إضافة إلى تنظيم ملتقيات من أجل عرض مستجدات المعرفة وتقاسمها. وفي اتجاه اخر أوضح أحد المستجوبين أن الإشكال يكمن في أن منظومة التعليم العالي في الجزائر ذات طابع مركزي لا تسمح بتشجيع الإبداع وإنما على مدير الجامعة تطبيق قوانين وزارته الوصية.

وتأسيسا لما سبق يتبين وجود إدراك ووعي للإدارة العليا بأهمية كل من تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، ولكن يبقى هذا الوعي وحده غير كاف وإنما يتطلب بذل جهود أكبر لتأسيس نظام لإدارة المعرفة خاص بالجامعات الجزائرية.

3.1.2.3. عرض وتحليل نتائج الأسئلة المتعلقة بجودة التعليم العالي

تتعلق بالسؤالين الرابع والخامس واللذان يهدفان إلى التعرف على مستوى التركيز على الجودة في الجامعات الجزائرية من ناحية، وكذا مستوى الجودة في كل محور من محاور جودة التعليم العالي من ناحية أخرى.

- **عرض نتائج السؤال الرابع:** حيث صيغ هذا السؤال كما يلي: " بالنسبة لجامعتكم ما تقييمك لمستوى التركيز على الجودة فيها؟ وهل هناك برامج واضحة لإدارتها و تحقيقها؟ ". وكانت غالبية إجابات المستجوبين تفيد بأن مستوى التركيز على الجودة وبرامجها متواضع ويرجع سبب ذلك إلى عدة نقاط منها: أنه يمكن التماس عناصر الجودة من خلال النصوص القانونية وهي عامة لجميع الجامعات الجزائرية، وكذا بعض الجهود الفردية فيما يخص تحسين جودة الموقع الإلكتروني الذي يسهل للطالب الاتصال مع إدارة الكلية مثل التعرف على علاماته مثلا، كما تعمل بعض الجامعات حاليا على مناقشة مؤشرات الجودة فقط ولم تنتقل بعد إلى المرحلة العملياتية التي نطبق فيها هذه المؤشرات، حتى تتحسن الجودة على مختلف المستويات. في حين أجاب آخر أن هذا المستوى منخفض نظرا لغياب برامج وخطة واضحة لموضوع الجودة حيث أن ما يعاب على الجامعة الجزائرية أنها أصبحت تركز على الكم على حساب النوع من جهة، وعلى فكرة الجودة من خلال المضمون الإلكتروني للموقع بحثا عن الترتيب وفق ما حددته أو اعتمدته وزارة التعليم العالي بالجزائرمن جهة أخرى.

فعلى العموم يمكننا القول أن اعتماد الجامعات الجزائرية الجودة في جميع مستوياتها لا يزال في خطواتها الأولى، وينبغي إعادة النظر في قوانين الوزارة الوصية فيما يخص البحث عن الجودة في كل المستويات وليس على الترتيب العالمي فبالأولى تتأتى الثانية، حتى تكتسب جامعاتنا ثقافة الجودة خاصة القيم ليسهل فيما بعد تحقيق تلك المؤشرات الكمية والنوعية التي من شأنها أن تسهم في تحسين أداء جامعاتنا والتي ينبغي أن تكون ملائمة للبيئة التي تتواجد فيها.

- **عرض نتائج السؤال الخامس:** حيث جاءت صيغة السؤال الخامس على النحو الآتي: " ما رأيكم في مستويات الجودة بجامعتكم بالنسبة للعملية الأكاديمية والإدارية والمجتمعية؟ ". أشار أحد المستجوبين إلى أن تحديد مستويات الجودة يحتاج إلى مرجع، والمرجع المعتمد حاليا هو البرنامج الوطني لضمان الجودة، وعلى أساسه نجد غالبية إجاباتهم تشير إلى أن هذا المستوى متوسط بالنسبة لكل من العملية الأكاديمية والإدارية فمثلا جودة المحاضرات تشوبها نقائص

متعلقة بكفاءات الأستاذ حيث أن أقل من نصف المحاضرات تتم بجهاز العرض الضوئي (Datashow)، وفي حالة وجودها لا تعرض بالكيفية الجيدة، أما عن مستواها بالنسبة للعملية المجتمعية فقد أجمعوا كذلك على أنه متدني وفيه إشكالية كبرى وهي ضعف علاقة الجامعة بالمجتمع الخارجي، والتي تظهر في أشكال أخرى مثل المساهمة في التظاهرات التي تنظمها مختلف مؤسسات المجتمع الخارجي.

وبناء على ما تقدم يمكننا القول أن مستويات الجودة بالنسبة للعملية الأكاديمية، الإدارية، والمجتمعية ما زالت تحتاج إلى بذل جهود أكبر بشكل مستمر ومتواصل حتى تتحسن في كل الجوانب المحددة من قبل البرنامج الوطني لضمان الجودة الداخلي.

4.1.2.3. عرض وتحليل نتائج الأسئلة المتعلقة بمتغيري الدراسة

يترجمها السؤالين السادس والأخير (المفتوح) في دليل المقابلة، حيث أن الهدف منهما يكمن في معرفة ما إذا كانت تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة التي سبق ذكرها، بإمكانها تحسين مستويات الجودة بالجامعة الجزائرية مع شرح الكيفية التي تتم بها، وترك الحرية للمبحوث ليبدي ملاحظات أخرى تخدم موضوع البحث.

- **عرض نتائج السؤال السادس:** صيغ هذا السؤال كما يلي: " بالنظر لأهمية تطبيقات إدارة المعرفة هل يمكن أن تساهم في تحسين مستويات الجودة بجامعتكم وكيف يتم ذلك؟ ". اتفق غالبية المستجوبين على أنها تساهم وبدون شك في تحسين مستويات الجودة بالجامعة الجزائرية بالنسبة لمختلف العمليات الإدارية والأكاديمية والمجتمعية، حيث أن كل هذه التطبيقات تساعد على تخزين المعارف وتنظيمها وتوزيعها بالنسبة للمجتمع الجامعي ككل بما في ذلك الطلبة والأساتذة وحتى الإدارة الجامعية ومن ثم تطوير علاقة الجامعة بالمجتمع.
- **عرض نتائج السؤال المفتوح:** حيث طلب من المبحوثين تسجيل أية ملاحظة يرونها مهمة بخصوص إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي في جامعاتهم ولم ترد في الأسئلة أعلاه، فكانت ملاحظاتهم متفاوتة فمنهم من أشار إلى أن إدارة المعرفة تستدعي تشخيص دقيق لجميع مركبات المعرفة وكذا العوامل المؤثرة في عملية نقل المعرفة، إضافة إلى ضرورة اعتماد مقاربة للجودة تجمع بين كل وظائف الجامعة، كما أضاف آخر أن نجاحها مقترن باقتناع القيادة بموضوع الجودة في حد ذاته وأن إدارة المعرفة ما هي إلا أداة، في حين امتنع أخرون عن تقديم ملاحظات واكتفوا بالإجابة فقط على ما ورد في دليل المقابلة.

عليه وعلى الرغم من توجه المستجوبين بالنسبة لأسئلة دليل المقابلة إلى ضعف تبني إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية سواء بالنسبة لتطبيقاتها أو عملياتها، وكذا تأخرها بالنسبة لجودة التعليم العالي، إلا أنهم أكدوا أهمية تطبيقات إدارة المعرفة وعملياتها في تحسين جودة التعليم العالي. وهذا يفسر من صحة المنطلقات الفكرية التي تثبت ذلك، وأيضا من تأكيد قوة ارتباط المستجوبين بالموضوع وتأكيدهم على أهمية إدارة المعرفة. فهل يؤكد ذلك بالنسبة للفيديوهات؟

2.2.3. عرض وتحليل نتائج الفيديوهات

تم استخدام هذه الفيديوهات لتدعيم مشروع التحليل الكيفي كونه يحتاج لبيانات معمقة بخصوص موضوع إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، وأيضا لدعم ما جاء في دليل المقابلات المعمقة من بيانات كيفية بالتحليل، وفي دراستنا تم اعتماد فيديو خاص بواقع الجودة في الجامعات الجزائرية، وفيديو خاص بربورتاج مع معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي **البروفيسور الطاهر حجار**. وقبل عرض نتائجهما يأتي أولا التكلم عن صدقهما في الدراسة.

1.2.2.3. صدق الفيديوهات

يتمثل صدق الفيديوهات في قوة اختيارها بالشكل الذي تدعم التحليل الكيفي وخصوصا ما ورد من إجابات على دليل المقابلات المعمقة، وأيضا في قوة ارتباطها بالموضوع من ناحية متغيرات الدراسة وكذا تحقيق أهدافها، حيث تمثلت هذه الفيديوهات في:

- **فيديو خاص براهن جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية:** (زاوي وآخرون، 2017) مقسما إلى أربعة أجزاء وهي تتكلم مباشرة عن واقع تطوير الجودة في الجامعات الجزائرية؛
- **فيديو خاص بربورتاج مع معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي:** (بلقسام، 2017) وهو روبورتاج تم وزير التعليم العالي البروفيسور الطاهر حجار في حوار الساعة يوم: 2016/09/11، تلكم فيه البروفيسور عن كل ما يتعلق بقطاعه منذ تعيينه والاستراتيجيات المستقبلية للتطوير، وأشار فيه إلى كيفية تطوير الجودة وكذا كيفية تنظيم وإدارة المعارف والكفاءات.

فمن ناحية تخصصها فالفيديو الأول على علاقة مباشرة وفي صلب الموضوع، أما الفيديو الثاني فقد تم اقتطاع الجزء الذي تكلم فيه معالي الوزير عن الجودة وكذا إدارة المعرفة واستخدامه هو فقط في مشروع التحليل الكيفي، أما من ناحية تحقيقها لأهداف الدراسة وبفضل برنامج التحليل الكيفي NVivo استخدمت لدعم ما جاء في دليل المقابلات المعمقة لاختبار نموذج الدراسة وفرضياته. وبهذا تأكد **صدق الفيديوهات** المستخدمة في مشروع التحليل الكيفي.

2.2.2.3. عرض وتحليل نتائج فيديو واقع جودة التعليم العالي

تضمن هذا الفيديو التكلم عن أسباب تأخر الجامعات الجزائرية من ناحية الجودة، ومنها ضعف الكفاءات وغياب التأطير، وأيضا واقع جودة التعليم العالي وتدني مستواها على مختلف الأصعدة: الأكاديمية والإدارية والمجتمعية، وخصوصا تم التركيز على أسباب تدني جودة التعليم وجودة الأبحاث والأعمال العلمية، حيث ربط ذلك بعدة متغيرات أخرى، منها الإدارة الجامعية والمجتمع الخارجي وهيئات التصنيف الدولي التي طالما تنادي بتأخر الجامعات الجزائرية في الترتيب العالمي للجامعات. أما بالنسبة لإدارة المعرفة فلم يتم التكلم عنها كمتغير واضح مثل جودة التعليم العالي، بل تم الاشارة إليها فقط ضمنيا في مدلول الكلام أو في سياقه، فهناك من تكلم عن ضرورة تطوير المعارف والكفاءات، وأيضا من تكلم عن تبادل المعارف والخبرات.... الخ.

على العموم لا نجد في هذا الفيديو الصورة الواضحة التي تربط إدارة المعرفة وعملياتها وتطبيقاتها بمختلف محاور جودة التعليم العالي، كون هذا الفيديو استخدم لدعم ما جاء في المقابلات المعمقة فقط.

3.2.2.3. عرض وتحليل نتائج ربورتاج مع معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي

وجهت لمعالي الوزير العديد من الأسئلة المتعلقة بواقع قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، ورهاناته منذ تعيينه على رأس هذا القطاع، وكذا الاستراتيجيات المستقبلية لتطوير مختلف مؤسسات التعليم العالي (الجامعات والمراكز الجامعية، المعاهد والمدارس العليا، المخابر ومراكز البحث). وتحدث عن أسباب تأخر الجامعات الجزائرية في التصنيف الدولي للجامعات كحكم على مستوى الجودة بها والذي كان إيجابي، أين تكلم معالي الوزير عن مستوى مؤسسات قطاعه المقبولة ليس فقط على المستوى الوطني ولكن أيضا على المستوى الدولي.

مثل الفيديو الأول تغيب الصورة الواضحة التي تكلمت عن إدارة المعرفة، ولكن معالي الوزير ضمنيا أشار إلى أهمية دمج التكنولوجيا في مختلف الأنشطة الجامعية لتنظيم المعرفة وتخزينها ثم نشرها على قطاع واسع. ولكنه لم يتم الربط بين إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، كون هذا الفيديو لم يخصص لذلك، بل خصص لدعم المقابلات المعقمة خصوصا وأنه يتعلق بالمسؤول الأول على رأس هذا القطاع وهو وزير التعليم العالي والبحث العلمي **البروفيسور الطاهر حجار**.

حتى يتم التركيز على ما جاء من خطابات في هذه الفيديوهات وليس ما جاء فيها من صور، تم فصل الكلام عن الصورة في ملف بصيغة (Mp3)، واستخدام ذلك في برنامج NVivo ضمن مشروع التحليل الكيفي.

3.2.3. عرض وتحليل نتائج مواقع الويب والصور

هي الأخرى استخدمت لدعم مشروع التحليل الكيفي وكذا ما ورد من بيانات كإجابات على أسئلة دليل المقابلات المعمقة، حيث تمثلت في موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وموقع اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي CIAQES، وما فيهما من صور خصوصا صور بعض الكتب الخاصة بضمان الجودة في التعليم العالي.

1.3.2.3. صدق مواقع الويب والصور

يتمثل ذلك في صحة اختيارها من ناحية تخصصها وقوة ارتباطها بموضوع الدراسة وأهدافها الأساسية والفرعية، وسواء بالنسبة لموقع وزارة التعليم العالي أو موقع اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي، فينبغي الرجوع إليهما بالتأكيد في الدراسة كونهما يشكلان مستندا لذلك، فارتباطهما مباشر بالموضوع وعليه يتأكد صدقهما العام، وكون الصور مستخرجة من هذه المواقع هي الأخرى يثبت صدقها بصدق مصدرها، أما من ناحية صدق المحتوى فما يلي يثبت ذلك.

2.3.2.3. عرض وتحليل نتائج موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

ليست كل محتويات الموقع وإنما ما ورد فيه بخصوص متغيرات الدراسة، وتضمن ذلك التعليمة رقم 01 المؤرخة الصادرة بتاريخ 27 جانفي 2008 من السيد رئيس الحكومة بخصوص ضمان الجودة، والتي تنص على تعريف ضمان الجودة ومبادئه في التعليم وكذا توقعات تبني نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر. (MESRS, 2017)

3.3.2.3. عرض وتحليل نتائج موقع اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي

استخدمت كل محتويات هذا الموقع خصوصا وأنه على علاقة مباشرة بالموضوع، حيث تضمن معلومات وملفات متنوعة عن جودة التعليم العالي، بما في ذلك المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي وغيره من الملفات التي توضح كيفية تطبيقه، بتأليف من أعضاء هذه اللجنة الوطنية وكذا أساتذة متخصصين. (CIAQES, 2017) أما بالنسبة للصور فكلها موجودة ضمن محتويات هذا الموقع: وتخص صور متعلقة ببعض المؤلفات وأنظمة الجودة.

على العموم ووفقا لما تم عرضه من نتائج بخصوص مشروع التحليل الكيفي تأكد انخفاض مستوى التوجه نحو إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية وكذا تأخر مشروع الجودة بها، إلا أن النتائج الأولية لدليل المقابلات المعمقة، أسفرت على وجود دور لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي بمختلف مستوياتها، وليتم تأكيد ذلك وربطها مع ما أسفرت عنه مختلف مركبات التحليل الكيفي يأتي مواليا ذلك باستخدام برنامج NVivo.

3.3. التحليل الكيفي والتركيبي باستخدام برنامج NVivo

باستخدام النسخة التجريبية للإصدار الحادي عشر لبرنامج التحليل الكيفي NVivo، والتي تقدمها شركة QSR مجانا لمدة أربعة عشر يوما، تم إدخال البيانات الكيفية في أشكالها المختلفة (ملفات، فيديوهات (MP3) وصور) لقاعدة هذا البرنامج باللغة العربية، بعدها تم ترميز البيانات وتشكيل العقد المرتبطة بمختلف أبعاد متغيرات الدراسة (تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي)، ليتم في الأخير استخراج نتائج التحليل الكيفي حسب متطلبات الدراسة ووفقا للمقاربات المختلفة، وفي هذا المبحث سيتم عرض وتحليل هذه النتائج لاختبار نموذج الدراسة.

1.3.3. نتائج المقاربتين المعجمية والموضوعية

تتعلق هذه النتائج بوصف المحتويات النصية لمختلف مكونات مشروع التحليل الكيفي من جانبين، من ناحية محتوياتها ومن ناحية تركيزها على متغيرات معنية أكثر من المتغيرات الأخرى، وفي الآتي يأتي عرض ثم تحليل نتائج كل مقاربة على حدة.

1.1.3.3. نتائج المقاربة المعجمية Approche lexicale

هدفها وصف محتوى مختلف أدوات الدراسة أو وصف ما تحدث عنه المستجوبون من خلال تحليل الكلمات الأكثر تركيزا والأكثر تكرارا في النص (الملفات)، وكذا تقاطع الكلمات وتشابهها من حيث عدد التكرارات، وذلك من خلال جداول أو أشكال موضحة ضمن هذا العنصر كما يلي:

- **سحابة الكلمات المفتاحية وتكرارها:** في موضوع يربط تطبيقات إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي من المنتظر أن تكون هذه المتغيرات الأكثر بروزا وتكرارا، وهذا الذي يتأكد من خلال سحابة الكلمات الأكثر تكرارا.

الشكل 22. سحابة الكلمات المكررة

يتضح من الشكل أعلاه أن الكلمات الأكثر تكرارا في ملف مشروع التحليل الكيفي المعتمد من مقابلات معمقة كما سبق وأشرنا وفيديوهات ومواقع متخصصة وصور ذات صلة بالموضوع هي 40 كلمة، تبرز فيها مصطلحات: المعرفة، الجودة، إدارة، تحسين، مستوى، التعليم، العالي، الجامعة، وحتى المصطلحات الأخرى المتبقية ذات صلة مباشرة بالموضوع، وهذا يؤكد تركيز المستجوبين على متغيرات الموضوع الأساسية وإعطائها وزنا أكبر بالتحليل، وعلى تناغم وانسجام الأدوات المختلفة المستخدمة في مشروع التحليل الكيفي، كونها تركز على إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي فقط. ولتوضيح ترتيب الكلمات حسب أهميتها وتكرارها يأتي الجدول الموالي لعرض ذلك بالتفصيل:

الجدول 21. إحصاءات الكلمات الأكثر تكرارا

الكلمة	الطول	التكرار	النسبة المئوية المرجحة (%)	الكلمات المرادفة
المعرفة	7	69	3,19	المعرفة
الجودة	6	57	2,64	الجودة
إدارة	5	29	1,34	إدارة
التعليم	7	24	1,11	التعليم
مستوى	5	20	0,92	مستوى
تحسين	5	19	0,88	تحسين
الجامعة	7	16	0,74	الجامعة
الأساتذة	8	15	0,69	الأساتذة
الالكتروني	10	15	0,69	الالكتروني
العالي	6	11	0,51	العالي
للعملية	7	11	0,51	للعملية
مستويات	7	11	0,51	مستويات
البيانات	8	10	0,46	البيانات
المعارف	7	10	0,46	المعارف
برامج	5	10	0,46	برامج
جامعتكم	7	10	0,46	جامعتكم
عمليات	6	10	0,46	عمليات
قواعد	5	9	0,42	قواعد
التكوين	7	8	0,37	التكوين
العلمي	6	8	0,37	العلمي
العليا	6	8	0,37	العليا

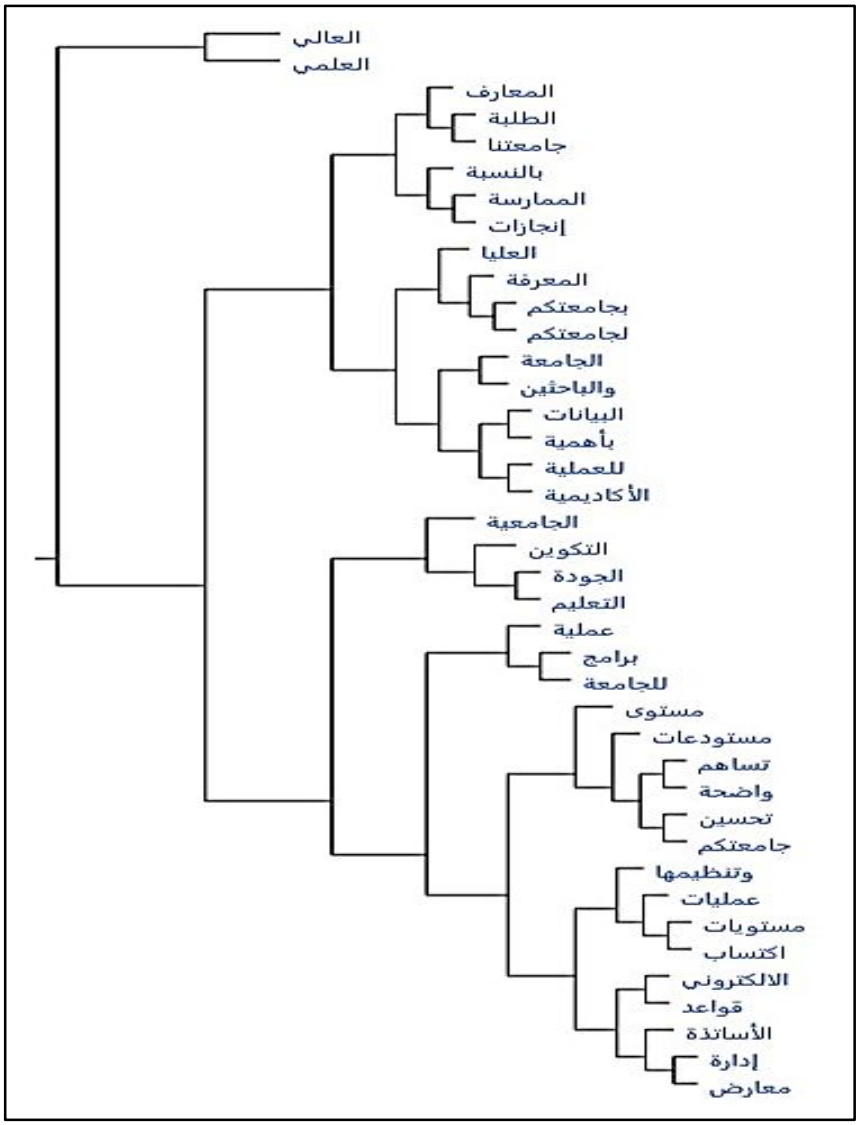
الكلمة	الطول	التكرار	النسبة المئوية المرجحة (%)	الكلمات المرادفة
بجامعتكم	8	8	0,37	بجامعتكم
لجامعتكم	8	8	0,37	لجامعتكم
وتنظيمها	8	8	0,37	وتنظيمها
الجامعية	8	7	0,32	الجامعية
الطلبة	6	7	0,32	الطلبة
بأهمية	6	7	0,32	بأهمية
عملية	5	7	0,32	عملية
للجامعة	7	7	0,32	للجامعة
مستودعات	8	7	0,32	مستودعات
إنجازات	7	6	0,28	إنجازات
اكتساب	6	6	0,28	اكتساب
الأكاديمية	10	6	0,28	الأكاديمية
الممارسة	8	6	0,28	الممارسة
تساهم	5	6	0,28	تساهم
جامعتنا	7	6	0,28	جامعتنا
معارض	5	6	0,28	معارض
واضحة	5	6	0,28	واضحة
والباحثين	9	6	0,28	والباحثين

بالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه نجد أن المعرفة قد سبقت الجودة في عدد التكرارات (69 مقابل 57 تكرارا) واحتلت المرتبة الأولى، مما يدل على أهميتها أولا في التطبيق قبل الانطلاق في الجودة، فتطبيقات إدارة المعرفة وحتى عملياتها هي الوسيلة وتحسين جودة التعليم العالي هي

الغاية، وهذا الذي يوضحه النموذج المفترض للدراسة والذي يفسر تحسين محاور جودة التعليم العالي بتطبيقات إدارة المعرفة كمتغير مستقل وعمليات إدارة المعرفة كمتغير تابع. ومن الممكن أن يفسر من وجه آخر كون مؤسسات التعليم العالي ترتكز على المعرفة وتنتج المعرفة وكل أنشطتها معرفية فهي منظمات قائمة على المعرفة (Knowledge-Based Organizations).

ومما يلاحظ أيضا تكرار كلمة الجامعة بصيغ مختلفة وبكثرة (الجامعة، جامعتكم، بجامعتكم، لجامعتكم، الجامعية، للجامعة، جامعتنا)، وهذا يدل على قوة إجابة المستجوبين وقوة بيانات الفيديوهات والمواقع في ربط الموضوع وإرجاع كل مفاهيمه المتشعبة للجامعة والوسط الجامعي.

- **تقاطع الكلمات المكررة:** الهدف من هذا التقاطع هو معرفة درجة تماثل مستويات الخطاب أو تماثل تكرارات مصطلحات مختلفة، ويكون الشكل الموالي مفيد جدا في ذلك.



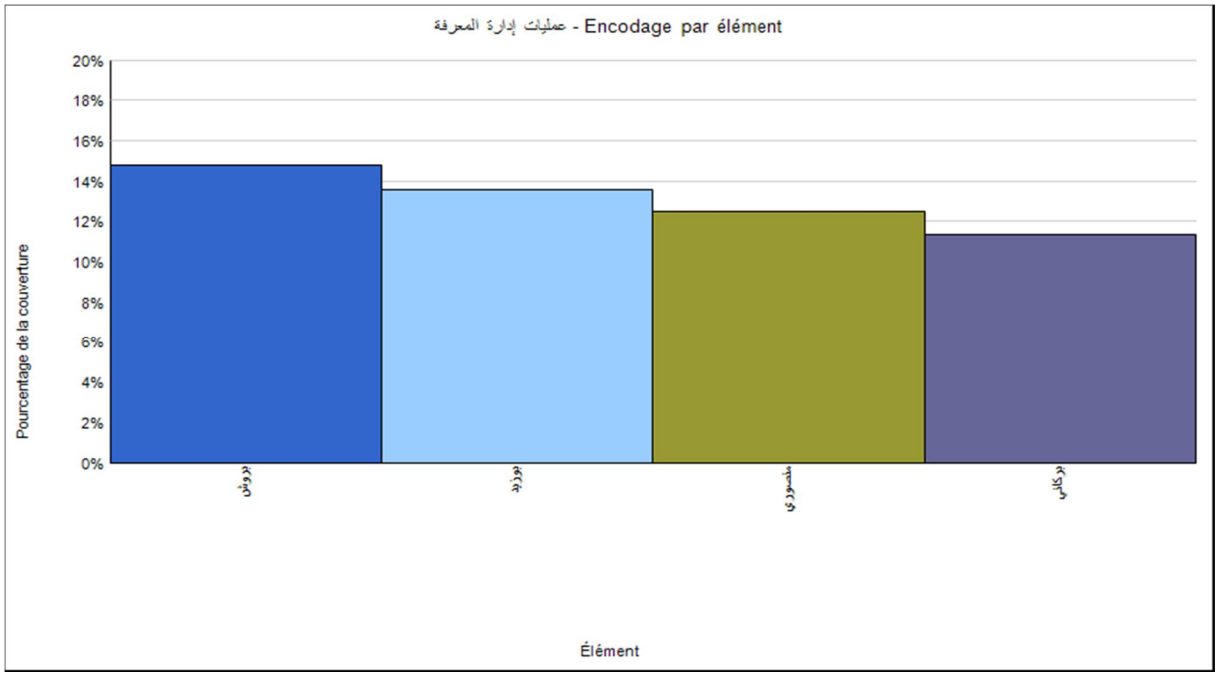
الشكل 23. تقاطع الكلمات المكررة بكثرة

يظهر الشكل أعلاه أن كلمات مستوى، مستودعات، تساهم، واضحة، تحسين، جامعتكم، وتنظيمها، عمليات، مستويات، اكتساب، الالكتروني، قواعد، الأساتذة، إدارة، ومعارض تكاد تتماثل من حيث عدد التكرارات. كما تتماثل من حيث عدد التكرارات مصطلحات: الجامعية، التكوين، الجودة، التعليم، عملية، برامج، للجامعة. وتبقى المصطلحات الأخرى في حزمة متماثلة أيضا، إلا بالنسبة لمصطلح العالي فإنه يتماثل مع العلمي، وهذا لتماشي هذين المصطلحين مع بعضهما البعض ولكون التعليم العالي مرهون نجاحه بالبحث العلمي. كل هذا إنما يدل على تقارب النصوص وعلى وتمحورها حول موضوع الجامعة وكذا كيفية تطوير جودتها من خلال المعرفة.

2.1.3.3. نتائج المقاربة الموضوعية Approche thématique

الهدف منها البحث في محتوى مختلف مصادر مشروع التحليل الكيفي بهدف معرفة الأجزاء أو العقد أو المتغيرات والأبعاد التي أحيطت بعناية أكثر في الإجابة من قبل المستجوبين، وهو الذي يعرف بتفسير المحتوى من خلال ما يسمى في برنامج NVivo بنسب التغطية. وفيما يأتي مواليا عرض مختلف نتائج نسب التغطية لمختلف متغيرات الدراسة.

- **نسب التغطية لعمليات إدارة المعرفة:** بالنسبة لعمليات إدارة المعرفة تظهر كعنصر مهم للتحليل أو بالأحرى النقاش من طرف مختلف المستجوبين الذين أجابوا على أسئلة دليل المقابلات المعمقة، وهذا الذي يظهر ضمن الشكل والجدول المواليين:



الشكل 24. نسب التغطية لعمليات إدارة المعرفة

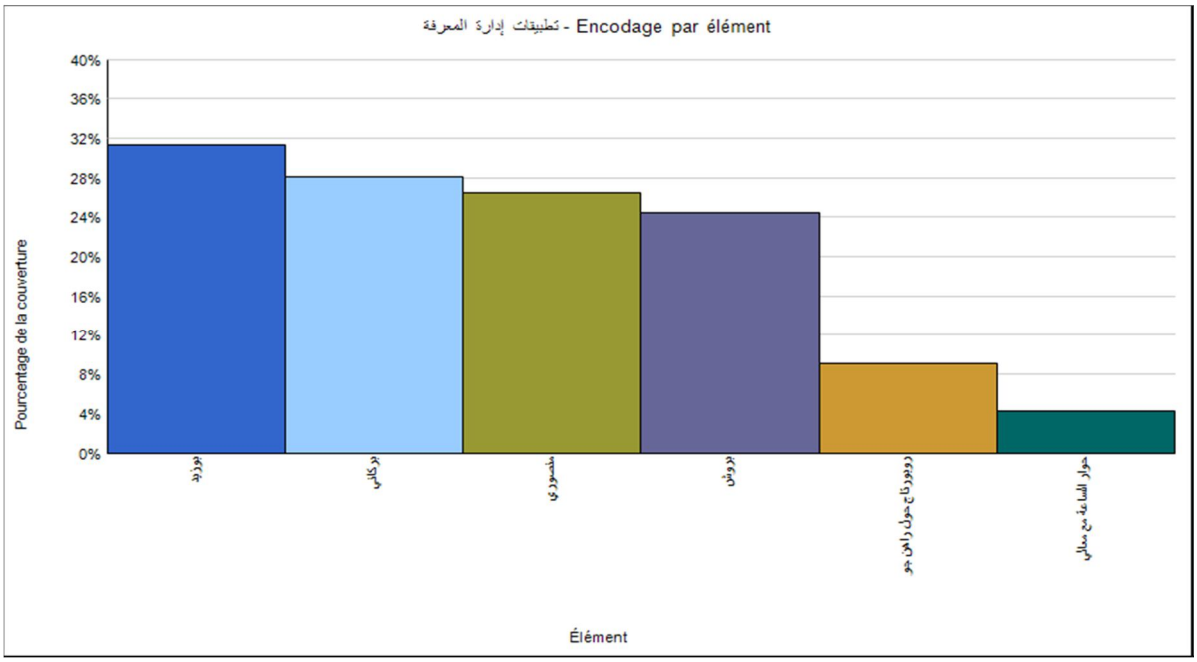
فمن جملة كلام مختلف المستجوبين على دليل المقابلات المعمقة هناك تركيز على عمليات إدارة المعرفة بنسب تكاد تقترب من 15%، وهذا ما يؤكد أهمية التطرق لعمليات إدارة المعرفة ضمن موضوع تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، فلا يمكن التكلم عن هذه الأخيرة في الجامعات الجزائرية دون التكلم عن العمليات. بلغة الأرقام يظهر الجدول الموالي ذلك:

الجدول 22. نسب التغطية لعمليات إدارة المعرفة

العناصر	نسبة التغطية
المقابلات المعمقة\\بروش	14,84%
المقابلات المعمقة\\بوزيد	13,59%
المقابلات المعمقة\\منصوري	12,53%
المقابلات المعمقة\\بركاني	11,39%

يظهر الجدول تفاوت نسب التغطية للتركيز على عمليات إدارة المعرفة من قبل مختلف الاجابات على دليل المقابلة، وكون نسبة الأستاذ الدكتور بروش زين الدين هي الأعلى من الممكن أن يعزى ذلك لطبيعة تخصصه (إدارة الأعمال) ومجال اهتمامه (إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي). أما بالنسبة لبقية المصادر المستخدمة في التحليل الكيفي فقد ركزت على جودة التعليم العالي أكثر كما أشير سابقا. كما يلاحظ عدم وجود فروقات كبيرة بين نسب التغطية فهي متفاوتة ولكن بدرجات ضعيفة جدا، وهذا يفسر بتأكيد مختلف المستجوبين على عمليات إدارة المعرفة، وهو الذي يؤكد أهمية دمج العمليات لتفسير العلاقة بين تطبيقات إدارة المعرفة كمتغير مستقل وجودة التعليم العالي كمتغير تابع.

- **نسب التغطية لتطبيقات إدارة المعرفة:** تمثل تطبيقات إدارة المعرفة متغير أساسي في الدراسة (المتغير المستقل)، وإذا تكلمنا عنها بمنطق رياضي فيجب أن تعطى لها على الأقل نسب تغطية تمثل ثلث كلام المستجوبين وباقي مكونات مشروع التحليل الكيفي (الفيديوهات ومواقع الويب والصور)، كون الدراسة تتشكل من ثلاثة متغيرات أساسية: تطبيقات إدارة المعرفة، عمليات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي. والشكل الموالي يظهر توزيع نسب التغطية لتطبيقات إدارة المعرفة بالنسبة لمختلف مصادر مشروع التحليل الكيفي.



الشكل 25. نسب التغطية لتطبيقات إدارة المعرفة

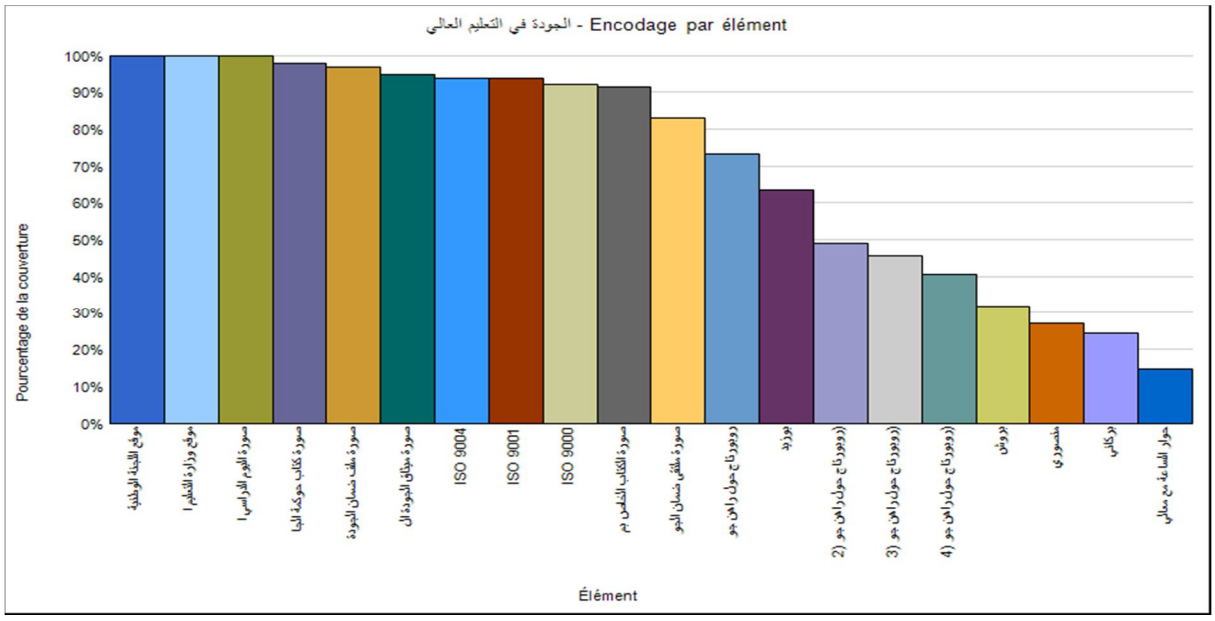
مثلما يظهر الشكل أعلاه تكاد تقترب نسب التغطية لمتغير تطبيقات إدارة المعرفة من 30% بالنسبة للمقابلات المعمقة، أما باقي المصادر فلم تتكلم عنها تماما أي بنسبة تغطية تساوي الصفر، إلا الجزء الثالث من فيديو روبورتاج حول الجودة وفيديو حوار الساعة مع معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي واللذان اندرج ضمنها موضوع تطبيقات إدارة المعرفة ولكن بشكل متواضع كون هذه الفيديوهات تركز على موضوع جودة التعليم العالي دون تركيزها على إدارة المعرفة وتطبيقاتها بل وردت هذه الأخيرة ضمنيا فقط، أي بنسب تغطية ضعيفة، وللتكلم عن ذلك بلغة الأرقام يكون الجدول الموالي مفيدا في ذلك:

الجدول 23. نسب التغطية لتطبيقات إدارة المعرفة

العناصر	نسبة التغطية
المقابلات المعمقة\\بوزيد	31,42%
المقابلات المعمقة\\بركاني	28,21%
المقابلات المعمقة\\منصوري	26,52%
المقابلات المعمقة\\بروش	24,56%
فيوديوهات الجودة\\روبورتاج حول راهن جودة التعليم في الجامعة الجزائرية الجزء 03	9,22%
فيوديوهات الجودة\\حوار الساعة مع معالي وزير التعليم العالي 11 سبتمبر 2016	4,30%

يظهر الجدول أن نسب التغطية الخاصة بتطبيقات إدارة المعرفة ترتفع بالنسبة للمقابلات المعمقة وتنخفض بالنسبة لباقي المصادر، إذ تعلوها نسبة الأستاذ بوزيد الذي فصل كثيرا في التطبيقات وأعطى أهمية كبرى لدمج التكنولوجيا ضمن الأنشطة الجامعية وخصوصا التعليم الالكتروني.

- **نسب التغطية للجودة في التعليم العالي:** يشكل متغير الجودة في التعليم العالي المتغير التابع في الدراسة وهو الذي تعطى له أهمية أكبر كونه المقصود بالدراسة أي هو غاية وهدف تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية، لذلك نجد أن مختلف المصادر تكلمت عنه ولكن بنسب تغطية متفاوتة، وهذا الذي يظهر في الشكل والجدول المواليين:



الشكل 26. نسب التغطية للجودة في التعليم العالي

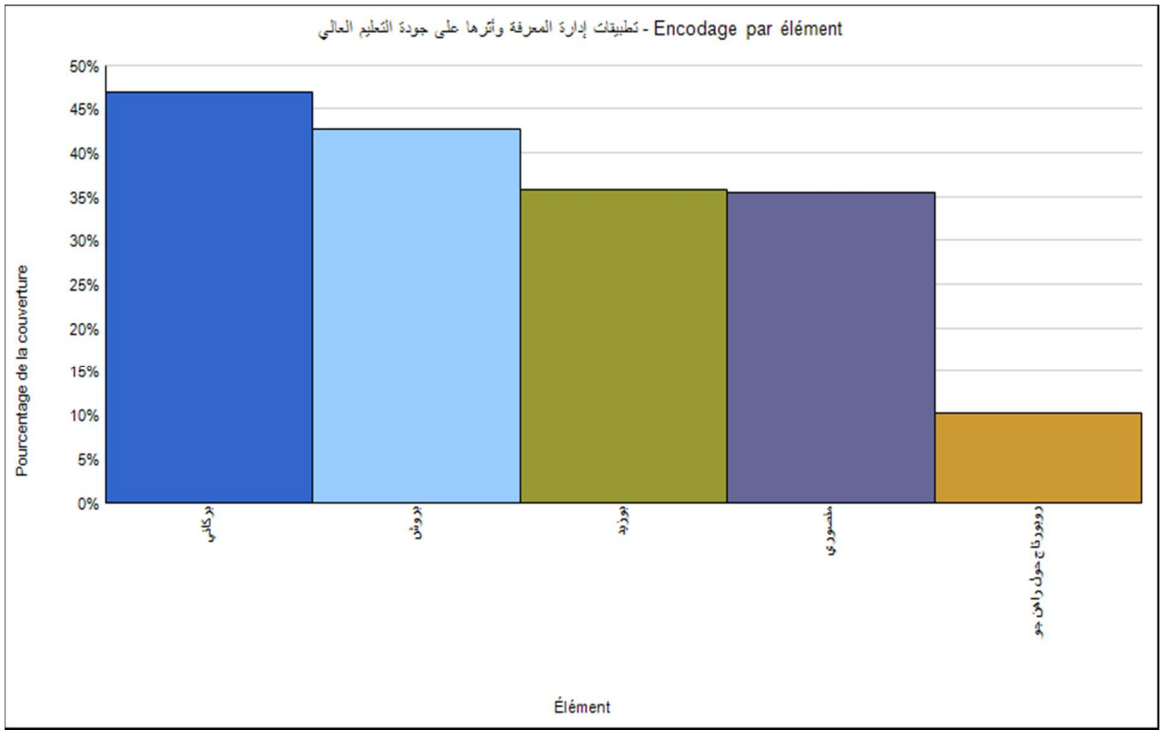
لو نلاحظ الشكل أعلاه نجد أن بعض مصادر مشروع التحليل الكيفي ركزت على موضوع جودة التعليم العالي بنسبة 100% وهذا بالنسبة لموقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وموقع اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي، وحتى الصور التي تضمنتها هذه المواقع، أما المقابلات المعمقة فنجدها متوازنة من ناحية نسب التغطية وتمثل كل متغيرات الدراسة، وهذا يمكن أن يفسر بطبيعة هذه المصادر، فالمقابلات الموجهة كان لها أثرها الإيجابي في تغطية كل جوانب الموضوع من تطبيقات إدارة المعرفة إلى عملياتها إلى جودة التعليم العالي، في حين أن المصادر الأخرى وكونها اعتمدت دون أسئلة أو دليل واضح ركزت أكثر على موضوع جودة التعليم العالي. وبلغة الأرقام يكون الجدول الموالي مفيدا في ذلك.

الجدول 24. نسب التغطية للجودة في التعليم العالي

العناصر	نسبة التغطية
\\CIAQES\\صورة اليوم الدراسي المنظم من طرف اللجنة الوطنية لأنظمة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي	100,00%
\\CIAQES\\موقع اللجنة الوطنية لأنظمة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي	100,00%
\\MESRS\\موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	100,00%
\\CIAQES\\صورة كتاب حوكمة الجامعة الجزائرية	98,02%
\\CIAQES\\صورة ملف ضمان الجودة الصادر عن المركز الدولي للدراسات البيداغوجية بفرنسا	96,86%
\\CIAQES\\صورة ميثاق الجودة الخاص بالجمعية الأوروبية لضمان الجودة	95,00%
\\CIAQES\\ISO 9004	94,06%
\\CIAQES\\ISO 9001	93,80%
\\CIAQES\\ISO 9000	92,18%
\\CIAQES\\صورة الكتاب الخاص بمؤشرات أداء الجامعات الجزئرية	91,63%
\\CIAQES\\صورة ملتقى ضمان الجودة جامعة سكيكدة	83,23%
فيوديوهات الجودة\\روبورتاج حول راهن جودة التعليم في الجامعة الجزائرية الجزء 02	73,44%
المقابلات المعمقة\\بوزيد	63,76%
فيوديوهات الجودة\\روبورتاج حول راهن جودة التعليم في الجامعة الجزائرية الجزء 03	49,31%
فيوديوهات الجودة\\روبورتاج حول راهن جودة التعليم في الجامعية الجزائرية الجزء 01	45,82%
فيوديوهات الجودة\\روبورتاج حول راهن جودة التعليم في الجامعة الجزائرية الجزء 04	40,79%
المقابلات المعمقة\\بروش	32,00%
المقابلات المعمقة\\منصوري	27,39%
المقابلات المعمقة\\بركاني	24,41%
فيوديوهات الجودة\\حوار الساعة مع معالي وزير التعليم العالي 11 سبتمبر 2016	14,95%

يلاحظ من الجدول أعلاه أن نسب التغطية بالنسبة لمتغير الجودة في التعليم العالي جميعها مرتفعة، وهذا يؤكد أهمية هذا المتغير بالنسبة لجميع مصادر مشروع التحليل الكيفي، وهو الذي يفسر بأهميته في الدراسة.

- **نسب التغطية لأثر تطبيقات إدارة المعرفة على تطوير الجودة في التعليم العالي:** هي الأخرى شكلت موضوعا حاسما للنقاش والتحليل من طرف المستجوبين الذين أجابوا على أسئلة دليل المقابلات المعمقة، مثلما يظهر في الشكل الموالي:



الشكل 27. نسب التغطية لأثر تطبيقات إدارة المعرفة على تطوير الجودة في التعليم العالي

مثلما يظهر في الشكل أعلاه ركزت مختلف الاجابات في دليل المقابلات على ربط تطبيقات إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي للجامعات الجزائرية، وهذا ما تم التماسه عند تنظيم المقابلات المعمقة للحصول على إجابات واضحة بهذا الخصوص، ومن هنا يمكن أن تتأكد مبدئيا صحة الانطلاقة الأولى للفرضية الجوهرية للدراسة والتي تنص على وجود علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير الجودة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر هؤلاء المستجوبين، وحتى الربورتاج المنظم مع معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي، وبشكل أكثر تحديدا يظهر الجدول الموالي ذلك بلغة الأرقام:

الجدول 25. نسب التغطية لأثر تطبيقات إدارة المعرفة على تطوير الجودة في التعلم العالي

العناصر	نسبة التغطية
المقابلات المعمقة\\بركاني	47,01%
المقابلات المعمقة\\بروش	42,78%
المقابلات المعمقة\\بوزيد	35,83%
المقابلات المعمقة\\منصوري	35,52%
فيوديوهات الجودة\\روبورتاج حول راهن جودة التعليم في الجامعة الجزائرية الجزء 04	10,29%

من قبل كل المستجوبين كانت نسب التغطية لأثر تطبيقات إدارة المعرفة على تطوير جودة التعليم العالي مرتفعة، وهذا الذي يؤكد المنطلقات الأولية لفرضيات الدراسة ونموذجه الفرضي، وللتعمق أكثر في فهم علاقة التأثير بين تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية تكون نتائج المقاربتين اللغوية والخرائط المعرفية مفيدة جدا في ذلك، وأيضا اختبار نموذج الدراسة وفقا للنتائج الكيفية.

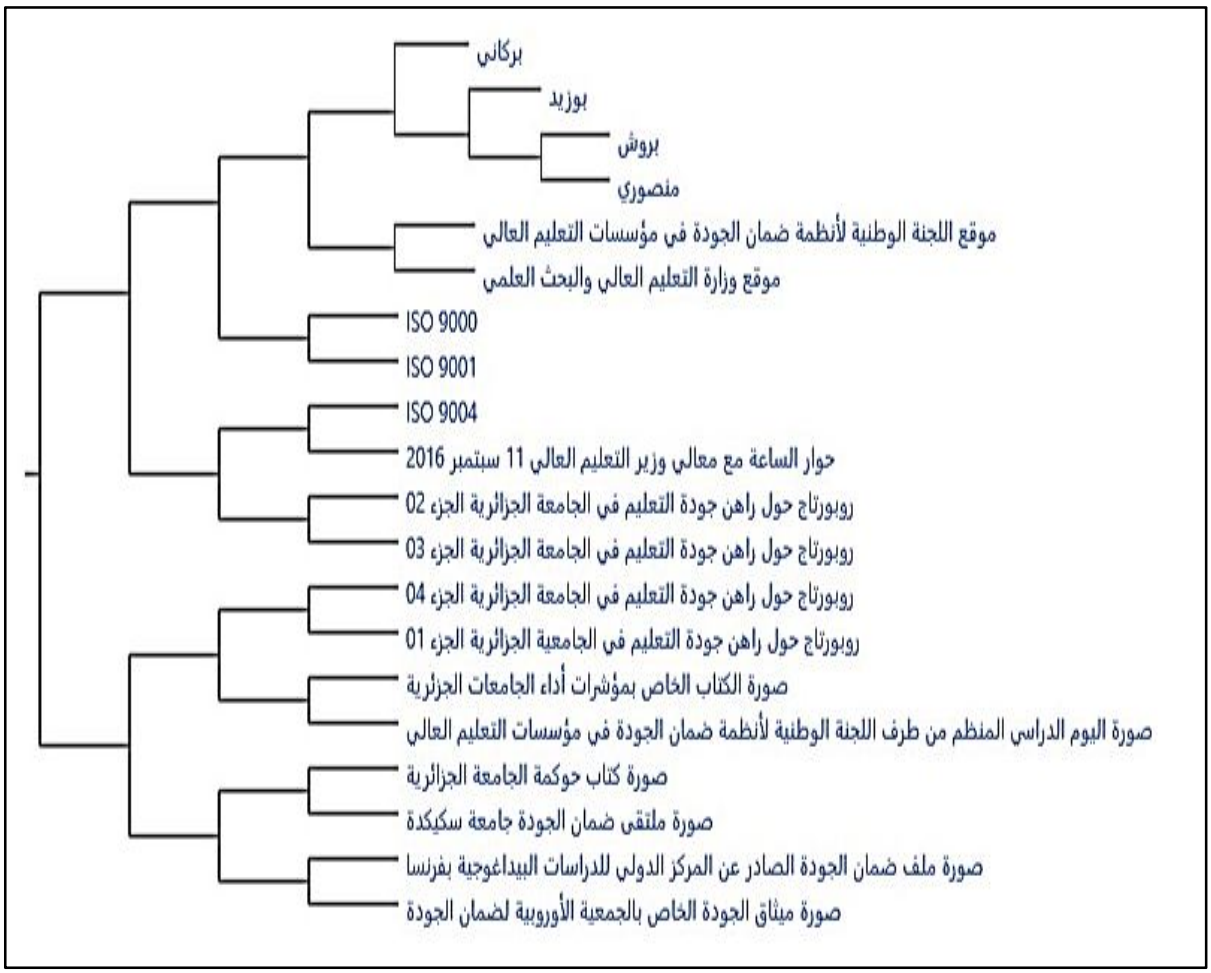
2.3.3. نتائج المقاربتين اللغوية والخرائط المعرفية

الهدف من هاتين المقاربتين هو معرفة درجة تماثل مستويات الخطاب وربطها مع بعضها البعض، وهي مفيدة جدا في معرفة العلاقة الكيفية بين مختلف متغيرات الدراسة (تطبيقات إدارة المعرفة، عمليات إدارة المعرفة، وجودة التعليم العالي) بهدف اختبار صحة نموذج الدراسة الفرضي، حيث يعرض كل ذلك فيما يأتي مواليا.

1.2.3.3. نتائج المقاربة اللغوية Approche linguistique

الهدف منها قياس تماثل مستويات الخطاب بالنسبة للمستجوبين ولمصادر مشروع التحليل الكيفي المختلفة بالدرجة الأولى، وأيضا وما هو مهم قياس التماثل والارتباط بين مختلف أبعاد متغيرات الدراسة بالدرجة الثانية، وفيما يأتي يتم عرض مختلف نتائج هذه المقاربة.

- **التشابه النصي لمصادر مشروع NVivo**: يعرض الشكل الموالي درجات تشابه مختلف المصادر والأدوات المستخدمة في التحليل الكيفي:



الشكل 28. التشابه النصي لمصادر مشروع NVivo

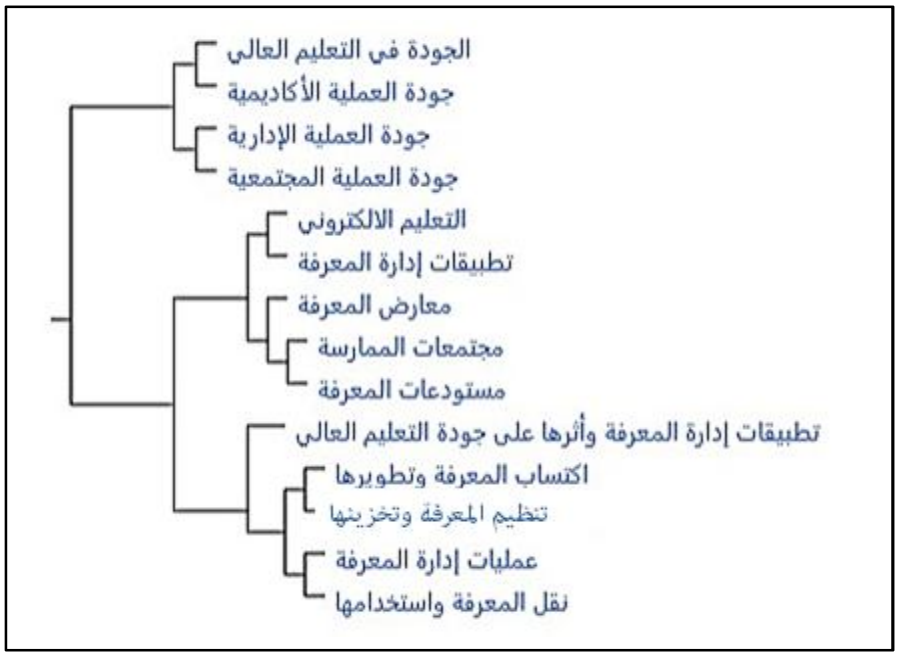
يظهر الشكل أعلاه أن مقابلة منصوري تتقاطع بالدرجة الأولى مع مقابلة بروش وهذا يمكن أن يفسر بتماثل وجهات النظر لهذين الأستاذين كونها ينتميان لجامعتين تقريبا بنفس الخصوصية (جامعة سطيف 1 وجامعة بسكرة) أو كلاهما كبيرتين، وبالدرجة الثانية مع مقابلة بوزيد وبركاني كونهما من نفس الجامعة، ويفسر ذلك أيضا بتماثل أداة جمع البيانات منهم كمستجوبين وهي المقابلات المعمقة، وهذا الذي تدعمه باقي مستويات التماثل، فالمواقع مع بعضها والفيديوهات مع بعضها، حيث يتقاطع موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مع موقع اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي لأن ما يتم نشره بخصوص ضمان الجودة في الموقع الأول يعمم للنشر في الموقع الثاني والعكس، وتتقاطع الفيديوهات أيضا مع بعضها كونها تشكل نفس المصدر للحصول على بيانات كيفية ويتم ترميزها بنفس الطريقة التي ترمز بها الصور (أخذ جزء أو أخذ الكل على حسب الحاجة). ولمعرفة مستويات التشابه هذه بلغة الأرقام يعرض الجدول الموالي معاملات الارتباط للتشابه النصي لمختلف مصادر مشروع التحليل الكيفي.

الجدول 26. معاملات التشابه النصي لمصادر مشروع NVivo

المصدر الأول	المصدر الثاني	معامل Jaccard	معامل Pearson	معامل Sørensen
المقابلات المعمقة\\منصوري	المقابلات المعمقة\\بروش	0,278409	0,74519	0,435556
المقابلات المعمقة\\منصوري	المقابلات المعمقة\\بوزيد	0,275591	0,725979	0,432099
المقابلات المعمقة\\منصوري	المقابلات المعمقة\\بركاني	0,241379	0,681574	0,388889
المقابلات المعمقة\\بوزيد	المقابلات المعمقة\\بروش	0,234568	0,677206	0,38
المقابلات المعمقة\\بوزيد	المقابلات المعمقة\\بركاني	0,228426	0,667028	0,371901
المقابلات المعمقة\\بروش	المقابلات المعمقة\\بركاني	0,206294	0,654758	0,342029
موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	موقع اللجنة الوطنية لأنظمة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي	0,122581	0,652362	0,218391
موقع اللجنة الوطنية لأنظمة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي	المقابلات المعمقة\\بوزيد	0,063452	0,372004	0,119332
موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	المقابلات المعمقة\\منصوري	0,061674	0,355687	0,116183
موقع اللجنة الوطنية لأنظمة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي	المقابلات المعمقة\\منصوري	0,059055	0,33623	0,111524
موقع اللجنة الوطنية لأنظمة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي	المقابلات المعمقة\\بروش	0,058011	0,333058	0,109661
موقع اللجنة الوطنية لأنظمة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي	المقابلات المعمقة\\بركاني	0,05383	0,325553	0,102161
موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	المقابلات المعمقة\\بوزيد	0,051075	0,315917	0,097187
موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	المقابلات المعمقة\\بروش	0,050296	0,27817	0,095775
موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	المقابلات المعمقة\\بركاني	0,050218	0,227639	0,095634

تدل معاملات التشابه النصي في الجدول أعلاه على ارتباط مختلف مصادر مشروع التحليل الكيفي بموضوع تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي كونها ترتبط مع بعضها جميعا بقيمة معينة حتى ولو كانت ضعيفة (مثل ارتباط موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بمقابلة بركاني).

- **التشابه النصي لأبعاد متغيرات الدراسة:** مهم جدا لمعرفة العلاقة بين مختلف أبعاد تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، وذلك لاختبار فرضيات الدراسة ونموذجها الفرضي، حيث يعرض الشكل الموالي ذلك:



الشكل 29. التشابه النصي لعقد مشروع NVivo

تشكل عمليات إدارة المعرفة مع اكتساب المعرفة وتطويرها وتنظيم المعرفة وتخزينها ونقل المعرفة واستخدامها مستوى أولا للتشابه، وهذا يدل على أن أبعاد العمليات تمثل متغير عمليات إدارة المعرفة أحسن تمثيل، ثم ترتبط في مستوى ثان بعقدة تطبيقات إدارة المعرفة وأثرها على جودة التعليم العالي وهو ما يدعم ويؤكد ما جاء في النموذج الفرضي للدراسة بخصوص جعل عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط لتفسير هذه العلاقة، فهو لا يمكن الاستغناء عنه لتفسير تأثير تطبيقات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي. وفي مستوى آخر أيضا تشكل تطبيقات إدارة المعرفة: التعليم الإلكتروني، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة ومستودعات المعرفة مستوى متماثلا للخطاب، وهو ما يدل على أن هذه التطبيقات تمثل متغير تطبيقات إدارة المعرفة كمتغير مستقل أحسن تمثيل. وفي مستوى آخر تشكل الجودة في التعليم العالي وجودة العمليات الأكاديمية وجودة العمليات الادارية وجودة العمليات المجتمعية نفس العقد المتماثلة كونها أبعاد لنفس المتغير وهو جودة التعليم العالي.

بعد هذه المستويات يظهر الربط بين تطبيقات إدارة المعرفة وعمليات إدارة المعرفة من جهة، والجودة في التعليم العالي من جهة أخرى، وهو ما يثبت ما جاء في النموذج الفرضي للدراسة كون تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة تساهم في تحسين الجودة في التعليم العالي بأبعادها المختلفة. والجدول الموالي يوضح كل هذه المستويات ولكن بلغة الأرقام، وفقا لمعاملات الارتباط أو معاملات التشابه النصي.

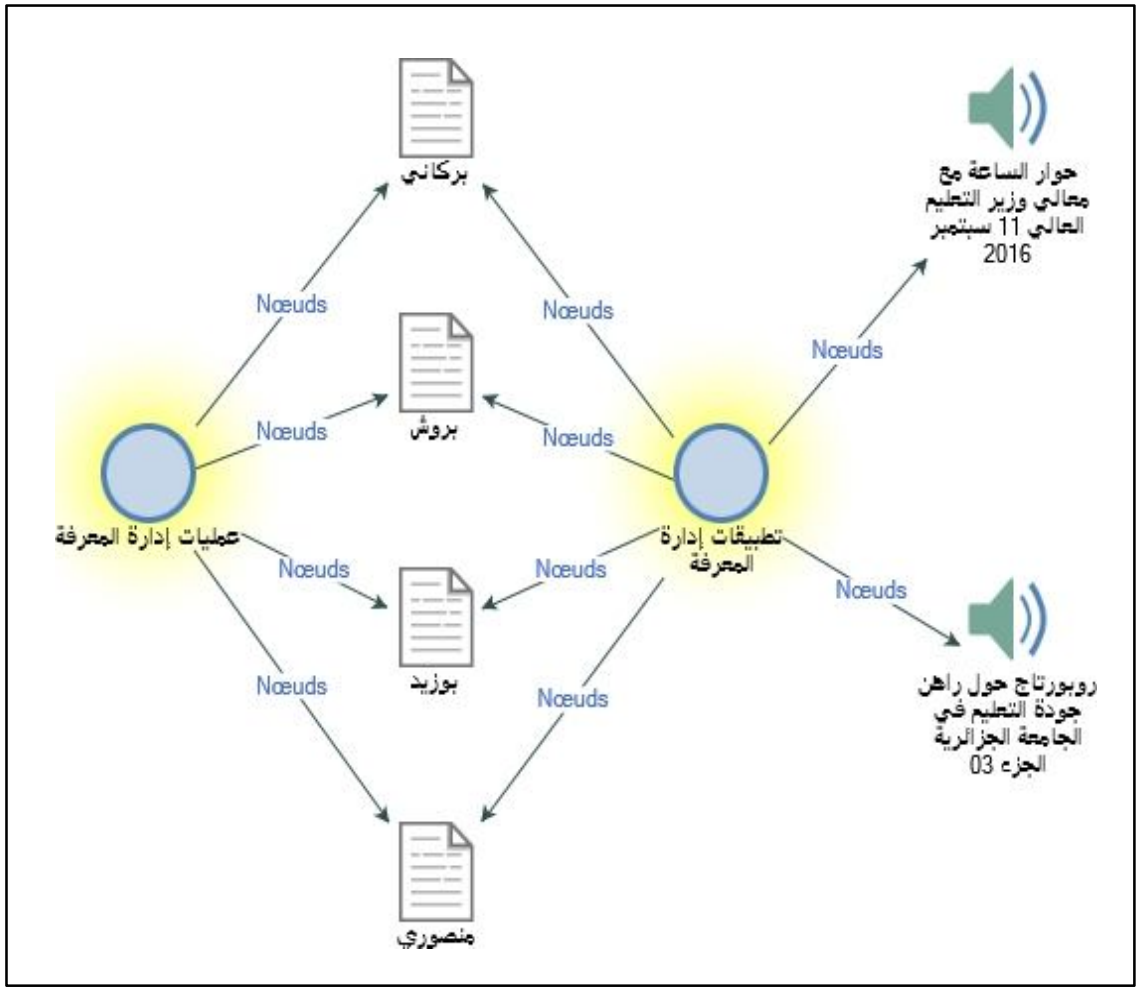
الجدول 27. معاملات التشابه النصي لعقد مشروع NVivo

العقدة الأولى	العقدة الثانية	معامل Jaccard	معامل Pearson	معامل Sørensen
عمليات إدارة المعرفة	اكتساب المعرفة وتطويرها	1	1	1
عمليات إدارة المعرفة	تنظيم المعرفة وتخزينها	1	1	1
عمليات إدارة المعرفة	نقل المعرفة واستخدامها	1	1	1
تطبيقات إدارة المعرفة	التعليم الالكتروني	1	1	1
الجودة في التعليم العالي	جودة العملية الأكاديمية	1	1	1
تطبيقات إدارة المعرفة	مجتمعات الممارسة	0,984791	0,998603	0,992337
تطبيقات إدارة المعرفة	مستودعات المعرفة	0,984791	0,998603	0,992337
تطبيقات إدارة المعرفة	معارض المعرفة	0,984791	0,998603	0,992337
الجودة في التعليم العالي	جودة العملية الإدارية	0,851638	0,974942	0,919875
الجودة في التعليم العالي	جودة العملية المجتمعية	0,851638	0,974942	0,919875
تطبيقات إدارة المعرفة وأثرها على جودة التعليم العالي	عمليات إدارة المعرفة	0,385445	0,825126	0,55642
تطبيقات إدارة المعرفة	الجودة في التعليم العالي	0,210526	0,558075	0,347826
تطبيقات إدارة المعرفة وأثرها على جودة التعليم العالي	الجودة في التعليم العالي	0,160365	0,469266	0,276404
تطبيقات إدارة المعرفة وأثرها على جودة التعليم العالي	تطبيقات إدارة المعرفة	0,116197	0,466545	0,208202
عمليات إدارة المعرفة	تطبيقات إدارة المعرفة	0,103261	0,433432	0,187192
عمليات إدارة المعرفة	الجودة في التعليم العالي	0,085246	0,1697	0,1571

مثلما أشير سابقا ترتبط كل الأبعاد بمتغيراتها بدرجة كبيرة حتى تساوي 01 أو تكاد تقترب منه، وهذا فيه دلالة على تمثيل هذه الأبعاد لمتغيرات تطبيقات إدارة المعرفة وعملياتها وجودة التعليم العالي أحسن تمثيل، وفيه دلالة أيضا أن سياق الكلام موحد وفيه اتجاه واحد فتكلم المستجوبين عن عمليات المعرفة يقودهم للتكلم عن مختلف العمليات (اكتساب المعرفة وتطويرها، تنظيم المعرفة وتخزينها، نقل المعرفة واستخدامها) والتكلم عن التطبيقات أيضا وكذا جودة التعليم العالي، وهو ما يفسر بتخصص المستجوبين في موضوع الدراسة.

من جهة أخرى وفي المستوى الأول ترتبط تطبيقات إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي بمعاملات ارتباط متفاوتة، وتنخفض هذه المعاملات بالنسبة للعلاقة بين عمليات إدارة المعرفة وتطبيقات إدارة المعرفة، ثم تنخفض أكثر بالنسبة للعلاقة بين هذه العمليات وجودة التعليم العالي، وتظهر كل هذه العلاقات بمعاملات تشابه نصية متوسطة، وهذا يدل على قوة النموذج الفرضي للدراسة والذي يربط بالدرجة الأولى بين تطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي ويجعل عمليات إدارة كمتغير وسيط، **وهنا تثبت جزئيا صحة نموذج الدراسة وفرضياته.**

- **مقارنة مستويات الخطاب لمصادر مشروع التحليل الكيفي:** يندرج ضمن متغير إدارة المعرفة تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في التعليم العالي، حيث تكلمت عنها بعض مصادر مشروع التحليل الكيفي في حين أغفلتها بعض المصادر الأخرى، وهو الذي يوضحه الشكل الموالي:

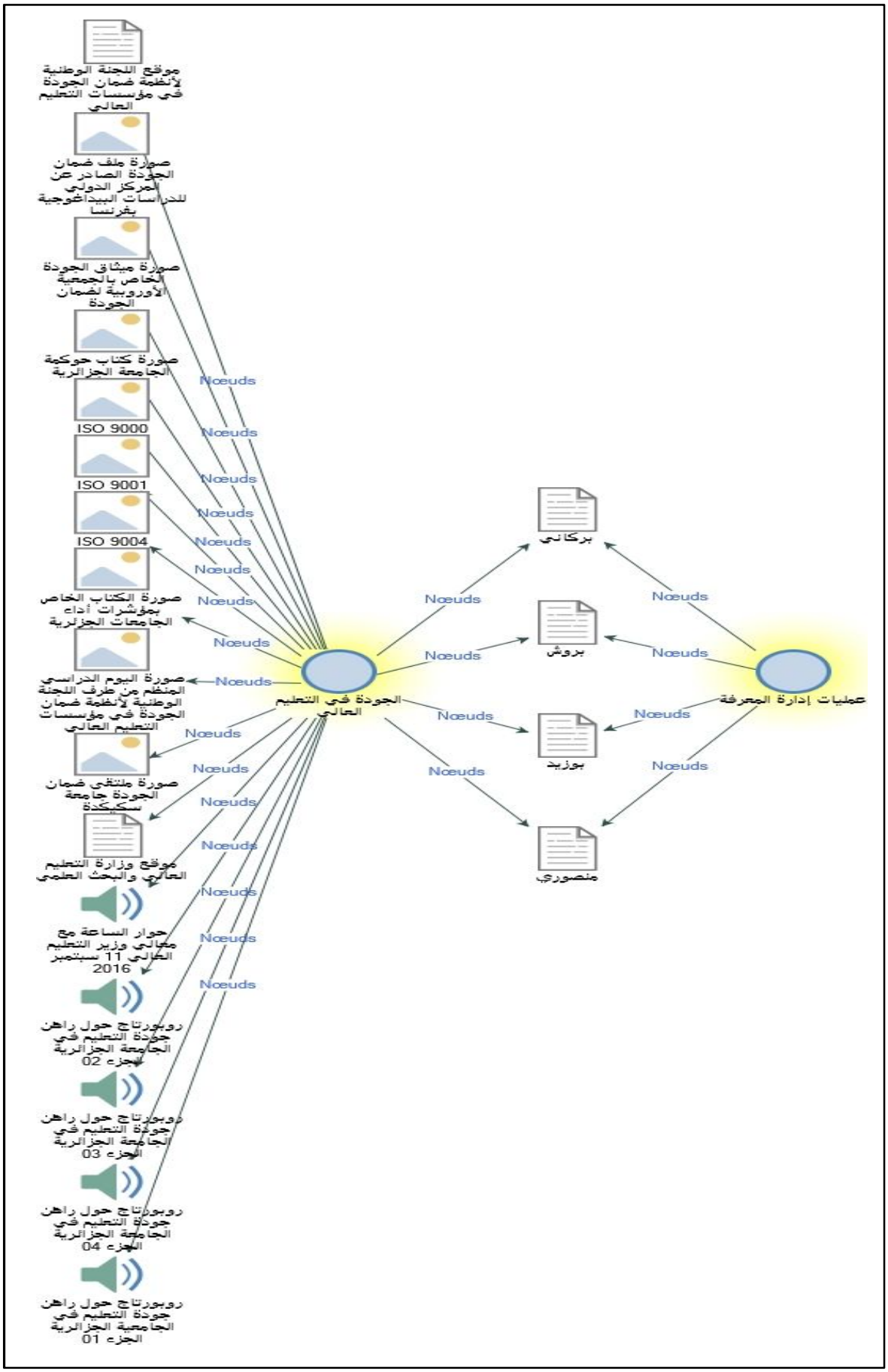


الشكل 30. مقارنة مستويات الخطاب بين تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة

بالنسبة لتطبيقات إدارة المعرفة تكلم عنها الفيديو الخاص بربورتاج مع معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي أين أكد على ضرورة عصرنة قطاعه باستخدام تكنولوجيا المعلومات في مختلف المجالات التدريسية والبحثية والعلمية، كما تكلم عنها الفيديو الخاص بروبورتاج حول راهن الجودة في الجامعة الجزائرية في الجزء الثالث منه، وهو الآخر أكد على دور تكنولوجيا المعلومات في تطوير مختلف الأنشطة الأكاديمية والادارية والمجتمعية في الجامعة الجزائرية، هذه الفيديوهات لم تتكلم عن عمليات إدارة المعرفة.

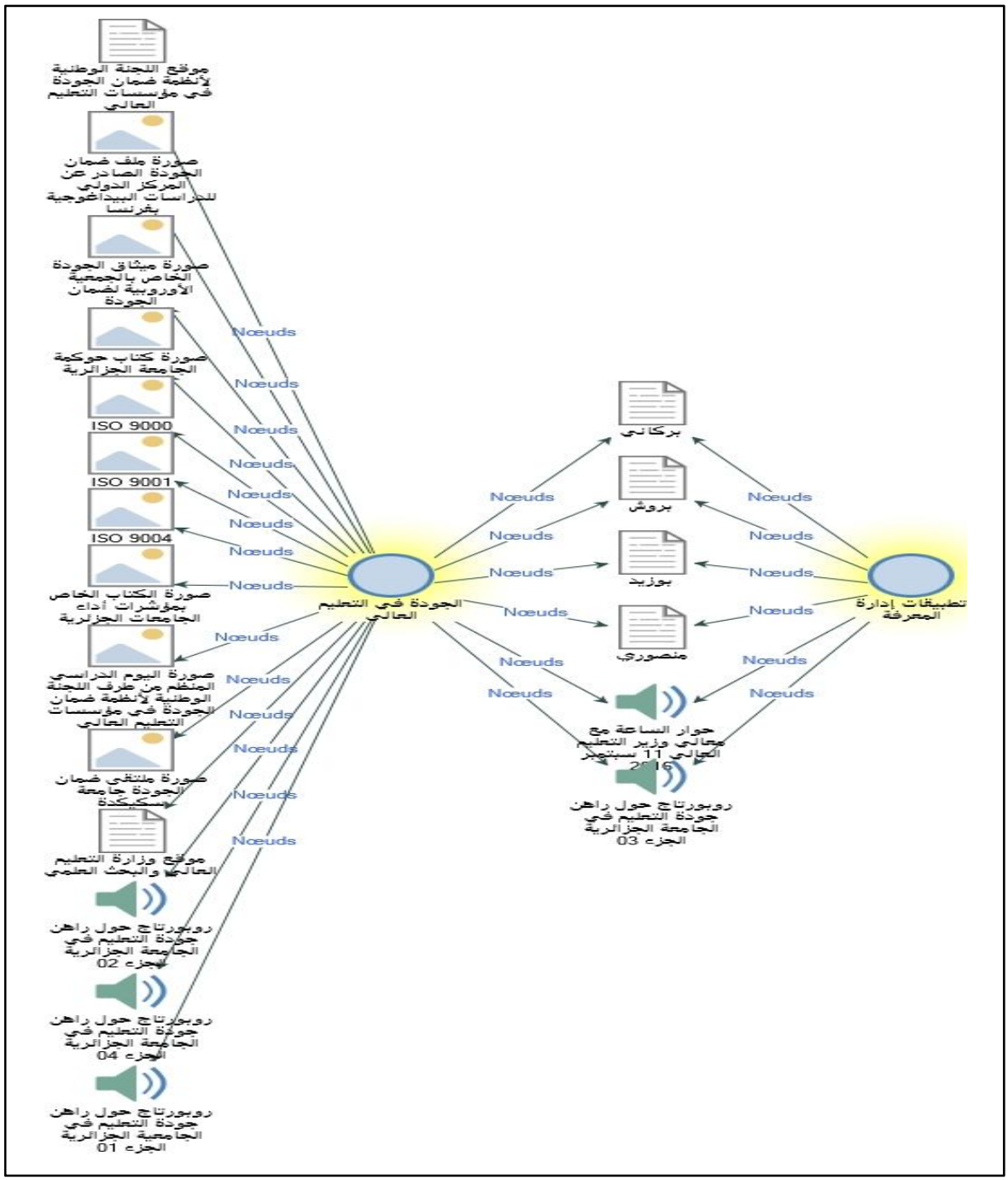
أما بالنسبة لبيانات دليل المقابلات المعمقة فكلها تربط تطبيقات إدارة المعرفة بعمليات إدارة المعرفة، وهذا يمكن تفسيره من جانبين، الأول أن أسئلة دليل المقابلات المعمقة موجهة بالتالي تدفع المستجوبين للتكلم عن كل المتغيرات، والثاني أنه لا يمكن أن تجد تطبيقات إدارة المعرفة فعاليتها دون عمليات إدارة المعرفة والعكس فكلاهما متكامل لإرساء نظام لإدارة المعرفة في الجامعة الجزائرية، وهذا الذي التمس عند تصفح مختلف الاجابات التي عرضت بشكل من التفصيل في المبحث السابق.

بالنسبة لبقية مصادر مشروع التحليل الكيفي فيركز أغلبها على جودة التعليم العالي كونه يشكل الغاية لاعتماد إدارة المعرفة، والشكلين المواليين يظهران ذلك أكثر بنوع من التفصيل، بدءا بالشكل الموالي الذي يعرض مقارنة مستويات الخطاب بين عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط والجودة في التعليم العالي كمتغير تابع:



الشكل 31. مقارنة مستويات الخطاب بين عمليات إدارة المعرفة والجودة في التعليم العالي

مما يظهر في الشكل أعلاه أن كل مصادر مشروع التحليل الكيفي تناولت متغير جودة التعليم العالي كونها محور التكلم في كل النصوص والمكونات، أما بالنسبة لبيانات دليل المقابلات المعمقة فكلها تكلمت عن جودة التعليم العالي وعن عمليات إدارة المعرفة، وهذا الذي يؤكد ثبات علاقة التأثير لعمليات إدارة المعرفة في الجامعة الجزائرية على جودة التعليم العالي، وهذا ما تم التماسه عند تنظيم مختلف المقابلات المعمقة مع هؤلاء المستجوبين، فكلهم أكدوا صحة هذه العلاقة. أما بالنسبة لتطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي فالشكل الموالي يوضحها:



الشكل 32. مقارنة مستويات الخطاب بين تطبيقات إدارة المعرفة والجودة في التعليم العالي

يظهر من الشكل أن كل مصادر مشروع التحليل الكيفي تكلمت عن جودة التعليم العالي، وفي المقابل تكلمت المقابلات المعمقة وحوار معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي وكذا الجزء الرابع لفيديو رهان جودة التعليم في الجامعة الجزائرية عن كلا المتغيرين تطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، وهذا ما يؤكد أهمية تطبيقات إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي من وجهة نظر هؤلاء المستجوبين، وتأكيد ذلك بالنسبة لباقي مصادر مشروع التحليل الكيفي وعلى وجه الخصوص الفيديوهات.

بناء على الأشكال الثلاثة التي تعرض مقارنة مستويات الخطاب لمصادر مشروع التحليل الكيفي بالنسبة لمتغيرات الدراسة الثلاثة: تطبيقات إدارة المعرفة (المستقل)، عمليات إدارة المعرفة (الوسيط) وجودة التعليم العالي (التابع)، **تثبت جزئيا صحة نموذج الدراسة وفرضياته.** فهل يتأكد ذلك فيما يأتي عرضه من نتائج في الخرائط المعرفية؟

2.2.3.3. نتائج الخرائط المعرفية Cartographie cognitive

هدفها هيكلة الأفكار وربط المصطلحات الحاسمة في الدراسة (متغيرات وأبعاد الدراسة أو الكلمات المفتاحية) بكل مستويات الكلام في مختلف مصادر مشروع التحليل الكيفي، وفي هذا الصدد يتم التركيز على المعرفة والجودة كونهما يشكلان المتغيرين الجوهريين في الدراسة، وبالنسبة لبقية المصطلحات فخارطتها تتشابه كثيرا إلى درجة التطابق مع المتغير الذي تنتمي إليه، فبالنسبة لجودة العملية الأكاديمية، جودة العمليات الادارية، جودة العملية المجتمعية، جودة التعليم العالي... تتماثل خرائطها مع خارطة الجودة، وبالنسبة لمختلف تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة وحتى هذا المتغير مستقلا (إدارة المعرفة) تتماثل خارطته مع المعرفة، لذلك تم الاقتصار على خارطتين فقط. بدءا بالخارطة المعرفية لمصطلح المعرفة موالية.

- **الخارطة المعرفية لمصطلح المعرفة:** مثلما يوضحه الشكل الموالي تربط هذه الخارطة مختلف مستويات الخطاب بالمعرفة، وعندما نقول المعرفة، إدارة المعرفة ومن ثم تطبيقات إدارة المعرفة وعمليات إدارة المعرفة، مع مختلف العبارات والفقرات التي أشارت لذلك، في مختلف مصادر التحليل الكيفي (المقابلات المعمقة، الفيديوهات، مواقع الويب المتخصصة والصور التي احتوتها هذه المواقع).

الشكل **33**. الخارطة المعرفية لمصطلح المعرفة

يظهر الشكل أعلاه أن المعرفة في مختلف مستوياتها والملونة بالأحمر تربط تطبيقات إدارة المعرفة بعمليات إدارة المعرفة ومن ثم جودة التعليم العالي، وهذا الذي يؤكد من ناحية **صدق النموذج الفرضي للدراسة وفرضياته الأساسية والفرعية**، ويمكن أن يتأكد ذلك من ناحية أخرى عن طريق الخارطة المعرفية لمصطلح الجودة في التعليم العالي والموضحة في العنصر أدناه.

- **الخارطة المعرفية لمصطلح الجودة:** والتي يوضحها الشكل الموالي:

الشكل 34. الخارطة المعرفية للجودة في التعليم العالي

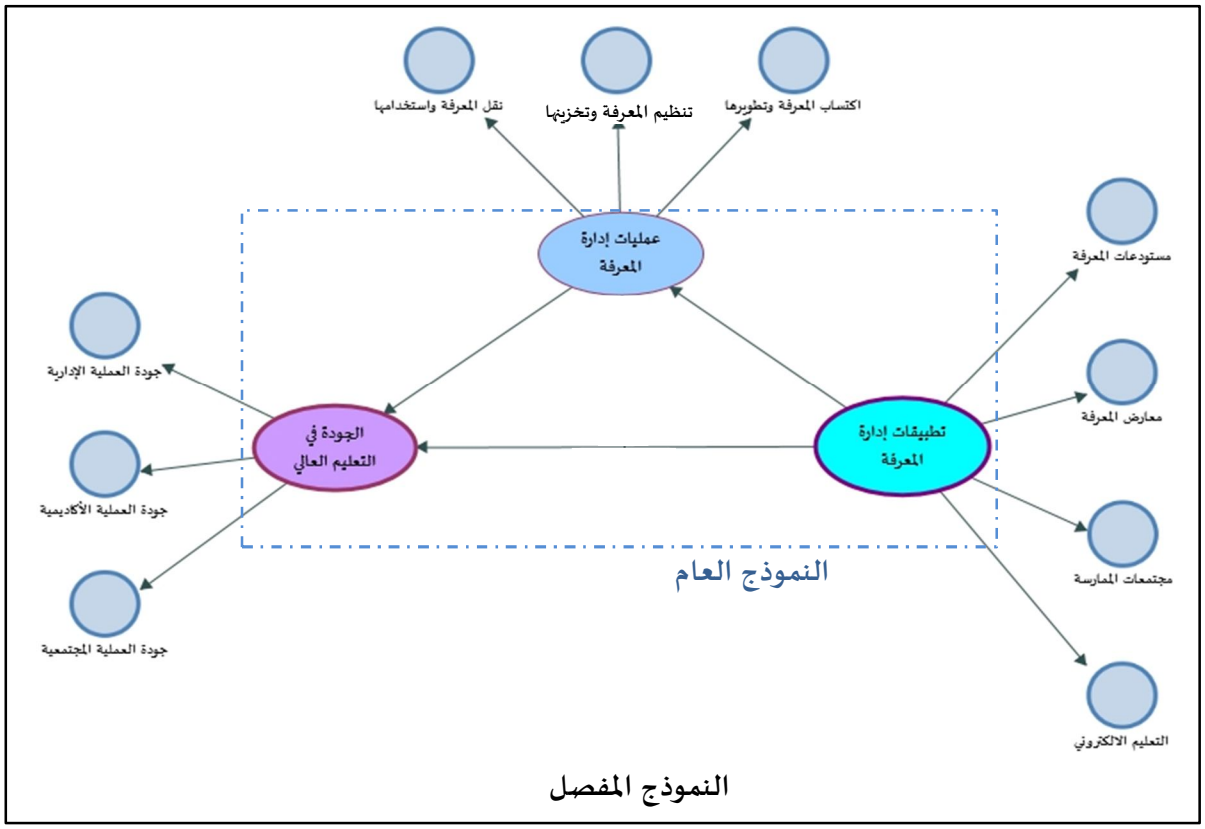
مثلما هو مسجل بالنسبة للخارطة المعرفية للمعرفة تؤكد الخارطة المعرفية للجودة أهمية تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، ففي المستوى الأول وعلى يمين الخارطة تكون جملة (بالنظر لأهمية تطبيقات إدارة المعرفة) التي ربطت بالجودة هي الأولى، وهو الذي يؤكد صحة النموذج الفرضي للدراسة، في المقابل ودائما على يمين الخارطة نجد عبارة (أن إدارة المعرفة ما هي إلا أداة) فهي أداة لتحسين الجودة ولكنها غير كافية لوحدها، بل تكون إدارة الجودة وضمان الجودة داخليا وخارجيا مهمة جدا في تحقيق ذلك، لذلك نجد باقي العبارات تطرقت لضمان الجودة وإدارتها، وفي المستوى الثاني وعلى يسار الخارطة وردت عبارات بخصوص تحسين الجودة، وفي المستوى الثالث وإضافة لمصطلح الجودة نجد مصطلح التعليم العالي ملون بالأحمر، وهذا يدل على تركيز البيانات والمصادر، فالكل يربط مصطلح الجودة بالتعليم العالي. وعلى العموم فإن هذه الخارطة تعكس تأكيد مختلف مصادر مشروع التحليل الكيفي على تطبيقات إدارة المعرفة تساهم في تحسين جودة الجامعات الجزائرية (على مختلف المستويات الأكاديمية الإدارية والمجتمعية)، **وبهذا يتأكد جزئيا صحة النموذج الفرضي للدراسة.** فهل سيتأكد ذلك في اختباره كيفيا؟

3.3.3. الاختبار الكيفي لنموذج الدراسة الفرضي

لا يقصد بالاختبار النمذجة للوصول إلى النموذج الأمثل مثل النمذجة الكمية، وانما ربط جميع متغيرات وأبعاد الدراسة مع جميع مصادر مشروع التحليل الكيفي لمعرفة أيها تكلم عن متغير واحد وأيها ربط متغيرا بالآخر أو الأخرى، لمعرفة قوة العلاقة بين مختلف المتغيرات بالنسبة لمختلف المصادر.

1.3.3.3. نموذج الدراسة الفرضي في برنامج NVivo

قبل القيام باختبار النموذج كيفيا يعاد تمثيله في برنامج NVivo بصيغته الخاصة حتى يصبح جاهزا للاختبار ومن ثم التحليل، والشكل الموالي يوضح ذلك:

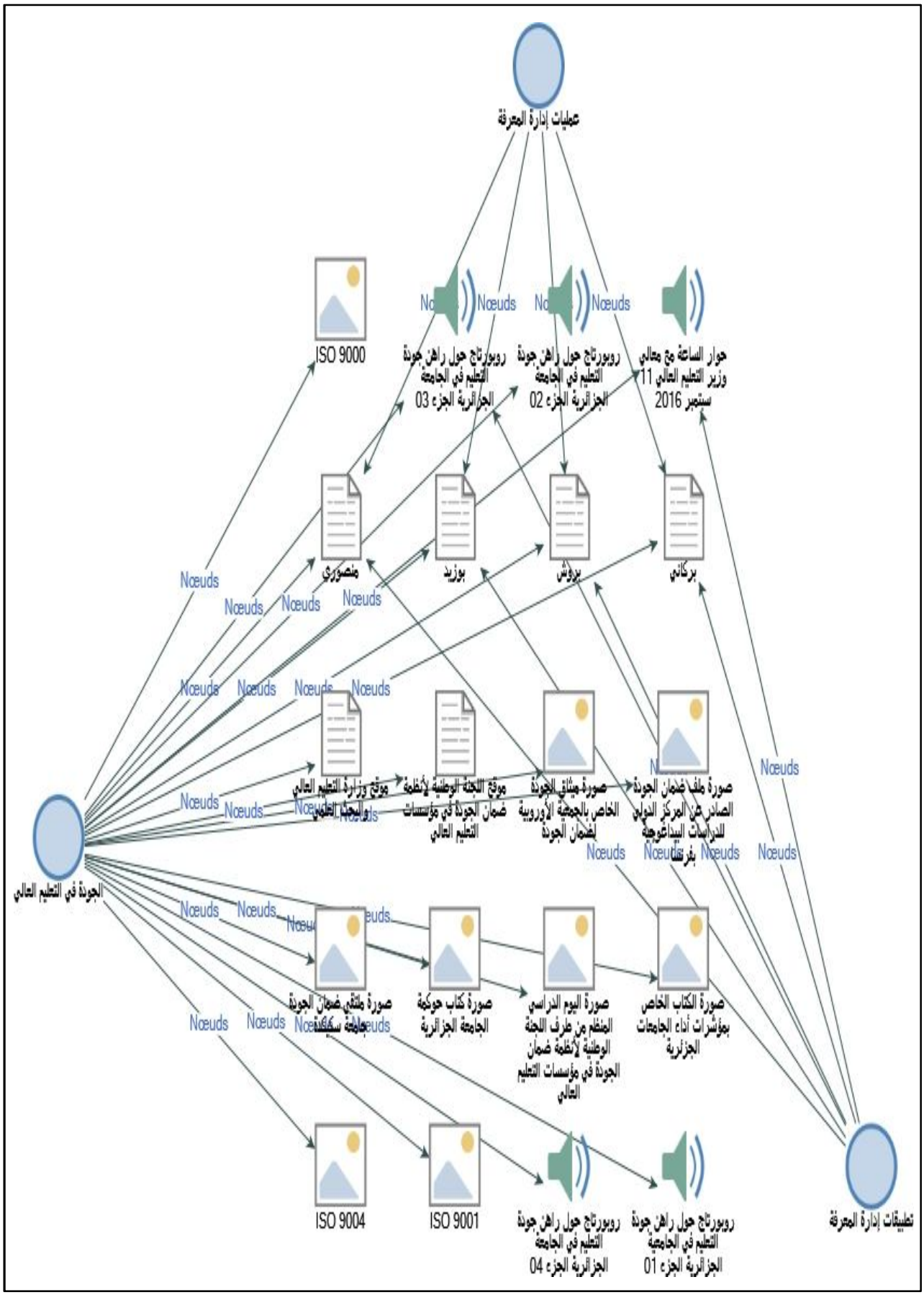


الشكل 35. نموذج الدراسة الفرضي في برنامج NVivo

لاختبار هذا النموذج بطريقة كيفية تم ربط متغيرات الدراسة الأساسية بمختلف مصادر مشروع التحليل الكيفي ثم ربط أبعاد هذه المتغيرات بمختلف مصادر التحليل الكيفي، وهذا الذي يعرف بمستويات الاختبار الكيفي لنموذج الدراسة الفرضي، ووفقا لما يظهر في الشكل أعلاه، وفي المستوى الأول يتم اختبار النموذج العام والذي تظهر فيه المتغيرات الأساسية دون الأبعاد، ثم النموذج المفصل الذي تظهر فيه جميع الأبعاد مفصلة وهذا في المستوى الثاني، وبعد ذلك يتم مناقشة ومقارنة ما توصلت إليه مقاربات ونماذج التحليل الكيفي من نتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدت منهجية التحليل الكيفي.

2.3.3.3. الاختبار الكيفي للنموذج العام للدراسة

يتضمن النموذج العام للدراسة ثلاثة متغيرات أساسية: تطبيقات إدارة المعرفة (متغير مستقل)، عمليات إدارة المعرفة (متغير وسيط) وجودة التعليم العالي (متغير تابع)، وفي الشكل الموالي يعرض اختباره في الجامعات الجزائرية بربط هذه المتغيرات مع مختلف مصار مشروع التحليل الكيفي.



الشكل 36. خارطة الاختبار الكيفي للنموذج العام للدراسة

مثلما يظهره الشكل أعلاه فإن النموذج العام للدراسة يتشكل من ثلاثة عقد أساسية هي المتغيرات الأساسية في الدراسة، وبالنظر إلى ما هو وارد فيه يلاحظ قوة ارتباط هذه المتغيرات مع بعضها البعض، خصوصا بالنسبة لبيانات دليل المقابلات المعمقة التي ورد فيها التكلم عن هذه المتغيرات الثلاثة وربطها ببعضها البعض، وهذا يفسر من ناحية بميزة المقابلات المعمقة الموجهة التي تجعل المستجوب في صلب الموضوع ويتكلم عن جميع جوانبه ومتغيراته وأبعاده، وما التمس من خلال الاجابات هو التأكيد على أن التكلم عن إدارة المعرفة وتطبيقاتها يقود بالضرورة للتكلم عن عمليات إدارة المعرفة، وكلها تساهم في تحسين جودة التعليم العالي ولكنها غير كافية لوحدها بل ينبغي إرساء نظام لإدارة وضمان الجودة في الجامعات الجزائرية تدمج فيه إدارة المعرفة كبعد أو كمتغير أساسي.

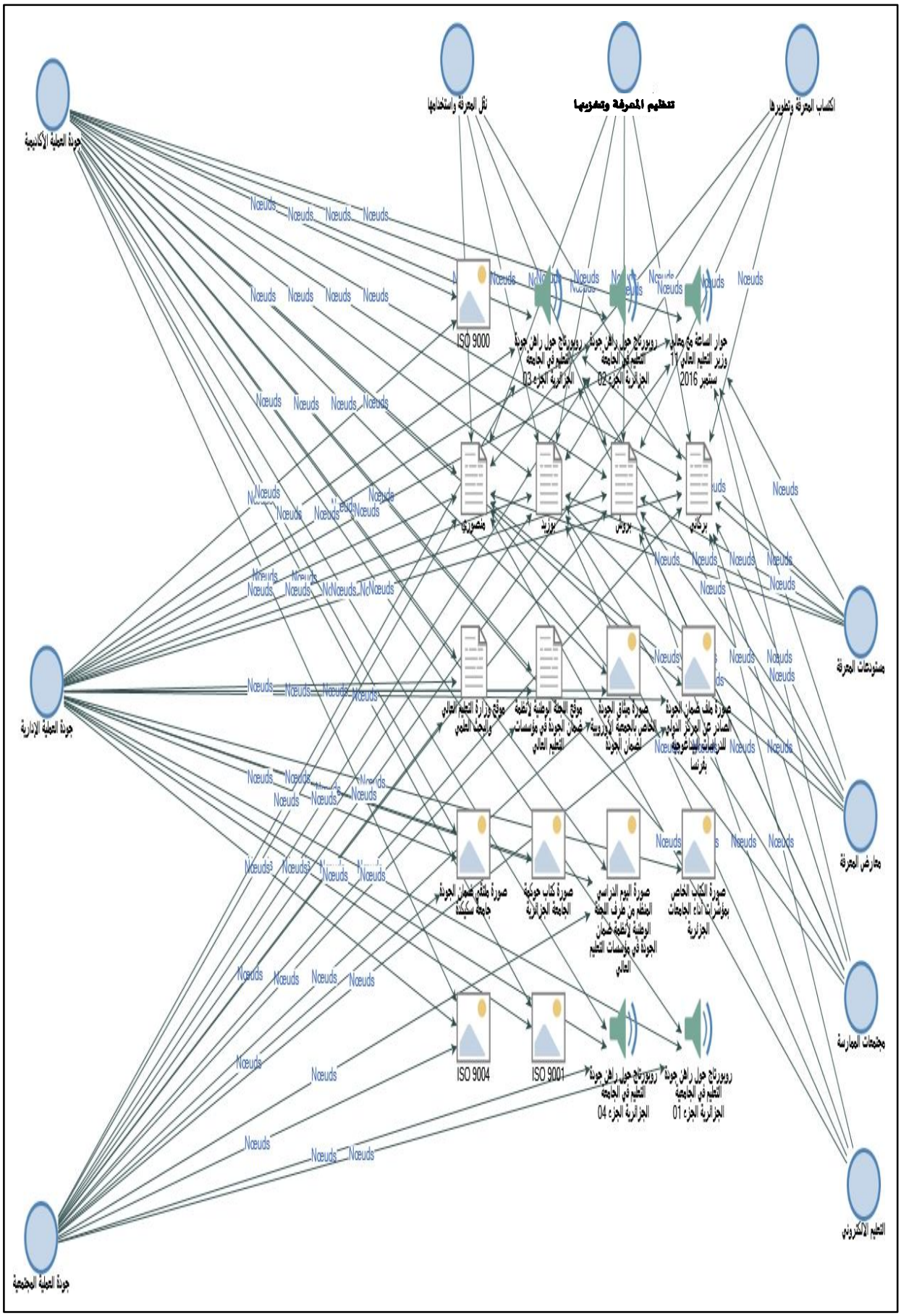
بالنسبة لباقي المصادر لم تتكلم بتاتا عن عمليات إدارة المعرفة ولكن بعضها أشار ضمنيا إلى تطبيقات إدارة المعرفة (الفيديو الخاص بربورتاج مع معالي وزير التعليم العالي، ربورتاج حول راهن جودة التعليم في الجامعة الجزائرية) من ناحية ضرورة دمج التكنولوجيا في مختلف أنشطة الجامعة الجزائرية (فيه إشارة لمستودعات المعرفة والتعليم الالكتروني).

في المقابل يلاحظ تكلم جميع المصادر عن جودة التعليم العالي، فعلى الرغم من أن الدراسة تنطلق من إدارة المعرفة نحو الجودة، إلى أن هذا الأخير يعتبر محور الكلام فالرجوع إليه ضروري، ويفسر ذلك أنه في كل المواضيع المتعلقة بالجامعة دائما يتم الرجوع إلى ضرورة تحسين جودة مختلف الأنشطة الجامعية، وهنا يستنتج أن إدارة المعرفة تشكل أداة لتحسين الجودة، ولكن جودة التعليم العالي هي الغاية أو الهدف الأسمى.

بناء على ذلك يتأكد كيفيا (المقاربة الكيفية) وجزئيا (مشروع التحليل الكيفي): ثبوت صحة النموذج الفرضي العام في واقع الجامعة الجزائرية، وثبوت صحة الفرضية الرئيسية (توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير الجودة في الجامعات الجزائرية).

3.3.3.3. الاختبار الكيفي للنموذج المفصل للدراسة

على عكس النموذج العام للدراسة يتضمن النموذج المفصل للدراسة ربط مختلف مصادر مشروع التحليل الكيفي بالأبعاد التفصيلية لمتغيرات الدراسة، والبالغ عددها عشرة أبعاد، موزعة مثلما هو موضح في الشكل الموالي:



الشكل 37. خارطة الاختبار الكيفي للنموذج المفصل للدراسة

يظهر الشكل أعلاه إحاطة مصادر مشروع التحليل الكيفي بصفة مفصلة بمختلف أبعاد متغيرات الدراسة، خصوصا بالنسبة للمقابلات المعمقة التي ربطت كل تطبيقات إدارة المعرفة (مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة، التعليم الالكتروني) بعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة وتطويرها، تشخيص المعرفة وتنظيمها، نقل المعرفة واستخدامها) بمحاور الجودة في التعليم العالي (جودة العمليات الأكاديمية، جودة العمليات الادارية وجودة العمليات المجتمعية)، وهذا الذي يفسر بتخصص المستجوبين وإحاطتهم بالجوانب التفصيلية للموضوع وفقا لأسئلة المقابلات المعمقة التي كانت موجهة، وكذا ثبوت العلاقات بين مختلف أبعاد هذه المتغيرات، حيث يؤكد ذلك من خلال تصفح مختلف الاجابات بطريقة يدوية.

بالنسبة لبقية المصادر هي موجهة لدعم بيانات دليل المقابلات المعمقة، والجزء الذي تكلمت عنه أكدته مثل ما أكده المستجوبون، والجزء الذي لم تتكلم عنه لم تنفيه ولم تؤكده، وهو ظاهر في الشكل من خلال عدم ربط بعض الأبعاد ببعض مصادر التحليل الكيفي، وكذا ما التمس عند القيام بترميز بيانات هذه المصادر وإدخالها ضمن مشروع التحليل الكيفي.

دائما بالنسبة لأبعاد جودة التعليم العالي (ثلاثة عقد: جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الادارية، وجودة العملية المجتمعية) تطرقت لها جميع مصادر مشروع التحليل الكيفي، كونها محور الكلام وغاية وهدف أسمى كما أشير في النموذج العام بالنسبة لجودة التعليم العالي.

بناء على ذلك يتأكد كيفيا (المقاربة الكيفية) وجزئيا (إثبات جزئي في مشروع التحليل الكيفي): ثبوت صحة النموذج الفرضي المفصل في واقع الجامعة الجزائرية، وثبوت فرضياته الفرعية جزئيا.

فيما يأتي مقارنة ما تم تأكيده كيفيا بالنسبة للنموذجين العام والمفصل للدراسة، مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة بهذا الخصوص.

4.3.3.3. مقارنة نتائج التحليل الكيفي مع نتائج الدراسات السابقة

أساسا ومن بين الدراسات التي اعتمدت على التحليل النظري دراسة (Kidwell *et al.*, 2000) والتي خلصت إلى وجود العديد من المبادئ تعتبر كتطبيقات لإدارة المعرفة موزعة على جميع محاور التعليم العالي، من شأنها أن تسهم في تحسين العديد من المجالات الجامعية بما فيها الجودة، وهذا يتفق طبعا مع نتائج التحليل الكيفي والتركيبي للدراسة، إلا أن طريقة الوصول إلى هذه النتائج تختلف.

منها أيضا (Ranjan & Khalil, 2007) والتي ركزت على جانب آخر من التحليل فمستودعات المعرفة هي التي تدعم عملية تقاسم المعارف عبر مختلف الأنشطة الجامعية، وهي تتفق مع التحليل الكيفي التي تؤكد أغلب مصادر مشروعه ذلك باعتبار أن مستودعات المعرفة تشكل أحد التطبيقات المهمة جدا ضمن إدارة المعرفة، ولكن تبقى طريقة الوصول إلى هذه النتيجة مختلفة.

بشكل مغاير عن الدراسة توصل (Wong, 2008) إلى ضرورة الالتزام بالأعمال البحثية الواقعية لاكتساب معرفة ضمنية جيدة في عملية اكتساب المعارف وتطويرها، وهذا يشكل جزئية صغيرة مما تم التوصل إليه في التحليل الكيفي ضمن عمليات إدارة المعرفة.

أما دراسة (Farkas & Király, 2009) فقد أكدت أن تحقيق التوازن في هذه العملية المتكاملة لعمليات إدارة المعرفة من شأنه أن يحسن مستويات الأداء والجودة، وهو الذي تؤكده نتائج التحليل الكيفي والتركيبي والتي تؤكد ضرورة دمج عمليات إدارة المعرفة ضمن موضوع تطبيقات إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية، فهي تساعد مختلف التطبيقات وتسهم لوحدها في تحسين جودة التعليم العالي.

من جانب آخر وردت عمليات إدارة المعرفة في نموذج دراسة (Akhavan *et al*., 2011) كأحد المتغيرات المعرفية لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، وهي تتفق مع نتائج الدراسة الكيفية بالنسبة للعمليات، إلا أن المتغير المتأثر هو جودة التعليم العالي وليس الأداء كما ورد في هذه الدراسة (التركيز على أبعاد بطاقة الأداء المتوازن: المالي، الزبوني، الأعمال الداخلية والابداع والتعلم).

أما دراسة (Mohamad, 2012) فقد خلصت إلى ضرورة دعم المبادئ الثقافية للمعرفة أكثر حتى ترقى هذه الجامعات لمستويات عالية في إدارة المعرفة، وهي نتيجة مهمة جدا لم ترد ضمن نتائج التحليل الكيفي للدراسة، كون هذه الأخيرة تركز أكثر على اختبار أثر إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية.

بالنسبة لدراسة (Nasiruzzaman *et al*., 2013) وفي اتجاه دراسة (Wong, 2008) أكد الباحث وزملاؤه على أن أساس نجاح المشاريع البحثية هو ضرورة الاعتماد على إدارة المعرفة ودمجها كمتغير أساسي، وهذا مثبت في نتائج التحليل الكيفي للدراسة والتي أكدت أن تطبيقات إدارة المعرفة وعملياتها تساهم في تحسين جودة العملية الأكاديمية والتي تشكل جودة العملية البحثية جزءا منها، بالتالي تعتبر نتيجة هذه الدراسة كجزئية ضمن دراستنا الحالية.

تتفق دراسة (Al-ammal & Al-bourshaid, 2014) إلى حد كبير مع نتائج التحليل الكيفي، فهي توصلت إلى أن إدارة المعرفة تساهم في تحقيق جودة التعليم العالي في شتى المجالات، ولكنها دمجت متغير التعلم التنظيمي بينهما كمتغير وسيط، عكس الدراسة التي جعلت فيها تطبيقات إدارة المعرفة متغير مستقل وعمليات إدارة المعرفة كمتغير تابع.

هذا بالنسبة لمقارنة النتائج أما طرق ومنهجية الدراسات السابقة المعروضة فقد اختلفت عن منهجية ومقاربات التحليل الكيفي للدراسة، إلا دراسة واحدة اتفقت مع دراستنا من ناحية الطريقة وهي دراسة (شرقي، 2016) والذي استخدم فيها هو الآخر برنامج NVivo في التحليل الكيفي، إلا أنه درس دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي وأكد ذلك (إيجابية الدور)، ومن ناحية الدراسة فهي تتفق معه في نتيجة أساسية مفادها أن إدارة المعرفة هي أداة لتحسين الجودة وينبغي ضمان وإدارة الجودة لتطوير جودة الجامعات الجزائرية والتي فضل فيها مسمى الأداء وليس الجودة.

على العموم وبالنسبة لهذه الدراسات فهي تؤكد ما تؤكده نتائج التحليل الكيفي للدراسة، وهي أهمية إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي، ولكن كل منها يركز على جزئية صغيرة في هذه العلاقة، وهذا يظهر من جهة أهمية الانطلاق من الدراسات السابقة لتطوير نموذج فرضي متكامل يتضمن كل الجزئيات، وكذا قوة النموذج المفترض والذي يرجى تحقيقه في الجامعات الجزائرية.

بالنسبة لباقي الدراسات السابقة والتي لم ترد ضمن هذه المقارنة، ذلك أن مناهجها كمية وطرقها إحصائية، وتترك مقارنتها مع ما سيتم عرضه في التحليل الكمي لنتائج الدراسة مواليا.

خـــــلاصـــــــة

يكتسب التحليل الكيفي قوته في ربط المفاهيم المختلفة ببعضها والمقارنة بينها والبحث في فحواها، وباستخدام برنامج التحليل الكيفي NVivo بناء على المقاربات الأربعة (المقاربة المعجمية، المقاربة الموضوعية، المقاربة اللغوية، والخرائط المعرفية) وكذا الاختبار الكيفي لنموذج الدراسة الفرضي، تم التوصل إلى جملة من النتائج أهمها: صحة هذا النموذج المفترض والذي يؤكد أهمية تطبيقات إدارة المعرفة وعملياتها في تطوير وتحسين جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية.

ولكن يبقى تأكيد هذا النموذج يخضع للجدل خصوصا وأن اختباره في هذا الفصل تم كيفيا وجزئيا بناء على مصادر محدودة في مشروع التحليل الكيفي، وقد لا يعبر ذلك عن كل وجهات النظر المتباينة، كونه يستند إلى أدوات لا تشترط التمثيلية مثلما هو الحال بالنسبة للمعاينة من أجل توزيع الاستبيان، ولهذا يتم الاستناد أيضا إلى التحليل الكمي والذي يعطي مصداقية أكثر للحكم على النموذج الفرضي، كونه يستند إلى أدوات تشترط التمثيلية (الاستبيان) وتقنيات إحصائية وكمية دقيقة، وهذا الذي سيتم التفصيل فيه في الفصل الموالي.

الفصل 04. التحليل الكمي والتركيبي لبيانات الدراسة

... تمهيـــــــــد

1.4. الإطار المنهجي للتحليل الكمي والاحصائي

2.4. عــرض وتحـليل نتـــائــج الاستبيــان

3.4. النمذجة بالمعادلة البنائية واختبار نموذج الدراسة

... خلاصـــــــة

Anne Maurand-Valet

« Le chercheur en sciences de gestion se trouve incité à utiliser des méthodes de recherche quantitatives »

« أصبح الباحث في علوم التسيير محفزا لاستخدام أساليب البحوث الكمية »

الفصل 04. التحليل الكمي والتركيبي لبيانات الدراسة

... تمهيـــــــد

يكتسي التحليل الكمي قوته في علم المنظمات والعلوم الادارية من التقدير الاحصائي والدقيق لمختلف الظواهر المتعلقة بهذا الخصوص، وهذا الذي يستند إليه الباحث في تأكيد معلومات معينة أو نفيها، وخصوصا إذا كان بصدد تقدير أثر التغير الحاصل لمتغير أو مجموعة من المتغيرات بفعل التغير الحاصل لمتغير أو مجموعة من المتغيرات، مثلما هو الحال في النموذج الفرضي للدراسة.

وفي دراستنا تم الانطلاق من نموذج فرضي يربط تطبيقات إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي بمحاورها المختلفة ويجعل عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط بين هذين المتغيرين، وبناء على ذلك تم بناء فرضيات الدراسة الأساسية والفرعية، واستنادا إلى التحليل الكيفي تم إثبات ذلك عموما دون التفصيل في تقدير الأثر ودون التفصيل في تقدير تفاوت آثار بعض الأبعاد عن الأبعاد الأخرى، وهذا الذي يتم تناوله في هذا الفصل الخاص بالتحليل الكمي والتركيبي من خلال العناصر التالية:

- **الإطار المنهجي للتحليل الكمي والاحصائي:** الخاص بالمعاينة وأدوات الدراسة وتقنيات الدراسة واختبار صدق وثبات هذه الأدوات؛
- **عرض وتحليل نتائج الاستبيان:** خصص لعرض وتحليل نتائج مختلف فقرات ومحاور الاستبيان باستخدام أساليب الاحصاء الوصفي؛
- **النمذجة بالمعادلة البنائية واختبار نموذج الدراسة:** أو الاختبار الكمي للنموذج الفرضي للدراسة باستخدام الأساليب الاحصائية المتقدمة ومخرجات النمذجة لبرنامج Amos.

1.4. الإطار المنهجي للتحليل الكمي والاحصائي

مثلما هو الحال بالنسبة للتحليل الكيفي هناك منطلقات منهجية لاستخدام التحليل الكمي بطريقة علمية ومنهجية أيضا، حيث تتعلق هذه المنطلقات بالدرجة الأولى بالمعاينة وضرورة اعتماد العينة الممثلة للمجتمع المدروس، وكذا الأدوات المستخدمة لجمع البيانات الكمية وصدقها وثباتها طبعا، وأيضا التقنيات والاختبارات الاحصائية المستخدمة للقيام بالتحليل الكمي، وهذه هي العناصر الثلاثة الذي يحتويها هذا المبحث.

1.1.4. مجتمع الدراسة وتقنيات المعاينة

قبل القيام بتحديد مجال الدراسة والعينة المستهدفة التي يوزع عليها الاستبيان، ينبغي تحديد مجتمع الدراسة ووحدة المعاينة، وبناء على ذلك يتم اختيار طريقة المعاينة المناسبة والتي تسحب بها العينة، هذا المسار الذي يحدد في ما يلي إضافة إلى خصائص العينة.

1.1.1.4. مجتمع الدراسة ووحدة المعاينة

وفقا للعنوان الفرعي للدراسة الميدانية – دراسة لآراء عينة من الأساتذة بالجامعات الجزائرية، يتمثل مجتمع الدراسة في جميع الأساتذة الدائمين في الجامعة الجزائرية والذين بلغ عددهم حسب إحصائيات السنة الجامعية 2016/2015 (56061 أستاذ في كل المستويات وكل التخصصات) موزعين حسب رتبهم المهنية وفقا للجدول الموالي: (MESRS) SDPP)، 2017)

الجدول 28. عدد الأساتذة الدائمين في الجامعات الجزائرية للسنة الجامعية 2015-2016

الرتب / التوزيع الجغرافي	أساتذة التعليم العالي	الأساتذة المحاضرون		الأساتذة المساعدون		المساعدون Assistants	الأساتذة المهندسون Prof. Ing.	المجموع
		قسم " أ "	قسم " ب "	قسم " أ "	قسم " ب "			
المجموع الفرعي للوسط	2,141	2,444	2,434	10,092	3,328	139	42	20653
المجموع الفرعي للشرق	2,097	2,281	3,058	10,944	3,444	284	17	22145
المجموع الفرعي للغرب	1,425	1,882	2,023	5,740	2,124	41	9	13263
المجموع	5,663	6,607	7,515	26,776	8,896	464	68	56061

بالتالي يتشكل مجتمع الدراسة ووفقا للجدول أعلاه من 56061 وحدة، هذه الأخيرة أو وحدة المعاينة تتمثل في كل أستاذ دائم بالجامعة الجزائرية مهما كانت رتبته المهنية (أستاذ التعليم العالي، أستاذ محاضر، أستاذ مساعد ... الخ)، ومهما كان تخصصه العلمي.

تقودنا المناقشة في المقابل لتبرير عدم اختيار الطلبة والاداريين باعتبارهم جزءا مهما من المجتمع الجامعي، والذي يعنى بالأساس بموضوع الدراسة سواء بالنسبة لإدارة المعرفة أو جودة التعليم العالي، ويرجع ذلك إلى سببين أساسيين هما:

- **الوقوع في مشكلة عدم تجانس العينة:** فالأسئلة الموجهة للأساتذة لا يمكن توجيهها للطلبة والاداريين بنفس الشكل بل كل له خصائصه ومميزاته، وهذا قد يوجه الباحث إلى إعداد ثلاثة استبيانات مختلفة حسب هذه الفئات، وقد يحرف الدراسة نحو اختبار الفروقات بين هذه الفئات عن التركيز على اختبار الأهمية والأثر؛
- **صعوبة حصر العينة:** على اعتبار أن المجتمع كبير جدا إذا أخذت الفئات الثلاثة: الأساتذة قارب عددهم 60000، والطلبة قارب عددهم أكثر من مليون ونصف، إضافة إلى الاداريين. (SDPP (MESRS)، 2017)

هذا الذي دفع الباحثة للتركيز على الأساتذة دون غيرهم من الفئات كونهم في الغالب على إطلاع أكثر ويفيدون أكثر من الفئات الأخرى، ويسهل حصر عينتهم مثلما هو موضح مواليا.

2.1.1.4. سحب عينة الدراسة

لتحديد حجم العينة بناء على المجتمع المحدد (56061 أستاذ) تم استخدام معادلة Taro Yamane والتي تكتب وفقا للصيغة التالية: (Israel, 2017, p.04)

$$n = \left(\frac{N}{1 + N\,(e)^2}\right) \dots\dots\dots\dots$$

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:

$$n = \frac{N}{1 + N\,(e)^2} = \frac{56061}{1 + 56061\ (0.05)^2} = 397.17 \approx 398$$

وتجدر الإشارة إلى أنه كلما كان حجم العينة أكبر من 398 كلما كان ذلك أفضل لتمثيليتها للمجتمع المدروس.

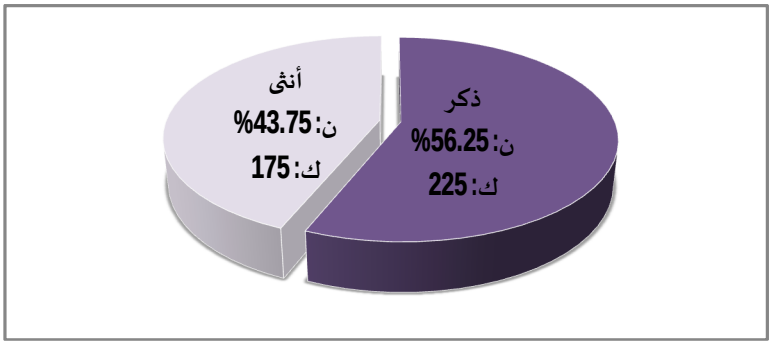
3.1.1.4. تقنية ونوع المعاينة

بناء على طبيعة الدراسة وحدودها الزمانية والمكانية والبشرية خصوصا، تم اعتماد عينة كرة الثلج "الشبكية" Snowball Sample، وتسمى بالعينة المتضاعفة، وبالنسبة إليها أشار (Bailey, 2008, p. 96) أنها: « سواء كانت احتمالية أو غير احتمالية فإنها تتم بطريقة مرحلية، في المرحلة الأولى يتم اختيار مجموعة من الأفراد لهم الخصائص المطلوبة للاستجواب، وهؤلاء يتم أيضا استخدامهم في المرحلة الثانية كإعلاميين للدلالة على أفراد آخرين متخصصين يتم دمجهم في العينة »، بالتالي تعتبر عينة كرة الثلج كنوع من المعاينة يتعرف فيها الباحث على فرد من المجتمع الأصلي أو مجموعة من الأفراد، يقوده أو يقودونه لأفراد آخرين وهكذا يتسع نطاق معرفة الباحث بهذا المجتمع.

في دراستنا تم توزيع الاستبيان بصفة إلكترونية على قاعدة إيميلات الأساتذة الذين تتعامل معهم الباحثة إلكترونيا وعلى دراية بموضوع البحث، وطلب منهم الاجابة على الاستبيان وإعادة توزيعه على قاعدة إيميلاتهم وهكذا حتى اكتملت العينة وفاقت الحجم الأدنى المطلوب 398، حيث **بلغ العدد النهائي للاستبيانات المسترجعة والمقبولة 400 استبيان.**

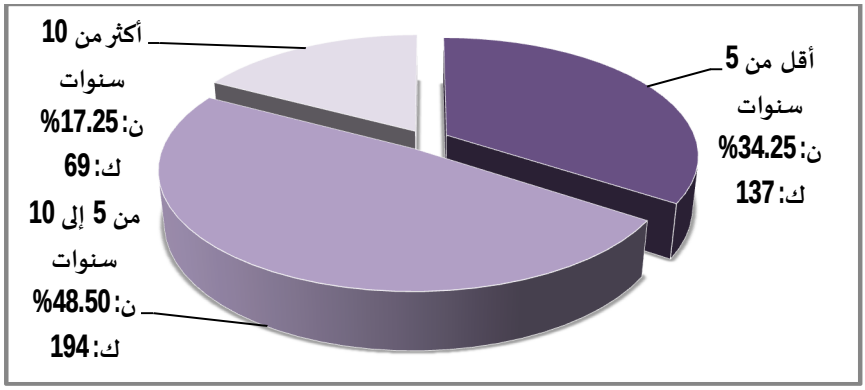
4.1.1.4. خصائص عينة الدراسة

تتمثل في البيانات الخاصة بالمحور الرابع من الاستبيان والذي تضمن البيانات الوصفية العامة وفقا لمتغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، التخصص والارتباط الإداري، والهدف منها الوصول إلى عينة متجانسة تمثل المجتمع المدروس أحسن تمثيل، والشكل الموالي يوضح توزيع العينة حسب الجنس:



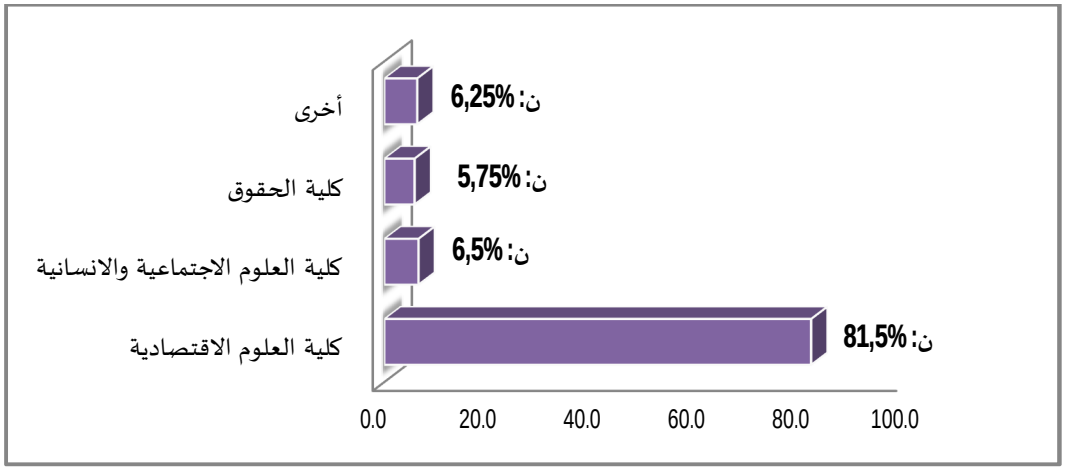
الشكل 38. توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

يوضح الشكل أعلاه أن نسبة الذكور من الأساتذة تمثل الحيز الأكبر من أفراد العينة مقارنة مع نسبة الإناث حيث تمثل 56.25%، ولكن هذا الفارق ليس كبيرا وقد يرجع لسياسة التوظيف بالجامعة الجزائرية التي لا تميز بين الجنسين وإنما النجاح يكون حسب معايير وشروط محددة سلفا. أما الشكل الموالي فيوضح توزيع العينة حسب متغير الخبرة:



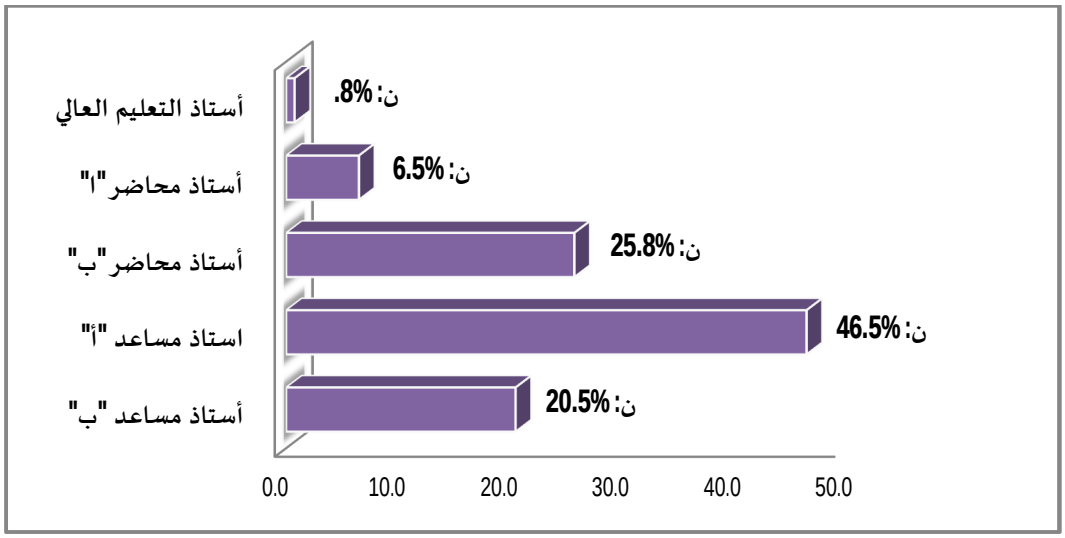
الشكل 39. توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة

ما يلاحظ من الشكل أعلاه أن غالبية المستجوبين خبرتهم محصورة من 5 إلى 10 سنوات بنسبة 48.50%، ثم تليها نسبة 34.25% للمستجوبين الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات لتبقى نسبة 17.25% للأساتذة الذين تفوق خبرتهم 10 سنوات، ويفسر ذلك كما أوضحه وزير التعليم العالي في برنامج حوار الساعة (بلقسام، 2017) كون أن عدد المناصب المفتوحة في مسابقات التوظيف تقلصت في الآونة الأخيرة على مستوى الجامعات الجزائرية، مقارنة بالفترات السابقة والتي كان فيها التوظيف لحملة الماجستير متاح ولحملة الدكتوراه شبه مضمون. ويظهر توزيع العينة حسب متغير الكلية في الشكل الموالي:



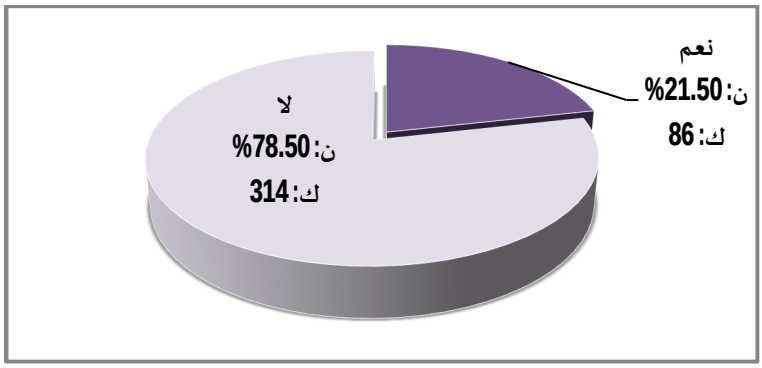
الشكل 40. توزيع أفراد العينة حسب متغير الكلية

تشير نتائج الشكل أعلاه أن النسبة الغالبة للمستجوبين هم أساتذة ينتمون لكلية العلوم الإقتصادية يمثلون: 81.50%، لتليها مباشرة نسبة 6.50% من الأساتذة الذين ينتمون لكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، و05.75% للذين ينتمون إلى كلية الحقوق، لتبقى نسبة 6.25% ممثلة لأساتذة من كليات أخرى، ويرجع سبب ذلك إلى أن الباحثة قد اعتمدت على توزيع الاستبيان إلكترونيا، وكانت الانطلاقة من قاعدة الإيميلات التي تمتلكها لأساتذة كلية الاقتصاد، والذين تم الاستعانة بهم لتمريرها لإيميلات أساتذة آخرين من كليات أخرى. أما توزيع عينة الدراسة حسب متغير الرتبة فتظهر في الشكل الموالي:



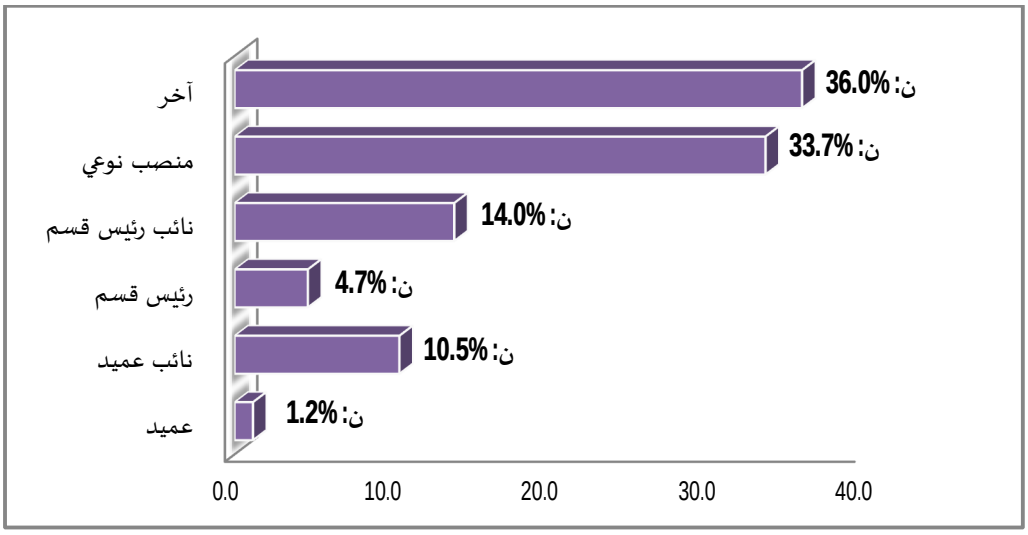
الشكل 41. توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة

من خلال ما يوضحه الشكل أعلاه نجد أن أغلبية المستجوبين هم أساتذة مساعدون قسم "أ" حيث يمثلون النسبة الأعلى بـ: 46.50%، لتليها مباشرة نسبة 25.80% للأساتذة المحاضرين قسم "ب"، ثم تأتي نسبة 20.50 %لتمثل الأساتذة المساعدين قسم "ب"، ثم المحاضرين قسم "أ"، لتبقى النسبة الأضعف تمثل أساتذة التعليم العالي بـ: 0.80%. ويمكن تفسير ذلك بتحقيق الرضا الوظيفي، فالأستاذ الموظف برتبة أستاذ مساعد قسم "ب" يرضى وظيفيا عند ترقيته لأستاذ مساعد قسم "أ"، وقد يتعطل عن الانتقال للمرتبة الأعلى أو أستاذ محاضر قسم "ب" بسبب تأخر مناقشة الدكتوراه التي طالما تقترن بإجراءات خاصة في الجامعة الجزائرية، ونفسه قد يحدث مع الأساتذة المحاضرين قسم " ب" خصوصا عند إعداد ملف التأهيل الجامعي للانتقال لرتبة أستاذ محاضر قسم "أ"، أما بالنسبة لانخفاض نسبة أساتذة التعليم العالي في العينة فهذا راجع أساسا لكثرة انشغالاتهم وعدم إجابتهم على الاستبيان. والشكل الموالي يظهر خاصية العينة على حسب متغير المنصب الإداري.



الشكل 42. توزيع أفراد العينة حسب متغير المنصب (الانتماء الاداري)

توضح نتائج الشكل أعلاه أن أغلبية المستجوبين ليس لديهم أي انتماء إداري ويكتفون بممارسة مهام البحث والتدريس وكذا التأطير البيداغوجي، حيث ترجع لهم النسبة الأكبر أو 78.50%، بينما تبقى نسبة 21.50% تمثل الأساتذة الذين لديهم انتماء إداري، ولعل ذلك يفسر من ناحية بقلة هذه المناصب بالجامعة، أو عدم رغبة الكثير من الأساتذة في تحمل مسؤوليات وأعباء إضافية من ناحية أخرى. أما بالنسبة لطبيعة هذا المنصب الاداري فالشكل الموالي يظهرها.



الشكل 43. توزيع أفراد العينة حسب متغير طبيعة المنصب الاداري

توضح النتائج المبينة أعلاه أن أغلبية المستجوبين لديهم مناصب أخرى من غير المناصب النوعية أو بقية المناصب الإدارية وذلك بنسبة 36.00%، ثم تأتي نسبة 33.7 % لتمثل الأساتذة الذين يمتلكون مناصب نوعية، في حين تتوزع باقي النسب على بقية المناصب الأخرى، وهذا يدل على أن المناصب النوعية (مسؤولي التخصصات والشعب ...) والمناصب الأخرى (رؤساء المجالس واللجان العلمية ...وغيرها) أكثر طلبا من المناصب الادارية، كون هذه الأخيرة محاطة بالكثير من الأعباء والمسؤوليات البيداغوجية والادارية البحتة.

كل هذه المعطيات المتعلقة بخصائص العينة وفقا لمتغيرات معينة تدل وتثبت تجانس العينة وتوازنها على مختلف الفئات، وهذا الذي يفيد في اعتماد وجهات نظر متباينة لتفسير الظاهرة المدروسة، وتأكيد اجتناب التحيز في الذي يجعل نتائج تقدير علاقة تأثير تطبيقات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية غير موضوعية. أما بالنسبة للأدوات المستخدمة في الدراسة الكمية فيأتي عرضها مواليا.

2.1.4. أدوات جمع البيانات في الدراسة الكمية

تم الاعتماد على بيانات الاستبيان الذي تم توزيعه على العينة الموضحة أعلاه (400 أستاذ جامعي في مختلف التخصصات ومختلف الرتب المهنية)، وفي الآتي ذكر محاوره والأسئلة المستخدمة فيه واختبار صدقه وثباته كأداة للدراسة الكمية.

1.2.1.4. الاستبيان كأداة لجمع البيانات في الدراسة الكمية

يشير Vilatte أن: « الاستبيان هو أسلوب جماعي، عكس المقابلة والملاحظة والتي قد تكون فردية أو جماعية، ويندرج ضمن المقاربة الكمية حيث يوزع على مجموعة من الأفراد (عينة) ويستند إلى الاستدلالات الاحصائية. فالاستبيان يسمح بإنتاج أرقام تساعد وفقا لمؤيدي هذا النهج بتحقيق الموضوعية باستخدام الأساليب الاحصائية والرياضية، وهذه الأرقام قد تكون وصفية مثل التكرارات والنسب وقد تكون تفسيرية مثل معاملات الارتباط ». (Vilatte, 2007, p. 03)

كون متغيرات الدراسة تميل لتكون كيفية أكثر منها كمية، أي أنه وسواء بالنسبة لأبعاد إدارة المعرفة أو جودة التعليم العالي يمكن قياسها بأسئلة كيفية وتحويلها فيما بعد إلى أرقام، تم الاعتماد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات المتعلقة بهذه المتغيرات، وعن سبب عدم الاعتماد على الاحصائيات وتطوير نموذج قياسي يربط بين إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، فلعل أساسها هو النقص الحقيقي في الإحصائيات الخاصة بإدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية، وتبقى إحصائيات جودة التعليم العالي عامة (مثل التصنيف الدولي للجامعات أو إحصائيات أعداد الطلبة والاساتذة وغيرها) فلا تفصل في أبعاد الجودة (جودة العمليات الأكاديمية والادارية والمجتمعية).

وفقا لمتغيرات الدراسة تم تطوير استبيان باتباع المنهج العلمي واستنادا إلى إشكالية الدراسة والنموذج الفرضي لها وكذا الفرضيات الرئيسية والفرعية، حيث تضمن هذا الاستبيان ثلاثة محاور أساسية ومحور رابع إضافي كما هو موضح مواليا: (انظر الملحق. 02)

- **المحور الأول:** تطبيقات إدارة المعرفة في الجامعة؛
- **المحور الثاني:** عمليات إدارة المعرفة في الجامعة؛
- **المحور الثالث:** جودة التعليم العالي؛
- **المحور الرابع:** البيانات الوصفية العامة.

كل محور من هذه المحاور وحسب أبعاد كل متغير في الدراسة تضمن مجموعة من الأسئلة تتصنف كما يأتي مواليا.

2.2.1.4. أسئلة محاور الاستبيان

كل أسئلة الاستبيان قريبا كانت موجهة أو مغلقة حسب خيارات للإجابة محددة مسبقا أو حسب مقياس ليكرت الخماسي وذلك كالتالي: (انظر الملحق. 02)

- **الأسئلة المغلقة:** مثل أسئلة الجنس، الخبرة المحددة حسب مجالات للاجابة، المنصب ...الخ، وهي خاصة بالمحور الرابع من الاستبيان أو محور البيانات الوصفية العامة؛
- **أسئلة مقياس ليكرت:** خاص بالمحاور الثلاثة الأولى للاستبيان، وهو مقياس ليكرت الخماسي الخاص بقياس درجة الالتزام (عالي جدا، عالي، متوسط، منخفض، منخفض جدا).

3.2.1.4. اختبار صدق وثبات الاستبيان

لمعرفة تحقيق الاستبيان ومحاوره وأسئلته للأهداف المنشودة منه كأداة لجمع البيانات في الدراسة الكمية يكون من الضروري اختبار صدقه وثباته، وذلك باستخدام الاختبارات التالية:

- **الاختبارات الحكمية:** بعد إعداد قائمة الأسئلة في الاستبيان الأولي (الملحق. 01) تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المجال (الملحق. 05)، والذين أبدوا آرائهم وملاحظاتهم حوله، ليتم بعد ذلك إعداده في صورته النهائية (الملحق. 02) وتحويله للصيغة الالكترونية كي يرسل عبر إيميلات الأساتذة المعنيين بالدراسة، والذين أبدوا إعجابهم بالاستبيان ووضوح أسئلته وعباراته، وبناء على ذلك تأكد: الصدق الظاهري أو وضوح أسئلة الاستبيان وارتباطها بأبعاد الدراسة، صدق البناء أو التوازن بين أبعاد الاستبيان ومحاوره، صدق المحتوى وشمولية هذه المحاور والأسئلة لقياس جميع جوانب المتغيرات.
- **الاختبارات الاحصائية:** تمثلت في معامل الاتساق الداخلي الذي يربط مختلف العبارات بالمحور الذي تنتمي إليه وكذا معامل التجزئة النصفية للحكم على الصدق البنائي، ومعامل الثبات Alpha de Cronbach لكل محور من محاور الاستبيان للحكم على ثبات المقياس، حيث تفسر

نتائج هذه الاختبارات كما يأتي: [(شرقي، 2016، ص ص. 180-181) نقلا عن: (Statstutor UK Team, 2017) و(Gliem & Gliem, 2003, p. 87) و(Houser & Bokovoy, 2006, p. 106)]

- **معامل الاتساق الداخلي (Spearman's Correlation):** 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 » ، 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 الثبات (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)؛
- **معامل التجزئة النصفية (Guttman Reliability):** 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.

على اعتبار أن كل محور من محاور الدراسة يشكل مقياسا مستقلا عن الآخر أو متغيرا يقيس أبعاد مستقلة عن الأخرى، تم القيام بالاختبارات الاحصائية للحكم على صدق وثبات الاستبيان لكل محور لوحده مستقلا، في ثلاثة محاور وهي: تطبيقات إدارة المعرفة، عمليات إدارة المعرفة، وجودة التعليم العالي، بعدها تم الاستناد إلى التفسير أعلاه لتحليل نتائج هذه الاختبارات وفقا للجداول الموالية، وانطلاقا من الجدول الموالي الذي يعرض اختبارات الصدق والثبات لمحور تطبيقات إدارة المعرفة:

الجدول 29. اختبارات الصدق والثبات لمحور تطبيقات إدارة المعرفة

عبارات محور تطبيقات إدارة المعرفة		معامل الاتساق الداخلي	ثبات المحور
يوجد في جامعتكم مستودعات إلكترونية تتوفر على معارف هامة	R	.679**	معامل الثبات للمحور Alpha de Cronbach
توفر جامعتكم كل المتطلبات (التكنولوجية، المادية، البشرية...) لإنشاء هذه المستودعات	R	.695**	
توفر جامعتكم مستودعات إلكترونية لوضع الأبحاث والمنتجات المعرفية لكل باحثيها ويسهل الاطلاع عليها	R	.685**	
توفر جامعتكم مستودعات إلكترونية ترتبط بمصادر بيانات عالمية معروفة (مثل: science direct وSpringer Link ...)	R	.656**	
تشترك جامعتكم في مستودعات المعرفة الخارجية (مثل قواعد البيانات العالمية) للولوج فيها من قبل أساتذتها وباحثيها	R	.639**	
تعرض جامعتكم على مستوى موقعها الالكتروني الإنتاج العلمي (محاضرات، مقالات، كتب، أطروحات، براءات الاختراع...) لأساتذتها وباحثيها	R	.130**	
يعرض في اللافتات المخصصة للإعلان في جامعتكم الإنتاج العلمي لأساتذتها وباحثيها	R	.598**	
تعرض جامعتكم على مستوى موقعها الالكتروني المحافل العلمية (ملتقيات، ندوات، أيام دراسية....) المنظمة فيها	R	.640**	
يعرض في اللافتات المخصصة للإعلان في جامعتكم المحافل العلمية المنظمة فيها	R	.654**	
تلتزم جامعتكم بالتعريف بمنتجات أساتذتها البحثية والعلمية كل سنة	R	.628**	
تلتزم جامعتكم بتنظيم ندوات علمية لتشارك المعارف بين الأساتذة والطلبة بهدف تحسين المستوى	R	.683**	.913
تلتزم جامعتكم بتنظيم حلقات نقاش لتشارك المعارف بين الأساتذة أنفسهم بهدف تحسين المستوى	R	.580**	معامل Guttman للتجزئة النصفية
تلتزم جامعتكم بتنظيم ندوات لتشارك المعارف بين الأساتذة والمهنيين بخصوص الاهتمامات المجتمعية	R	.616**	
يتشارك في جامعتكم القادة (رؤساء الأقسام والعمداء خصوصا) والأساتذة في المعارف والخبرات لتحسين المستوى	R	.565**	
توفر جامعتكم كل المتطلبات الضرورية لإقامة هذه الندوات والحلقات التشاركية	R	.714**	
تحاول جامعتكم أن تجعل التعليم الالكتروني من الاهتمامات الأساسية فيها	R	.657**	
توفر جامعتكم البينة التحتية الضرورية للتعليم الالكتروني (حواسيب، أجهزة الاسقاط الضوئي،....)	R	.540**	
تلتزم مختلف الكليات في جامعتكم بتخصيص خلية أو مصلحة خاصة بالتعليم الالكتروني	R	.466**	
يستخدم الأساتذة في جامعتكم الوسائل التكنولوجية (حواسيب، أجهزة الاسقاط الضوئي، التكنولوجيا الذكية....) في عملية التدريس	R	.567**	
يقوم الأساتذة ببث محاضراتهم الصوتية أو الصوتية المرئية على الموقع الالكتروني لجامعتكم	R	.194**	
** الارتباط معنوي عند مستوى 0.01 (ثنائي). * الارتباط معنوي عند مستوى 0.05 (ثنائي).			.806

نلاحظ أن العبارات الخاصة بمحور تطبيقات إدارة المعرفة تتسق معه، والذي يفسره معامل الارتباط المعنوي الذي يكون دال عند 0.01، أي أن العبارات تمثل فعلا محتوى هذا المحور المتعلق بتطبيقات إدارة المعرفة وتغطي مختلف جوانبه، بالتالي هناك اتساق بين العبارات والبعد المراد قياسه وهو ما يعرف بالصدق البنائي، كما وتشير نتائج هذا الجدول أن معامل الثبات للمحور Alpha de cronbach فاق 0.6 أي المستوى المطلوب وفاق 0.8 المستوى الجيد لتساوي قيمته 0.913، وهي قيمة ممتازة تؤكد أن ثبات المحور ممتاز جدا، وهذا إن دل فهو يدل على صدق الثبات، أي أنه إذا تم طرح نفس أسئلة المحور مرة أخرى وفي نفس الظروف نتحصل على نفس النتائج. وعن معامل التجزئة النصفية Guttman نلاحظ أنه بلغ 0.806 أي أنه أقل من معامل الثبات Alpha de cronbach لهذا المحور (0.913) وهذا هو المطلوب في هذا المعامل، إضافة إلى أنه يفوق 0.6، بمعنى أن هناك اتساق بين عبارات الجزء الأول من هذا المحور وعبارات الجزء الثاني إذا تم تقسيمهما مناصفة، أي أن العبارات الأخيرة (عبارات الجزء الثاني) تتجه لمعالجة نفس المحتوى مع عبارات الجزء الأول. وعليه فالنتائج المحصل عليها تؤكد درجة استقرار النتائج و ثباتها، والجدول الموالي يعرض اختبار الصدق والثبات لمحور عمليات إدارة المعرفة:

الجدول 30. اختبارات الصدق والثبات لمحور عمليات إدارة المعرفة

عبارات محور عمليات إدارة المعرفة		معامل الاتساق الداخلي	ثبات المحور
الأساتذة في جامعتكم يهتمون باكتساب معارف جديدة	R	.559**	معامل الثبات للمحور Alpha de Cronbach
الأساتذة في جامعتكم يهتمون بتطوير معارفهم من خلال الاستفادة من بحوث الجامعات الرائدة	R	.631**	
هناك جهود على مستوى جامعتكم لتحسين قدرات البحث في مختلف المجالات	R	.628**	
عادة ما تقومون بتقييم المعارف وتشخيصها قبل اكتسابها كمعارف جديدة	R	.684**	.897
تتوفر في جامعتكم أنظمة معلومات تمكن الأساتذة من تنظيم المعارف المكتسبة أو المطورة بشكل يسهل الرجوع إليها	R	.807**	
تتوفر في جامعتكم أنظمة معلومات تمكن الأساتذة من تخزين المعارف المكتسبة أو المطورة بشكل يسهل الرجوع إليها	R	.853**	
يقوم الأساتذة في جامعتكم بتحويل معارفهم إلى المجتمع الجامعي الداخلي (طلبة، أساتذة وإداريين) دون قيود	R	.758**	معامل Guttman للتجزئة النصفية
يقوم الأساتذة في جامعتكم بتحويل معارفهم إلى المجتمع الخارجي (ندوات صحفية، لقاءات تلفزيونية ...) دون قيود	R	.757**	
يتم الاستفادة من النتائج البحثية التي توصل إليها الأساتذة والباحثين في جامعتكم	R	.700**	
** الارتباط معنوي عند مستوى 0.01 (ثنائي). * الارتباط معنوي عند مستوى 0.05 (ثنائي).			.852

تشير نتائج الجدول أعلاه أن عبارات محور عمليات إدارة المعرفة تتسق مع المحور أو البعد الذي تنتمي إليه، وهذا الذي يدل عليه معامل الارتباط المعنوي بينهما (أي بين العبارات والمحور) الذي يكون فيه معنويا عند 0.01، وبالتالي نجد أن هذه العبارات تعبر فعلا عن هذا المحور وتقيس مختلف جوانبه مما سيزيد في مصداقية النتائج التي نود الحصول عليها، كما يظهر كذلك أن معامل الثبات للمحور Alpha de cronbath تبلغ قيمته 0.897 فهي تجاوزت قيمة القبول 0.6 وكذا قيمة المستوى الجيد 0.8، وهي قيمة تقترب من الدرجة الممتازة لتؤكد أن ثبات المحور ممتاز مما يسمح بإعادة استخدام أسئلته وفي نفس الظروف مرة أخرى وستكون النتائج تقريبا متوافقة تماما وذات مصداقية، وأما عن معامل Guttman للتجزئة النصفية فقيمته تساوي 0.852 وهي أقل من معامل الثبات Alpha (0.897) وتفوق 0.6 مما يدل أن عبارات الجزء الثاني مرتبطة ومتسقة مع عبارات الجزء الأول لهذا المحور وتتجه لمعالجة نفس المحتوى.

عليه مثلما تأكد صدق وثبات محور تطبيقات إدارة المعرفة تأكد أيضا ذلك بالنسبة لمحور عمليات إدارة المعرفة، بالتالي فالمتغير المستقل والمتغير الوسيط واللذان يندرجان ضمن إدارة المعرفة ثبت دلالتهما عن هذا المتغير، وهو ما يؤكد قوة عبارات الاستبيان في الدلالة على مختلف أبعاد وجوانب إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية، أما بالنسبة للمتغير التابع أو جودة التعليم العالي فالجدول الموالي يعرض اختبارات صدقه وثباته:

الجدول 31. اختبارات الصدق والثبات لمحور جودة التعليم العالي

عبارات محور جودة التعليم العالي		معامل الاتساق الداخلي	ثبات المحور
مستوى مخرجات البحث العلمي في جامعتكم (المقالات، المجلات، الملتقيات، المحاضرات....) موافق لمتطلبات الجودة	R	.628**	معامل الثبات للمحور Alpha de Cronbach
الأساتذة في جامعتكم على قدر من الكفاءة المهنية والتي تجعلهم بالمستوى المطلوب من الجودة	R	.255**	
الطلبة في جامعتكم على قدر من المعرفة النظرية والتطبيقية عند تخرجهم	R	.646**	
البرامج المدرسة في جامعتكم تعكس مستوى الجودة مقارنة مع ما هو مدرس في الجامعات الرائدة	R	.696**	
المناهج المنتهجة لتعليم الطلبة في جامعتكم على قدر من الجودة	R	.703**	
شؤون الطلبة والخدمات الطلابية (خدمات مكتبية، خدمات البحث العلمي...) في جامعتكم على المستوى المطلوب من الجودة	R	.589**	
الخدمات الادارية المقدمة في جامعتكم على المستوى المطلوب من الجودة	R	.723**	
تعكس النتائج المحققة في جامعتكم جودة التخطيط الاستراتيجي فيها	R	.714**	
يحاول القادة في جامعتكم توفير كل المتطلبات لتحسين مستوى الجودة	R	.764**	
تعكس الخدمات الادارية في جامعتكم جودة التنظيم على المستويات المختلفة	R	.709**	.920
تعكس جودة الهياكل القاعدية (الادارات، المدرجات، القاعات، المكاتب، المكتبات، المخابر...) في جامعتكم جودة الانفاق لمواردها المالية	R	.661**	معامل Guttman للتجزئة النصفية
تعكس جودة التجهيزات المكتبية في جامعتكم جودة الانفاق لمواردها المالية	R	.663**	
تلتزم جامعتكم بقوانين قطاع التعليم العالي في كل إجراءاتها الأكاديمية والإدارية	R	.615**	
تلتزم جامعتكم بوضع قانون داخلي يتضمن الأخلاقيات الجامعية في كل إجراءاتها الأكاديمية والإدارية	R	.621**	
تساهم جامعتكم في التنمية المجتمعية بتخريج طلبة يحققون رضا المستفيدين منهم	R	.707**	
تشارك جامعتكم في التنمية المجتمعية بتقديم أبحاث تساهم في حل مشاكل المجتمع	R	.735**	
تشارك جامعتكم في التنمية المجتمعية بتقديم خدمات استشارية تساهم في حل مشاكل المجتمع	R	.211**	
تشارك جامعتكم في كل المناسبات المجتمعية التي تستهدف التنمية البيئية والمحافظة عليها	R	.506**	
** الارتباط معنوي عند مستوى 0.01 (ثنائي). * الارتباط معنوي عند مستوى 0.05 (ثنائي).			.907

بالنظر إلى النتائج الموجودة في الجدول أعلاه، يتبين أن هناك اتساق داخلي بين عبارات محور جودة التعليم العالي والمتغير الذي تنتمي إليه، وذلك من خلال ما يؤكده معامل الارتباط المعنوي بينها، مما يدل أن هذه العبارات تعبر فعلا عن البعد المراد قياسه وتأخذ بعين الاعتبار مختلف جوانبه (جودة العلمية الأكاديمية، جودة العملية الادارية وجودة العملية المجتمعية)، كما يتضح كذلك أن قيمة Alpha de cronbath تساوي 0.920 وتدل على أن ثبات هذا المحور ممتاز جدا، وإذا ما تم طرح أسئلة هذا المحور مرة أخرى في نفس الظروف فإن النتائج تقترب للتماثل، أما فيما يخص معامل Guttman للتجزئة النصفية فهو يساوي (0.907) أي أقل من معامل Alpha de cronbath ويفوق 0.6 أي أن النصف الأول من عبارات محور جودة التعليم العالي متسقة أو مرتبطة مع النصف الثاني من عباراته أي أنهما تسيران في نفس الاتجاه وذلك لمعالجة نفس المحتوى.

بهذا تأكد صدق وثبات أداة الدراسة بمختلف أشكاله: (الصدق الظاهري، صدق البناء أو التوازن، صدق المحتوى، والثبات)، في محاورها الثلاثة الأولى: تطبيقات إدارة المعرفة، عمليات إدارة المعرفة، وجودة التعليم العالي. وهذا ما يؤكد قدرة الاستبيان على الحصول على بيانات موثوقة تستخدم في اختبار الفرضيات علميا وكميا في هذا الفصل، من خلال جملة من الاختبارات الاحصائية الموضحة فيما يأتي مواليا.

3.1.4. الاختبارات الاحصائية المستخدمة في التحليل الكمي

تنقسم الاختبارات الاحصائية المستخدمة في الدراسة إلى فئتين: اختبارات الاحصاء الوصفي والتي تستهدف وصف نتائج الدراسة أو بيانات الاستبيان مثل: التكرارات والنسب والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبارات الاحصاء الاستدلالي التي تستهدف اختبار فرضيات النموذج الفرضي للدراسة مثل: معاملات الارتباط والتحليل العاملي التوكيدي.

1.3.1.4. اختبارات الاحصاء الوصفي المستخدمة في التحليل الكمي

إضافة إلى التكرارات والنسب تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذا معاملات الاختلاف، وذلك لوصف بيانات الاستبيان حيث تفسر هذه الاختبارات كالتالي:

- **المتوسط الحسابي ($\bar{X}$):** يساعد في تحديد اتجاه الإجابة سواء بالنسبة لكل عبارة على حدة أو للبعد والمحور ككل، وفي الدراسة استخدم مقياس ليكرت الخماسي وأعطيت له القيم التالية:

(منخفض جدا: 01، منخفض: 02، متوسط: 03، عالي: 04، عالي جدا: 05)، وانطلاقا من قيمة المتوسط الحسابي يفسر هذا المقياس 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؛ راجع: (Warmbrod, 2014, pp. 31-34)

- **الانحراف المعياري (δ) ومعامل الاختلاف (CV):** كلاهما يحسب لتحديد درجة تشتت الاجابات والاختلاف فيها بالنسبة لكل عبارة على حدة أو للمحور 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). [(شرقي، 2017، ص 191) نقلا عن (Hahn, & Macé, 2012, pp. 59-60)]

2.3.1.4. اختبارات الاحصاء الاستدلالي المستخدمة في التحليل الكمي والتركيبي

لاختبار النموذج الفرضي للدراسة كميا وكذا فرضياته الرئيسية والفرعية تم الاعتماد على مصفوفة الارتباط والنمذجة بالمعادلة البنائية:

- **مصفوفة الارتباط Correlation matrix:** الهدف منها قياس علاقات الارتباط بين مختلف أبعاد متغيرات الدراسة لتحديد قوة ومعنوية العلاقات بينها. تنجز باستخدام معامل الارتباط البسيط الذي يربط بين متغيرين اثنين، ويمثل هذا المعامل درجة مشاركة متغيرين في علاقة

متداخلة، فإذا زاد المتغير "Y" بمعدل مماثل مع المتغير "X"، فإن هذين المتغيرين مرتبطان بشكل إيجابي، وإذا انخفض المتغير "Y" مع زيادة المتغير "X" فإن هذين المتغيرين مرتبطان بشكل سلبي، يرمز لمعامل الارتباط بـ 'r' ويمكن أن تتراوح قيمته بين -1 و+1، حيث تشير العلامة – إلى العلاقة السلبية أو العكسية والعلامة + إلى العلاقة الايجابية أو الطردية. وعلى العموم وفي العلوم الاجتماعية تدل القيمة 0.1 على ضعف العلاقة والقيمة 0.3 على أن العلاقة متوسطة، وإذا فاقت قيمت معامل الارتباط 0.5 فإن العلاقة قوية. (راجع: REACH, 2017, pp. 02-04) وفي الدراسة استخدم مقياس ليكرت الخماسي في عبارات الاستبيان لتعتبر بذلك البيانات رتبية، وفي هذه الحالة استخدم معامل الارتباط الرتبي (Spearman's Correlation) في مصفوفة الارتباط، والذي يفسر مثلما أشير سابقا بالنسبة لمعامل الاتساق الداخلي 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)؛

- **النمذجة بالمعادلة البنائية Structural Equation Modeling:** هي منهجية بحثية لاختبار النماذج الإدارية النظرية كميا باستخدام المنهج العلمي لاختبار الفروض البحثية، وذلك من أجل تحقيق فهم أفضل للعلاقات المعقدة بين متغيرات الدراسة. حيث تهدف أساسا إلى تحديد مدى مطابقة النموذج النظري مع البيانات الميدانية، أي المدى الذي يتم فيه تأييد النموذج النظري بواسطة بيانات العينة، فإذا دعمت بيانات العينة النموذج النظري فمن الممكن بعد ذلك افتراض نماذج نظرية أكثر تعقيدا، أما إذا لم تدعم البيانات النموذج النظري فإما أنه يتم تعديل النموذج الأصلي واختباره أو أنه يتم تطوير نماذج نظرية أخرى واختبارها. (المهدي، 2007، ص ص. 16-17) وفقا لمنهجية النمذجة بالمعادلة البنائية هناك ثلاثة أنواع من النماذج: (تيغزة، 2012، ص ص. 136- 152)

  - **النماذج البنائية Structural Model:** يتألف النموذج البنائي أساسا من العلاقات بين المتغيرات الكامنة (غير المقاسة) التي تمثل البعد البنائي للنموذج، فضلا عن احتوائه على المتغيرات الكامنة أو العوامل مصحوبة بمؤشراتها أو متغيراتها المقاسة؛
  - **نماذج تحليل المسار Path Analysis Models:** تحليل المسار هو نموذج ينطوي على شبكة من العلاقات الخطية linear relationships في اتجاه واحد بحيث تدل على تأثير متغيرات مقاسة على متغيرات مقاسة أخرى في اتجاه واحد، بحيث أن كل علاقة تأثير يرمز لها بسهم وحيد الاتجاه يدعى بالمسار (تحتوي هذه النماذج على المتغيرات المقاسة فقط)؛

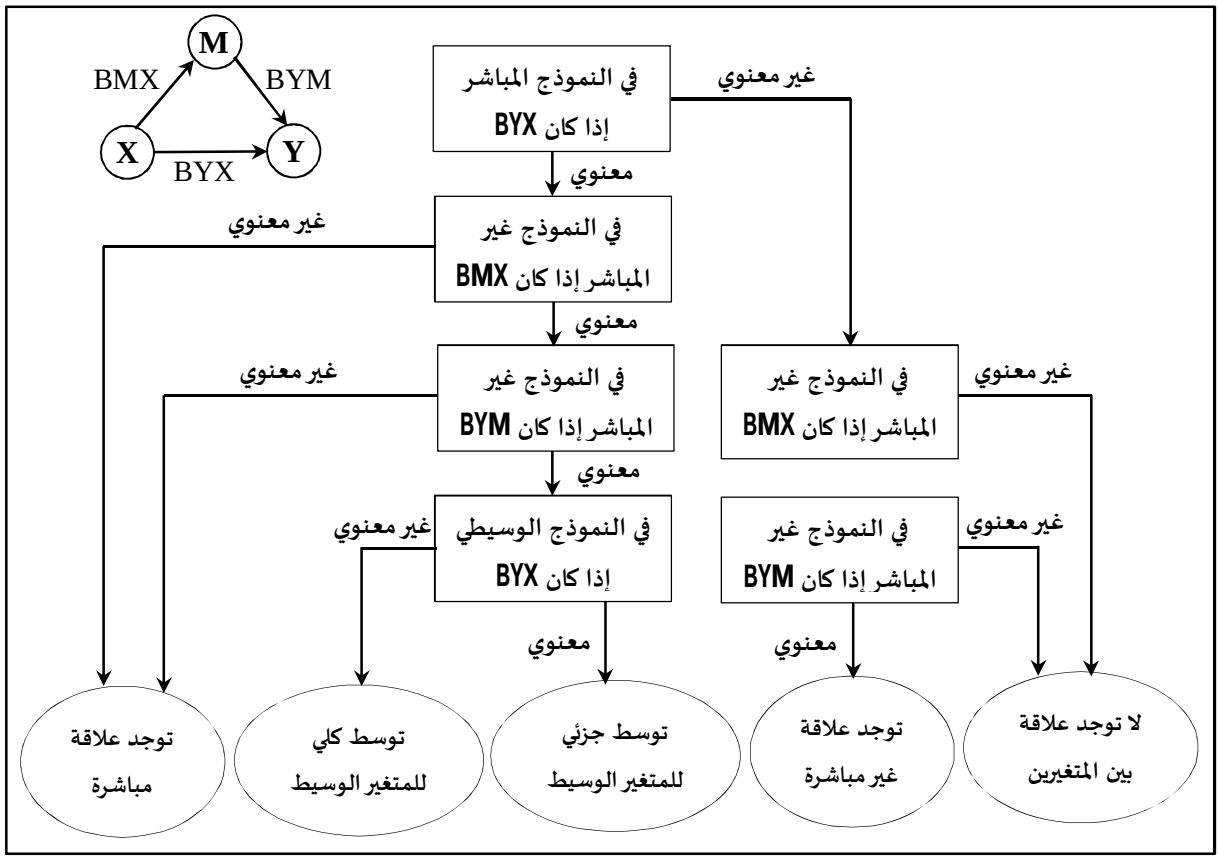
- **النماذج العاملية Confirmatory Models:** النماذج العاملية لا تدرس العلاقات بين متغيرين مختلفين أو متغيرات مختلفة، أي لا توجد مسارات أو أسهم مستقيمة وحيدة الاتجاه بين العوامل أو المتغيرات الكامنة، وإنما هي نماذج تحليلية، لأنها تعنى بتحليل مفهوم معين، أو متغير معين، إلى الأبعاد أو العوامل التي يفترض أنها تشكل بنية المفهوم.

في الدراسة تم التأكد من بنية مختلف المفاهيم أو الأبعاد والمتغيرات الخاصة بتطبيقات إدارة المعرفة، عمليات إدارة المعرفة، وجودة التعليم العالي، باختبارات الصدق البنائي والظاهري والمحتوى واختبار الثبات، وعليه يسقط استخدام النماذج العاملية، أما النماذج البنائية فمن الممكن استخدامها، ولكن على اعتبار أن الدراسة تنطوي تحت دراسات الأثر وكذا فيه إمكانية لحساب مختلف المتغيرات والأبعاد لتصبح متغيرات مقاسة وظاهرة، تم التركيز على نماذج تحليل المسارات والتي تتوافق مع أهداف الدراسة، وهي الأصح والأنسب لاختبار نموذجها الفرضي، حيث تسفر هذه النماذج على جملة من المؤشرات موضحة في الجدول الموالي: [(Hooper, Coughlan & Mullen, 2008, pp. 53-56)، (Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006, p. 330)]

الجدول 32. مؤشرات جودة المطابقة بحسب نمذجة المعادلات البنائية

المؤشر	الرمز	دلالة المؤشر	درجات القطع للمؤشر
مؤشر كاي **Chi-square**	CMIN	من المؤشرات الكلاسيكية لتقدير حسن المطابقة، يستهدف اختبار الفرق بين النموذج المفترض أو المتوقع والنموذج الحقيقي المناظر له.	0.05 < P-value
مؤشر كاي المعياري **(Chi-square/df)**	CMIN/DF	على اعتبار أن مؤشر كاي يتأثر بحجم العينة، تم تدارك هذا النقص في هذا المؤشر بقسمة مربع كاي على درجة الحرية ($\chi 2/df$).	< 5 مقبول
جذر متوسط مربعات البواقي	SRMR	يختلف عن باقي المؤشرات كونه يستخدم للحكم على سوء المطابقة، فإذا اتجهت قيمته إلى الصفر دل ذلك على مطابقة النموذج المفترض والعكس.	< 0.05 تطابق أفضل
مؤشر المطابقة المقارن **Comparative Fit Index**	CFI	من أفضل مؤشرات المقارنة، حيث يقارن بين مربع كاي لنموذج البحث المفترض مع مربع كاي لنموذج البحث المستقل أو نموذج العدم.	> 0.95 ممتاز > 0.90 مقبول < 0.90 ممكن أحيانا
مؤشر تاكر لويس **Tucker-Lewis Index**	TLI	أو مؤشر حسن مطابقة النموذج (Goodness of Fit Index) يتماثل مع منطق مؤشر المطابقة المقارن ولكن يأخذ بعين الاعتبار أثر التعقيد أو تعقد نموذج البحث المفترض بإضافة بارامترات حرة.	محكات CFI
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب **Root Mean Square Error of Approximation**	RMSEA	من أشهر المؤشرات استخداما، حيث يقيس مدى ملائمة البيانات مع عدد غير معروف ولكن أمثلي من المعلمات غير المقدرة لمصفوفة التغاير، وكلما قلت قيمته كان ذلك أفضل.	(0.05-0.08) مقبول < 0.05 تطابق أفضل
مؤشر **Close-fitting**	PClose	يهدف لاختبار الفرضية الصفرية التي تعتبر أن RMSEA يساوي 0,05، وبناء عليه يتم تعديل النموذج، فإذا كانت قيمة p أكبر من 0.05 (غير معنوية) نستنتج أن تطابق النموذج موثوق، والعكس.	< 0.05

بعد التأكد من تحقق هذه المؤشرات للحكم على جودة مطابقة النموذج، أي مطابقة النموذج المفترض مع واقع الجامعات الجزائرية، تأتي مرحلة دراسة الآثار المباشرة وغير المباشرة، والشكل الموالي يوضح شجرة القرارات بالنسبة لذلك: (عيشوش، 2017، ص. 123) نقلا عن: (Naghavi, Dastaviz & Jamshidy, 2013, p. 08)



الشكل 44. شجرة القرار للآثار المباشرة وغير المباشرة

في الدراسة تمت عملية المفاضلة بين النموذجين (نموذج دون وساطة أي دون متغير عمليات إدارة المعرفة، ونموذج بوساطة أي بهذا المتغير الوسيط) واستخدمت بعدها شجرة القرارات الموضحة في الشكل أعلاه لدراسة الآثار المباشرة وغير المباشرة للنموذج الأصح والأفضل والمتوافق مع البيانات.

أما نماذج الانحدار البسيط والمتعدد لم تستخدم لأن النمذجة بالمعادلة البنائية تحل محلها وهي أفضل منها، بل النمذجة بالمعادلة البنائية قوية جدا من ناحية دراسة شبكة الآثار المباشرة وغير المباشرة، وكذا معرفة تطابق النموذج الفرضي مع واقع الجامعات الجزائرية، وقبل اختبار هذا التطابق يأتي أولا عرض وتحليل بيانات هذا الواقع من خلال نتائج الاستبيان.

2.4. عرض وتحليل نتائج الاستبيان

قبل القيام بالتحليل الكمي باستخدام أساليب الاحصاء الاستدلالي والنمذجة بالمعادلة البنائية، يكون من الضروري عرض نتائج الاستبيان باستخدام الاحصاء الوصفي لإعطاء صورة أولية عن اتجاهات المستجوبين بخصوص الإجابة عن أسئلة موضوع تطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، وكذا اختلاف وجهات نظرهم في الاتجاه لإجابة معينة، وفي هذا الصدد يتم الاستناد إلى التكرارات والنسب، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ومعاملات الاختلاف.

1.2.4. عرض وتحليل نتائج محور تطبيقات إدارة المعرفة

تعلق هذا المحور الأول في الاستبيان بتطبيقات إدارة المعرفة حيث تضمن عشرون سؤالا موزعة على أبعاد هذا المحور بالتساوي، والمتمثلة في: مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة والتعليم الالكتروني.

1.1.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد مستودعات المعرفة

يوضح الجدول الموالي نتائج بعد مستودعات المعرفة وفقا لاتجاهات عينة الدراسة:

الجدول 33. نتائج بعد مستودعات المعرفة

م	العبارة		مستوى الالتزام					المجموع	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV (%)
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا				
01	يوجد في جامعتكم مستودعات إلكترونية تتوفر على معارف هامة	ك	70	220	89	18	3	400	2.160	.7880	36.48
		%	17.5	55.0	22.3	4.4	.8	100			
02	توفر جامعتكم كل المتطلبات (التكنولوجية، المادية، البشرية...) لإنشاء هذه المستودعات	ك	151	111	105	30	3	400	2.057	1.0033	48.77
		%	37.8	27.8	26.2	7.4	.8	100			
03	توفر جامعتكم مستودعات إلكترونية لوضع الأبحاث والمنتجات المعرفية لكل باحثيها ويسهل الاطلاع عليها	ك	127	173	65	35	0	400	2.020	.9120	45.15
		%	31.8	43.3	16.2	8.7	0	100			
04	توفر جامعتكم مستودعات إلكترونية ترتبط بمصادر بيانات عالمية معروفة (مثل: science direct وSpringer Link ...)	ك	122	159	75	38	6	400	2.117	.9981	47.15
		%	30.5	39.8	18.8	9.4	1.5	100			
05	تشترك جامعتكم في مستودعات المعرفة الخارجية (مثل قواعد البيانات العالمية) للولوج فيها من قبل أساتذتها وباحثيها	ك	46	246	58	41	9	400	2.303	.8848	38.42
		%	11.5	61.5	14.4	10.3	2.3	100			
	بعد مستودعات المعرفة								2.131	.7592	35.63

يلاحظ أن خيار الاجابة بالنسبة لبعد مستودعات المعرفة اتجه إلى منخفض للبعد ككل (المتوسط الحسابي يساوي 2.131)، يتوافق مع نفس الخيار بالنسبة للعبارات الخمسة مفصلة، وهذا إنما يفسر بضعف مستودعات المعرفة في الجامعات الجزائرية، وهذا ملاحظ في واقعها إذ تغيب في كثير من الأحيان قواعد البيانات وإن وجدت فيها ضعف في البيانات، حتى اشتراك الجامعات الجزائرية في قواعد البيانات العالمية نسبي (بنسب متواضعة). أما فيما يخص الانحرافات المعيارية فيلاحظ أنها منخفضة ويتعدى ذلك إلى معاملات الاختلاف التي تقل جميعها عن المستوى المتوسط (50%)، وهذا إنما يفسر بالاختلاف المنخفض لأفراد العينة في الاجابات قد يعزى إلى التغاير في خصائصها العامة (الرتبة، الجنس، الخبرة، الجامعة، التخصص ... الخ).

2.1.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد معارض المعرفة

يعرض الجدول الموالي نتائج البعد الثاني من المحور الأول في الاستبيان وهو معارض المعرفة:

الجدول 34. نتائج بعد معارض المعرفة

م	العبارة		مستوى الالتزام					المجموع	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV (%)
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا				
06	تعرض جامعتكم على مستوى موقعها الالكتروني الإنتاج العلمي (محاضرات، مقالات، كتب، أطروحات، براءات الاختراع...) لأساتذتها وباحثيها	ك	37	44	147	166	6	400	3.150	.9669	30.69
		%	9.3	11.0	36.8	41.5	1.5	100			
07	يعرض في اللافتات المخصصة للإعلان في جامعتكم الإنتاج العلمي لأساتذتها وباحثيها	ك	107	202	67	24	0	400	2.020	.8224	40.71
		%	26.8	50.5	16.8	6.0	0	100			
08	تعرض جامعتكم على مستوى موقعها الالكتروني المحافل العلمية (ملتقيات، ندوات، أيام دراسية....) المنظمة فيها	ك	167	68	34	86	45	400	2.435	1.4803	60.79
		%	41.8	17.0	8.5	21.5	11.3	100			
09	يعرض في اللافتات المخصصة للإعلان في جامعتكم المحافل العلمية المنظمة فيها	ك	149	110	25	89	27	400	2.338	1.3502	57.76
		%	37.3	27.5	6.3	22.3	6.8	100			
10	تلتزم جامعتكم بالتعريف بمنتجات أساتذتها البحثية والعلمية كل سنة	ك	115	191	58	36	0	400	2.038	.8905	43.71
		%	28.8	47.8	14.5	9.0	0	100			
	بعد معارض المعرفة								2.456	.7925	32.26

يلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية المستجوبين اتجهوا إلى خيار منخفض بالنسبة لبعد معارض المعرفة، وهذا الذي يسجل في قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي البعد (2.456)، حيث سجل نفس الاتجاه (منخفض) بالنسبة لعبارات هذا البعد إلا العبارة الأولى منه والتي اتجه فيها

المستجوبين إلى المستوى المتوسط (3.150)، وهذا إنما يفسر بضعف عرض المنتجات المعرفية والمخرجات العلمية في الجامعة الجزائرية، إلا قضية تنشيط مواقعها الالكترونية بعرض الانتاج العلمي فهي متوسطة، ذلك بسبب تركيز الوزارة الوصية على معرفة مكانة جامعتها في تصنيف الحضور الافتراضي (Webometrics)، واتجاه أغلب الجامعات لتحيين موقعها الالكتروني. بالنسبة لتشتت إجابات المستجوبين فهي منخفضة بالنسبة لإجمالي البعد أي لا توجد فروق كبيرة في الاجابات، بينما يتغاير هذا الاختلاف والتشتت من عبارة لأخرى، على وجه الخصوص في العبارتين 9 و8 فاق معامل الاختلاف (50%)، حيث يرجع هذا التشتت بين أفراد العينة إلى الاختلاف في سياسة الجامعة التي ينتمون لها من ناحية عرض المحافل العلمية في الموقع الالكتروني واللافتات المخصصة للإعلان.

3.1.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد مجتمعات الممارسة

يوضح الجدول الموالي نتائج بعد مجتمعات الممارسة كبعد ثالث في المحور الأول من الاستبيان:

الجدول 35. نتائج بعد مجتمعات الممارسة

م	العبارة		مستوى الالتزام					المجموع	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV (%)
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا				
11	تلتزم جامعتكم بتنظيم ندوات علمية لتشارك المعارف بين الأساتذة والطلبة بهدف تحسين المستوى	ك	44	216	78	55	7	400	2.413	.9189	38.09
		%	11.0	54.0	19.5	13.8	1.8	100			
12	تلتزم جامعتكم بتنظيم حلقات نقاش لتشارك المعارف بين الأساتذة أنفسهم بهدف تحسين المستوى	ك	89	224	57	28	2	400	2.075	.8283	39.92
		%	22.3	56.0	14.3	7.0	.5	100			
13	تلتزم جامعتكم بتنظيم ندوات لتشارك المعارف بين الأساتذة والمهنيين بخصوص الاهتمامات المجتمعية	ك	95	213	58	32	2	400	2.083	.8617	41.38
		%	23.8	53.3	14.5	8.0	.5	100			
14	يتشارك في جامعتكم القادة (رؤساء الأقسام والعمداء خصوصا) والأساتذة في المعارف والخبرات لتحسين المستوى	ك	183	123	69	23	2	400	1.845	.9398	50.94
		%	45.8	30.8	17.3	5.8	.5	100			
15	توفر جامعتكم كل المتطلبات الضرورية لإقامة هذه الندوات والحلقات التشاركية	ك	159	120	78	38	5	400	2.025	1.0426	51.49
		%	39.8	30.0	19.5	9.5	1.3	100			
	بعد مجتمعات الممارسة								2.088	.7842	37.56

اتجه أفراد عينة الدراسة إلى خيار مستوى الالتزام المنخفض بالنسبة لبعد مجتمعات الممارسة، وهذا الذي يظهر من خلال المتوسط الحسابي لإجمالي البعد (2.088)، ونفسه يلاحظ

بالنسبة لجميع عبارات هذا البعد، وهذا إنما يدل على انخفاض وضعف اتجاه الجامعات الجزائرية لتكريس مجتمعات الممارسة، والتي يتبادل من خلالها المجتمع الجامعي المعارف والأفكار في مختلف التخصصات والحقول المعرفية، وهذا ملاحظ في واقعها فعلى الرغم من تنظيم الجامعات الجزائرية للملتقيات والأيام الدراسية وغيرها وعلى الرغم من أن عناوينها متخصصة، إلا أنها تفتقر لمشاركة الخبراء الذين يسجلون مستوى راقي في تحويل معارفهم المتخصصة والتطبيقية. بالنسبة لتشتت واختلاف اجابات أفراد العينة يلاحظ أنها منخفضة ومتوسطة في بعض العبارات، وهذا قد يعزى إلى اختلاف خصائص هؤلاء الأفراد وحتى الجامعة التي ينتمون لها.

4.1.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد التعليم الالكتروني

يوضح الجدول الموالي نتائج البعد الأخير أو الرابع في المحور الأول من الاستبيان وهو بعد التعليم الالكتروني:

الجدول 36. نتائج بعد التعليم الالكتروني

م	العبارة		مستوى الالتزام					المجموع	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV (%)
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا				
16	تحاول جامعتكم أن تجعل التعليم الالكتروني من الاهتمامات الأساسية فيها	ك	29	258	59	51	3	400	2.353	.8215	34.92
		%	7.3	64.5	14.8	12.8	.8	100			
17	توفر جامعتكم البينة التحتية الضرورية للتعليم الالكتروني (حواسيب، أجهزة الاسقاط الضوئي،....)	ك	59	101	136	97	7	400	2.730	1.0415	38.15
		%	14.8	25.3	34.0	24.3	1.8	100			
18	تلتزم مختلف الكليات في جامعتكم بتخصيص خلية أو مصلحة خاصة بالتعليم الالكتروني	ك	110	99	138	42	11	400	2.363	1.0766	45.57
		%	27.5	24.8	34.5	10.5	2.8	100			
19	يستخدم الأساتذة في جامعتكم الوسائل التكنولوجية (حواسيب، أجهزة الاسقاط الضوئي،....) في عملية التدريس	ك	57	125	135	77	6	400	2.625	.9984	38.04
		%	14.3	31.3	33.8	19.3	1.5	100			
20	يقوم الأساتذة ببث محاضراتهم الصوتية أو الصوتية المرئية على الموقع الالكتروني لجامعتكم	ك	158	102	108	28	4	400	2.045	1.0176	49.76
		%	39.5	25.5	27.0	7.0	1.0	100			
	بعد التعليم الالكتروني								2.423	.7080	29.22

يظهر في الجدول أعلاه اتجاه المستجوبين إلى خيار الالتزام المنخفض بالنسبة لبعد التعليم الالكتروني، وهذا الذي يظهر في المتوسط الاجمالي له (2.423)، ويسجل ذلك في كل عبارات هذا البعد، وهذا إنما يفسر أيضا بضعف توجه الجامعات الجزائرية إلى التعليم الالكتروني، وهذا

ملاحظ في واقعها فلحد الآن لا تزال الجامعات تعاني من قضية استخدام التكنولوجيا في التعليم والتدريس، بل تفسر فقط باستخدام أجهزة الاسقاط الضوئي، وحتى التعليم الافتراضي والتعليم عن بعد لا يوجد له مكان في هذه الجامعات. أما بالنسبة لاختلاف إجابات أفراد العينة فلا يعتبر الفارق كبيرا بل منخفض أو متوسط، قد يرجع ذلك للاختلاف في خصائص هؤلاء الأفراد بالنسبة للبيانات الوصفية العامة.

كنتيجة أساسية بعد عرض وتحليل نتائج الأبعاد الأربعة لمحور تطبيقات إدارة المعرفة، يمكن القول أن اتجاه الاجابة لأفراد العينة يعكس الالتزام المنخفض بهذه التطبيقات، وهذا قد فسر من منطلقات وأسباب مختلفة، تجعل قادة الجامعات الجزائرية تدرك أهمية هذه التطبيقات وضرورتها في الوقت التي تنشد فيه الوزارة الوصية تطوير مختلف مؤسساتها الجامعية.

2.2.4. عرض نتائج محور عمليات إدارة المعرفة

يتعلق المحور الثاني للاستبيان بعمليات إدارة المعرفة، متضمنا تسعة أسئلة موزعة على حسب أبعاد هذا المحور بالتساوي، اكتساب المعرفة وتطويرها ثلاثة أسئلة، تنظيم المعرفة وتخزينه ثلاثة أسئلة، نقل المعرفة واستخدامها ثلاثة أسئلة، وضمن هذا العنصر عرض وتحليل نتائج كل ذلك.

1.2.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد اكتساب المعرفة وتطويرها

يوضح الجدول الموالي نتائج البعد الأول من المحور الثاني في الاستبيان مفصلا وإجماليا:

الجدول 37. نتائج بعد اكتساب المعرفة وتطويرها

م	العبارة		مستوى الالتزام					المجموع	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV (%)
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا				
01	الأساتذة في جامعتكم يهتمون باكتساب معارف جديدة	ك	33	86	159	102	20	400	2.975	1.0009	33.65
		%	8.3	21.5	39.8	25.5	5.0	100			
02	الأساتذة في جامعتكم يهتمون بتطوير معارفهم من خلال الاستفادة من بحوث الجامعات الرائدة	ك	30	97	156	102	15	400	2.938	.9726	33.11
		%	7.5	24.3	39.0	25.5	3.8	100			
03	هناك جهود على مستوى جامعتكم لتحسين قدرات البحث في مختلف المجالات	ك	42	107	169	75	7	400	2.745	.9392	34.22
		%	10.5	26.8	42.3	18.8	1.8	100			
	بعد اكتساب المعرفة وتطويرها								2.903	.8199	28.24

يظهر من الجدول أعلاه اتجاه غالبية المستجوبين إلى خيار الالتزام المتوسط بخصوص اكتساب المعرفة وتطويرها، وذلك الذي يظهر في المتوسط الحسابي لإجمالي البعد (2.903) وكذا لعباراته الثلاثة، وهذا إنما يعزى أساسا إلى الجهود الفردية التي يبذلها الأساتذة لتطوير معارفهم واكتساب أخرى جديدة، وقد يربط ذلك بخصوصية العينة كون الأساتذة هم من أجابوا على الاستبيان وفيه احتمال لتحيز البعض لذلك. بالإضافة يظهر هذا الاتجاه مركزا نحو متوسط وغير مشتت أي أنه لا يوجد اختلاف كبير في إجابات الأساتذة على أسئلة هذا البعد، فهم يتفقون نسبيا على ما ورد فيه من أسئلة.

2.2.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد تنظيم المعرفة وتخزينها

تعرض نتائج البعد الثاني من محور عمليات إدارة المعرفة أو تنظيم المعرفة وتخزينها في الجدول الموالي:

الجدول 38. نتائج بعد تنظيم المعرفة وتخزينها

م	العبارة		مستوى الالتزام					المجموع	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV (%)
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا				
04	عادة ما تقومون بتقييم المعارف وتشخيصها قبل اكتسابها كمعارف جديدة	ك	40	88	196	65	11	400	2.798	.9239	33.03
		%	10.0	22.0	49.0	16.3	2.8	100			
05	تتوفر في جامعتكم أنظمة معلومات (شبكات معلوماتية مثلا) تمكن الأساتذة من تنظيم المعارف المكتسبة أو المطورة (أبحاث، مقالات، كتب، محاضرات ...) بشكل يسهل الرجوع إليها	ك	78	101	155	51	15	400	2.560	1.0579	41.33
		%	19.5	25.3	38.8	12.8	3.8	100			
06	تتوفر في جامعتكم أنظمة معلومات (شبكات معلوماتية مثلا) تمكن الأساتذة من تخزين المعارف المكتسبة أو المطورة (أبحاث، مقالات، كتب، محاضرات ...) بشكل يسهل الرجوع إليها	ك	105	117	131	38	9	400	2.323	1.0350	44.56
		%	26.3	29.3	32.8	9.5	2.3	100			
	بعد تنظيم المعرفة وتخزينها								2.542	.8886	34.95

يظهر في الجدول أعلاه أن الجامعات الجزائرية تتجه للالتزام المنخفض بتنظيم المعرفة وتخزينها، وهذا وفقا لاتجاهات المستجوبين أو أفراد العينة (الأساتذة)، فالمتوسط الحسابي لهذا البعد في المجال المنخفض (2.542)، وكذلك بالنسبة للعبارات إلا العبارة الأولى التي فاقت هذا المجال واتجه فيها الأساتذة إلى المجال المتوسط ولكن ليس بفارق كبير، وهذا إنما يرجع أساسا لضعف أنظمة المعلومات بالجامعات الجزائرية وتأخر تحيين قواعد بياناتها وهو الملاحظ من واقعها.

تبقى دائما إجابات الأفراد مركزة وغير مشتتة ويظهر مستوى الاختلاف فيها غير كبير، قد يعزى لاختلاف خصوصية هؤلاء الأفراد.

3.2.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد نقل المعرفة واستخدامها

يتعلق البعد الثالث في محور عمليات إدارة المعرفة بنقل المعرفة واستخدامها، حيث تعرض نتائجه في الجدول الموالي:

الجدول 39. نتائج بعد نقل المعرفة واستخدامها

م	العبارة		مستوى الالتزام					المجموع	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV (%)
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا				
07	يقوم الأساتذة في جامعتكم بتحويل معارفهم إلى المجتمع الجامعي الداخلي (طلبة، أساتذة وإداريين) دون قيود	ك	70	129	146	45	10	400	2.490	.9886	39.70
		%	17.5	32.3	36.5	11.3	2.5	100			
08	يقوم الأساتذة في جامعتكم بتحويل معارفهم إلى المجتمع الخارجي (ندوات صحفية، لقاءات تلفزيونية ...) دون قيود	ك	105	147	106	39	3	400	2.220	.9690	43.65
		%	26.3	36.8	26.5	9.8	.8	100			
09	يتم الاستفادة من النتائج البحثية التي توصل إليها الأساتذة والباحثين في جامعتكم	ك	108	96	141	45	10	400	2.383	1.0743	45.09
		%	27.0	24.0	35.3	11.3	2.5	100			
بعد نقل المعرفة واستخدامها									**2.364**	**.8452**	**35.75**

تظهر نتائج الجدول أعلاه اتجاه أفراد العينة إلى إجابة منخفض كخيار للالتزام بنقل المعرفة واستخدامها، وهو الذي يعكسه المتوسط الحسابي لإجمالي البعد (2.364) ولعباراته الثلاثة أيضا، وهذا إنما يفسر بما هو ملاحظ في واقع الجامعات الجزائرية بغياب النقل الواسع للمعرفة وعدم الاستفادة من النتائج البحثية في ميادينها المختلفة، بل في الكثير من الأحيان تشكل الأعمال البحثية والعلمية مخزون ورقي وليس مخزون علمي يستفاد منه ويرجع له. ويبقى اختلاف أفراد العينة في الاجابات على عبارات هذا البعد عادي أي غير كبير يعزى أساسا لاختلاف خصوصية هؤلاء الأفراد.

كنتيجة أساسية لعرض وتحليل نتائج محور عمليات إدارة المعرفة، يمكن القول أنه ووفقا لاتجاهات أفراد العينة من أساتذة الجامعات الجزائرية، لا تزال هذه الأخيرة تعاني ضعفا في نظام إدارة المعرفة الخاص بعمليات إدارة المعرفة مثل التطبيقات سابقا وقد عزي ذلك لأسباب مختلفة، وهذا الضعف من الممكن أيضا أن يطال محاور جودة التعليم العالي لهذه الجامعات والتي تعرض نتائجها موالية.

3.2.4. عرض وتحليل نتائج محور جودة التعليم العالي

يتعلق هذا المحور بالمتغير المستقل للدراسة وهو جودة التعليم العالي، حيث تضمن ثمانية عشر سؤالا موزعة على أبعاده الثلاثة بالتساوي (جودة العمليات الأكاديمية، جودة العمليات الادارية وجودة العمليات المجتمعية)، وضمن هذا العنصر عرض وتحليل نتائجها الوصفية.

1.3.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد جودة العملية الأكاديمية

يعرض الجدول الموالي نتائج البعد الأول في محور المتغير التابع أو المحور الثالث من الاستبيان، وهو بعد جودة العملية الأكاديمية:

الجدول 40. نتائج بعد جودة العملية الأكاديمية

م	العبارة		مستوى الالتزام					المجموع	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV (%)
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا				
01	مستوى مخرجات البحث العلمي في جامعتكم (المقالات، المجلات، الملتقيات، المحاضرات....) موافق لمتطلبات الجودة	ك	36	81	216	53	14	400	2.820	.8970	31.81
		%	9.0	20.3	54.0	13.3	3.5	100			
02	الأساتذة في جامعتكم على قدر من الكفاءة المهنية والتي تجعلهم بالمستوى المطلوب من الجودة	ك	11	54	185	150	0	400	3.185	.7663	24.06
		%	2.8	13.5	46.3	37.5	.0	100			
03	الطلبة في جامعتكم على قدر من المعرفة النظرية والتطبيقية عند تخرجهم	ك	71	120	142	60	7	400	2.530	1.0058	39.75
		%	17.8	30.0	35.5	15.0	1.8	100			
04	البرامج المدرسة في جامعتكم تعكس مستوى الجودة مقارنة مع ما هو مدرس في الجامعات الرائدة	ك	63	119	161	55	2	400	2.535	.9332	36.81
		%	15.8	29.8	40.3	13.8	.5	100			
05	المناهج المنتهجة لتعليم الطلبة في جامعتكم على قدر من الجودة	ك	52	110	161	74	3	400	2.665	.9487	35.60
		%	13.0	27.5	40.3	18.5	.8	100			
06	شؤون الطلبة والخدمات الطلابية (خدمات مكتبية، خدمات البحث العلمي...) في جامعتكم على المستوى المطلوب من الجودة	ك	58	92	142	86	22	400	2.805	1.1000	39.22
		%	14.5	23.0	35.5	21.5	5.5	100			
	بعد جودة العملية الأكاديمية								2.756	.6772	24.57

تظهر نتائج الجدول أن غالبية المستجوبين اتجهوا إلى خيار الالتزام المتوسط بالنسبة لجودة العملية الأكاديمية، وهذا الذي يظهر من خلال المتوسط الحسابي لإجمالي البعد (2.756) وأيضا المتوسطات الحسابية لأغلب فقراته، إلا العبارتين الثالثة والرابعة والتي اتجه فيها أفراد العينة إلى الخيار المنخفض ولكن ليس ببعيد عن خيار الالتزام المتوسط، وهذا إنما يفسر بالسياسة التي

انتهجتها الوزارة الوصية بخصوص التركيز على عمليتي التعليم والبحث العلمي (من خلال مراجعة عروض التكوين وتوحيدها، برامج تكوين الأساتذة الجدد، تربصات تحسين المستوى بالنسبة للأساتذة وطلبة الدراسات العليا، .... الخ)، حتى أن عمليات التقييم الذاتي لجودة الجامعات الجزائرية والتي تستند على المرجع الوطني لضمان الجودة جعلت عمليتي التكوين والبحث العلمي كحقلين مستقلين نظرا لأهميتهما القصوى. أما بالنسبة لاختلاف وجهات الأفراد فلم يسجل بالنسبة لهذا البعد تشتت ظاهر وكبير بل هناك اختلاف ضعيف يرجع إلى اختلاف خصائص الأفراد وجامعة انتسابهم.

2.3.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد جودة العملية الادارية

يتعلق البعد الثاني من المحور الثالث في الاستبيان أو جودة التعليم العالي بجودة العملية الادارية، حيث يوضح الجدول الموالي نتائجه الوصفية:

الجدول 41. نتائج بعد جودة العملية الادارية

م	العبارة		مستوى الالتزام					المجموع	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV (%)
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا				
07	الخدمات الادارية المقدمة في جامعتكم على المستوى المطلوب من الجودة	ك	55	116	172	53	4	400	2.588	.9189	35.51
		%	13.8	29.0	43.0	13.3	1.0	100			
08	تعكس النتائج المحققة في جامعتكم جودة التخطيط الاستراتيجي فيها	ك	98	115	138	43	6	400	2.360	1.0139	42.96
		%	24.5	28.8	34.5	10.8	1.5	100			
09	يحاول القادة في جامعتكم توفير كل المتطلبات لتحسين مستوى الجودة	ك	57	134	127	61	21	400	2.638	1.0672	40.46
		%	14.3	33.5	31.8	15.3	5.3	100			
10	تعكس الخدمات الادارية في جامعتكم جودة التنظيم على المستويات المختلفة	ك	71	135	141	41	12	400	2.470	.9958	40.32
		%	17.8	33.8	35.3	10.3	3.0	100			
11	تعكس جودة الهياكل القاعدية (الادارات، المدرجات، المكاتب، المكتبات، المخابر...) في جامعتكم جودة الانفاق لمواردها المالية	ك	78	102	131	82	7	400	2.595	1.0718	41.30
		%	19.5	25.5	32.8	20.5	1.8	100			
12	تعكس جودة التجهيزات المكتبية في جامعتكم جودة الانفاق لمواردها المالية	ك	73	116	122	80	9	400	2.590	1.0699	41.31
		%	18.3	29.0	30.5	20.0	2.3	100			
	بعد جودة العملية الادارية								2.540	.8304	32.70

يظهر من الجدول أعلاه اتجاه غالبية المستجوبين إلى الخيار المنخفض بالنسبة لبعد جودة العملية الادارية، وهذا الذي يعكسه المتوسط الحسابي لإجمالي البعد (2.540) وكذا المتوسطات

الحسابية لأغلب فقرات هذا البعد إلا العبارة الثالثة التي فاقت المستوى المنخفض بقليل واتجهت إلى المستوى المتوسط، وهذا إنما يفسر بضعف جودة العملية الادارية في الجامعات الجزائرية من عدة جوانب: الخدمات الادارية، التخطيط الاستراتيجي، القيادة، التنظيم .....، حسب وجهات نظر أفراد العينة، وما هو ملاحظ في واقع الجامعات الجزائرية هو التركيز على رقمنة مختلف العمليات الادارية دون التركيز على مستوى جودتها. وبالنسبة لتشتت الاجابات فلم يسجل اختلاف ظاهر في هذا البعد بل يفسر معامل الاختلاف الذي بلغ (32.70%) بتغاير خصائص الأفراد ورتبهم العلمية وخبرتهم المهنية وجامعة انتسابهم.

3.3.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد جودة العملية المجتمعية

يعرض الجدول الموالي النتائج الوصفية للبعد الأخير من المحور الثالث للاستبيان، وهو جودة العملية المجتمعية:

الجدول 42. نتائج بعد جودة العملية المجتمعية

م	العبارة		مستوى الالتزام					المجموع	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	الانحراف المعياري δ	معامل الاختلاف CV (%)
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا				
13	تلتزم جامعتكم بقوانين قطاع التعليم العالي في كل إجراءاتها الأكاديمية والإدارية	ك	28	71	170	106	25	400	3.073	.9847	32.05
		%	7.0	17.8	42.5	26.5	6.3	100			
14	تلتزم جامعتكم بوضع قانون داخلي يتضمن الأخلاقيات الجامعية في كل إجراءاتها الأكاديمية والإدارية	ك	30	60	172	109	29	400	3.118	1.0006	32.10
		%	7.5	15.0	43.0	27.3	7.3	100			
15	تساهم جامعتكم في التنمية المجتمعية بتخريج طلبة يحققون رضا المستفيدين منهم	ك	96	105	137	52	10	400	2.438	1.0672	43.78
		%	24.0	26.3	34.3	13.0	2.5	100			
16	تشارك جامعتكم في التنمية المجتمعية بتقديم أبحاث تساهم في حل مشاكل المجتمع	ك	80	114	137	60	9	400	2.510	1.0429	41.55
		%	20.0	28.5	34.3	15.0	2.3	100			
17	تشارك جامعتكم في التنمية المجتمعية بتقديم خدمات استشارية تساهم في حل مشاكل المجتمع	ك	54	87	132	127	0	400	2.830	1.0241	36.19
		%	13.5	21.8	33.0	31.8	0.0	100			
18	تشارك جامعتكم في كل المناسبات المجتمعية التي تستهدف التنمية البيئية والمحافظة عليها	ك	146	146	76	24	8	400	2.005	.9886	49.31
		%	36.5	36.5	19.0	6.0	2.0	100			
	بعد جودة العملية المجتمعية								2.662	.6854	25.75

أظهرت نتائج الجدول أعلاه اتجاه غالبية أفراد العينة إلى خيار الالتزام المتوسط ببعد جودة العملية المجتمعية، ولكن ذلك ليس ببعيد عن الخيار المنخفض، يعكسه المتوسط الحسابي لإجمالي البعد والذي فاق 2.6 بقليل ليساوي (2.662)، وكذا تفاوت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين الخيار المتوسط والمنخفض، وهذا إنما يفسر بالجهود المبذولة من طرف الوزارة الوصية وكذا قادة الجامعات الجزائرية لربطها بالمجتمع الذي تنتمي إليه وتشكل جزءا منه، ولكن تبقى هذه الجهود غير كافية لتحقيق جودة العملية المجتمعية بشتى أوجهها وأشكالها. وبالنسبة لتشتت إجابات الأفراد فلم يسجل اختلاف ظاهر وكبير جدا وإنما تشتت يرجع دائما لتغاير خصائص عينة الدراسة (الرتبة، الخبرة، الوظيفة، ....الخ).

كنتيجة لمحور جودة التعليم العالي فإن اتجاه الاجابة ظهر أنه متوسط بالنسبة لبعدي جودة العملية الأكاديمية وجودة العملية المجتمعية ومنخفض بالنسبة لبعد جودة العملية الادارية، وهذا الذي يتوافق ويكاد يتماثل مع اتجاه الاجابة في محور تطبيقات إدارة المعرفة ومحور عمليات إدارة المعرفة: منخفض بالنسبة لجميع التطبيقات (مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة، التعليم الالكتروني) وكذا عمليات (تنظيم المعرفة وتخزينها، نقل المعرفة واستخدامها)، ومتوسط بالنسبة لعملية اكتساب المعرفة وتطويرها. حيث يؤكد ذلك ضعف توجه الجامعات الجزائرية نحو تبني نظم إدارة المعرفة سواء تعلق ذلك بالتطبيقات أو العمليات، وكذا ضعف الجهود المبذولة بالنسبة لجودة التعليم العالي وتأخرها.

يؤثر تماثل الاتجاه وتشابهه على درجة ارتباط متغيرات الدراسة ببعضها البعض وكذا اتجاهها ضمن النموذج الفرضي للدراسة، وهذا الذي يأتي اختباره في العناصر الموالية ضمن النمذجة بالمعادلة البنائية.

3.4. النمذجة بالمعادلة البنائية واختبار نموذج الدراسة

يكون من الضروري اختبار نموذج الدراسة الفرضي بمنطق التحليل الكمي، حيث يتم مقابلته مع واقع الجامعات الجزائرية والمتمثل في البيانات المحصل عليها من الاستبيان الموزع على عينة من أساتذة هذه الجامعات، وهذا الذي يعرف بالنمذجة بالمعادلة البنائية والتي تمت في الدراسة باستخدام برنامج Amos، وقبلها يأتي أولا عرض وتحليل مصفوفات الارتباط بين مختلف متغيرات وأبعاد الدراسة، ثم التحليل العاملي التوكيدي والمفاضلة بين النماذج ومعرفة اتجاه الآثار المباشرة وغير المباشرة، وأخيرا يأتي بعدها اختبار فرضيات الدراسة ومقارنة نتائج التحليل الكمي مع ما أسفرت عنه الدراسات السابقة.

1.3.4. مصفوفات الارتباط لمتغيرات وأبعاد الدراسة

تتمثل أهمية مصفوفات الارتباط في تقدير العلاقات الثنائية بين مختلف أبعاد ومتغيرات الدراسة، حيث تتمثل هذه العلاقات حسب نموذج الدراسة الفرضي في: العلاقات بين تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة، العلاقات بين تطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، والعلاقات بين عمليات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي.

1.1.3.4. مصفوفة الارتباط لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة

يظهر الجدول الموالي مصفوفة الارتباط بين تطبيقات إدارة المعرفة بأبعادها الأربعة وعمليات إدارة المعرفة بأبعادها الثلاثة.

الجدول 43. مصفوفة الارتباط لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة

معاملات الارتباط (Rho de Spearman)

التطبيقات والعمليات		اكتساب المعرفة وتطويرها	تنظيم المعرفة وتخزينها	نقل المعرفة واستخدامها	عمليات إدارة المعرفة
مستودعات المعرفة	R.	.458**	.268**	.196**	.330**
	Sig.	.000	.000	.000	.000
معارض المعرفة	R.	.379**	.280**	.205**	.311**
	Sig.	.000	.000	.000	.000
مجتمعات الممارسة	R.	.331**	.297**	.229**	.328**
	Sig.	.000	.000	.000	.000
التعليم الالكتروني	R.	.555**	.620**	.657**	.699**
	Sig.	.000	.000	.000	.000
تطبيقات إدارة المعرفة	R.	.626**	.517**	.442**	.585**
	Sig.	.000	.000	.000	.000

** الارتباط معنوي عند مستوى 0.01 (ثنائي).

يظهر الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط كلها موجبة ومعنوية عند 1% وهذا يمكن أن يؤكد تلازم تطبيقات إدارة المعرفة مع عمليات إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية، فلا يمكن التكلم عن موضوع تطبيقات إدارة المعرفة دون التكلم عن عملياتها والعكس، فالتطبيقات والعمليات تتكامل فيما بينها لتكوين نظام لإدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية، وهذا الذي يؤكد صحة النموذج الفرضي للدراسة من ناحية اعتماده على عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط قبل التأثير على جودة التعليم العالي. وما يلاحظ أيضا من الجدول هو قوة العلاقة بين التعليم الالكتروني وعمليات إدارة المعرفة مقارنة بباقي التطبيقات، وهذا منطقي جدا كون التعليم الإلكتروني واستخدام التكنولوجيا يساعد على نقل ونشر المعرفة على نطاق واسع واستخدامها في الوسط الجامعي وحتى الأوساط الخارجية، ويساعد أيضا على تنظيم المعرفة وتخزينها واكتساب المعرفة وتطويرها.

2.1.3.4. مصفوفة الارتباط لتطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي

يظهر الجدول الموالي درجات ارتباط المتغير المستقل أو تطبيقات إدارة المعرفة بالمتغير التابع أو جودة التعليم العالي:

الجدول 44. مصفوفة الارتباط لتطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي

معاملات الارتباط (Rho de Spearman)

التطبيقات والجودة		جودة العملية الاكاديمية	جودة العملية الادارية	جودة العملية المجتمعية	جودة التعليم العـــالي
مستودعات المعرفة	R.	.252**	.463**	.357**	.490**
	Sig.	.000	.000	.000	.000
معارض المعرفة	R.	.320**	.439**	.408**	.470**
	Sig.	.000	.000	.000	.000
مجتمعات الممارسة	R.	.199**	.397**	.324**	.425**
	Sig.	.000	.000	.000	.000
التعليم الالكتروني	R.	.570**	.583**	.543**	.697**
	Sig.	.000	.000	.000	.000
تطبيقات إدارة المعرفة	R.	.492**	.655**	.549**	.731**
	Sig.	.000	.000	.000	.000

** الارتباط معنوي عند مستوى 0.01 (ثنائي).

يظهر الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط كلها معنوية عند 1% وهذا ما يؤكد قوة العلاقة بين تطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، فاعتماد تطبيقات إدارة المعرفة في الجامعات

الجزائرية يأخذ منحى إيجابي كونه يساهم في تطوير جودة العمليات الأكاديمية والادارية والمجتمعية، لكن الظاهر من الجدول أن التعليم الالكتروني أكثر ارتباطا من باقي التطبيقات مفصلة، ولعل ذلك يفسر بوجود مؤشرات لجودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية ترتبط بالتعليم الالكتروني مثل: استخدام التكنولوجيا والطرق المبدعة في التدريس، وهذا الذي يظهر ضمن المرجع الوطني للجودة المطور من قبل CIAQES.

2.1.3.4. مصفوفة الارتباط لعمليات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي

بالنسبة للعلاقة بين عمليات إدارة المعرفة كمتغير مستقل وجودة التعليم العالي كمتغير تابع تظهر في الجدول الموالي:

الجدول 45. مصفوفة الارتباط لعمليات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي

معاملات الارتباط (Rho de Spearman)

التطبيقات والجودة		جودة العملية الاكاديمية	جودة العملية الادارية	جودة العملية المجتمعية	جودة التعليم العالي
اكتساب المعرفة وتطويرها	R.	.548**	.496**	.507**	.575**
	Sig.	.000	.000	.000	.000
تشخيص المعرفة وتنظيمها	R.	.579**	.542**	.482**	.601**
	Sig.	.000	.000	.000	.000
نقل المعرفة واستخدامها	R.	.572**	.558**	.559**	.639**
	Sig.	.000	.000	.000	.000
عمليات إدارة المعرفة	R.	.642**	.590**	.562**	.673**
	Sig.	.000	.000	.000	.000

** الارتباط معنوي عند مستوى 0.01 (ثنائي).

يظهر من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين عمليات إدارة المعرفة ومحاور جودة التعليم العالي كلها موجبة ومعنوية عند 1%، وهذا يدل على أن عمليات إدارة المعرفة من شأنها أن تسهم في تحسين جودة التعليم العالي في مستوياتها المختلفة (الأكاديمية، الادارية والمجتمعية) في الجامعات الجزائرية طبعا من وجهة نظر أساتذتها، ويؤكد أيضا بالمقابل صحة نموذج الدراسة نسبيا من ناحية اعتبار عمليات إدارة المعرفة كمتغير مستقل بين تطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي.

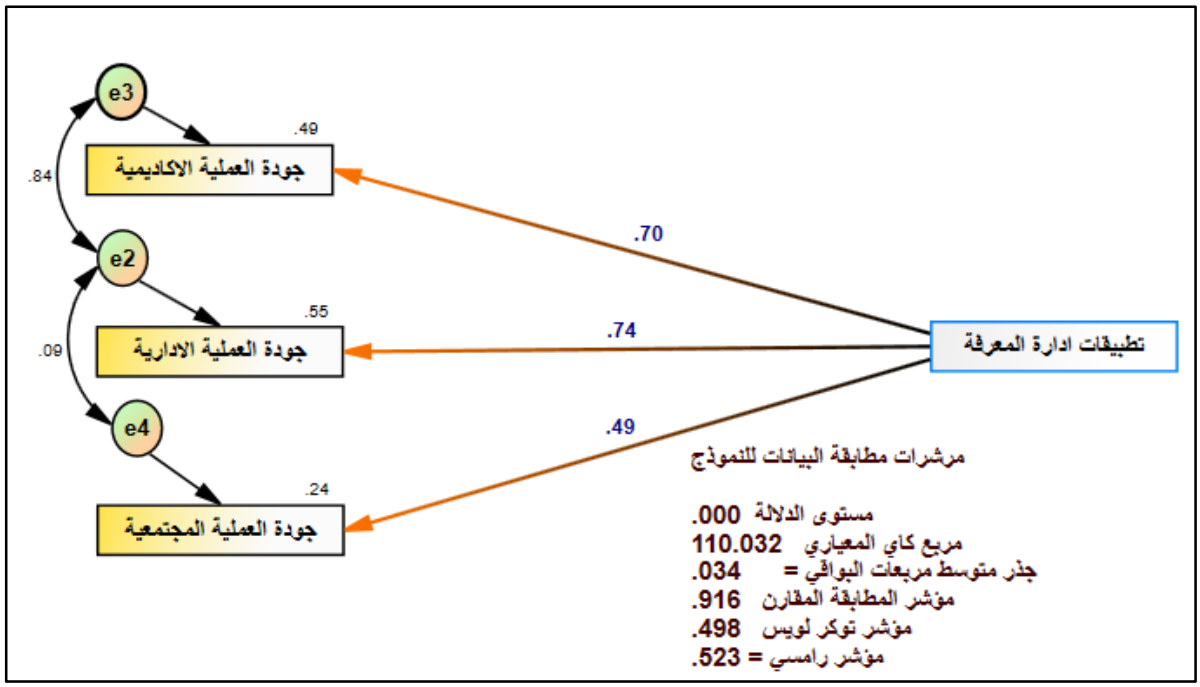
كملخص لمصفوفات الارتباط تظهر العلاقات بين مختلف أبعاد ومتغيرات الدراسة معنوية، وهذا كمؤشر إيجابي للبحث في تدفق ومسار الآثار بين تطبيقات إدارة المعرفة وعملياتها وجودة التعليم العالي، ولكن تبقى حدود هذه المصفوفات ظاهرة إذ تدرس العلاقات الثنائية دون الأخذ بعين الاعتبار تأثر العلاقات الأخرى، عكس النمذجة بالمعادلة البنائية التي تدرس شبكة الآثار ككل متكامل لتنتهي بدراسة مسار الآثار المباشرة وغير المباشرة.

2.3.4. النمذجة بالمعادلة البنائية باستخدام برنامج Amos

تكتسب النمذجة بالمعادلة البنائية قوتها كونها تختبر النموذج الفرضي للدراسة بعلاقاته المختلفة والمتداخلة ككل متكامل، على عكس مصفوفات الارتباط التي تختبر العلاقات الثنائية بمعزل عن تأثير العلاقات الأخرى، وفي التالي يأتي اختبار نموذج الدراسة باعتماد نماذج تحليل المسارات في حزمة Amos.

1.2.3.4. اختبار نموذج الدراسة دون وساطة

يوضح الشكل الموالي نموذج تحليل المسار دون وجود المتغير الوسيط، حيث يربط بين تطبيقات إدارة المعرفة كمتغير مقاس واحد وجودة التعليم العالي بثلاثة متغيرات مقاسة (جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الإدارية وجودة العملية المجتمعية) وهذا الذي يتماشى ويتوافق مع فرضيات الدراسة الفرعية والتي تم فيها تفصيل متغير الجودة دون المتغيرات الأخرى:



الشكل 45. النموذج بدون وجود المتغير الوسيط

قبل التكلم عن اتجاه الآثار والعلاقات في الشكل السابق، يكون من الضروري التأكد من قيم مؤشرات تطابق النموذج بدون وساطة (دون متغير عمليات إدارة المعرفة) مع بيانات واقع الجامعات الجزائرية، ووفقا لدرجات القطع لهذه المؤشرات يمكن استنتاج ما يلي:

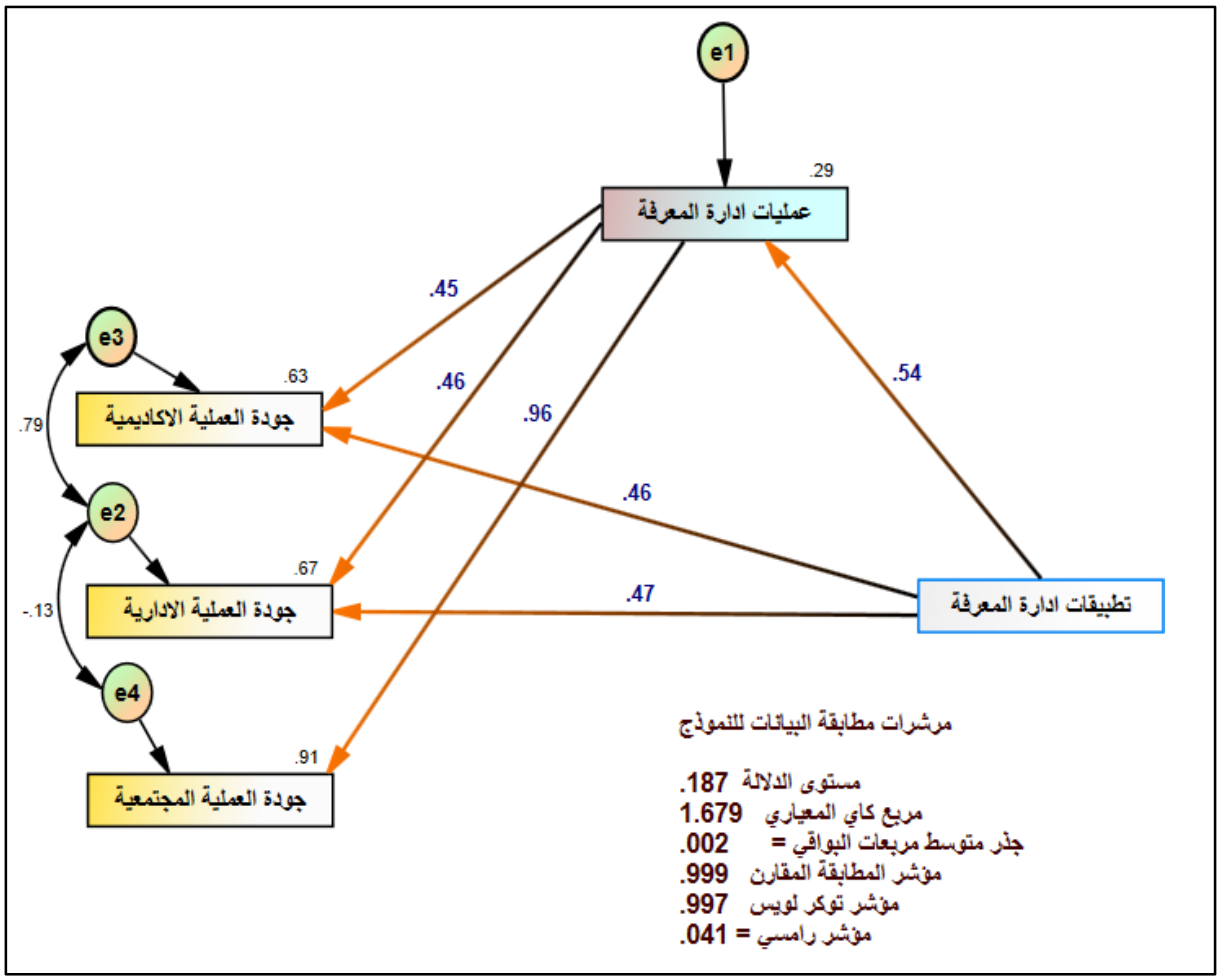
- قيمة مستوى الدلالة مساوية لـ (.000) أي أقل من 0.05 مما يعني ابتعاد النموذج دون وساطة عن البيانات الواقعية وعدم تقاربهما؛
- بلغت قيمة كاف تربيع المعياري (110.032)، وهذه القيمة أكبر بكثير من 5 مما يدل على عدم مطابقة النموذج بدون المتغير الوسيط مع البيانات وابتعاده عن واقع الجامعات الجزائرية؛
- أخذ مؤشر المطابقة المقارن قيمة تقترب من 1 (0.916) وهو يدل على جودة المطابقة لهذا النموذج، لكن قيمة مؤشر توكر لويس والتي ساوت (0.498) تنفي ذلك لأنها تبتعد كثيرا عن قيمة 1؛
- بالنسبة لمؤشر رامسي والذي ساوت قيمته (0.523) وهي قيمة تخرج بكثير عن المجال المقبول (0.05-0.08)، وهذا يعني عدم ملائمة البيانات الواقعية للنموذج بدون وساطة.

على اعتبار أن أغلب مؤشرات جودة المطابقة للنموذج بدون وساطة غير محققة، إلا قيمة مؤشر المطابقة المقارن وهي غير كافية للحكم على اقتراب النموذج النظري من الواقع، يكون من غير المفيد تحليل قيم التشبعات المعيارية التي تظهر فوق الأسهم، والقيم التي تفسر التغييرات الحاصلة في المتغيرات التابعة (أبعاد الجودة الثلاثة) والتي تظهر فوقها مباشرة.

اعتمادا على نتائج النمذجة بالمعادلة البنائية الخاصة بالنموذج دون وساطة (دون وجود متغير عمليات إدارة المعرفة)، يظهر أن هذا النموذج يعاني من مشكلة ابتعاده عن البيانات وعن واقع الجامعات الجزائرية، وهو في حاجة لتعديلات تجعله معتمدا ومتوافقا مع هذا الواقع، وهذا الذي يأتي مواليا في اختبار النموذج المعدل بوجود المتغير الوسيط أو عمليات إدارة المعرفة.

2.2.3.4. اختبار نموذج الدراسة بوجود المتغير الوسيط

يظهر الشكل الموالي تحليل المسار لنموذج الدراسة الفرضي مع وجود المتغير الوسيط المعبر عنه بمتغير مقاس واحد وهو عمليات إدارة المعرفة، في حين تبقى المتغيرات الأخرى مثلما ورد في اختبار النموذج دون وساطة، سواء تطبيقات إدارة المعرفة المعبر عنها بمتغير مقاس واحد، أو جودة التعليم العالي المعبر عنها بثلاثة متغيرات مقاسة حسب أبعادها.



الشكل 46. النموذج مع وجود المتغير الوسيط

يظهر من الشكل أعلاه أن النموذج الفرضي للدراسة والذي يربط بين تطبيقات إدارة المعرفة كمتغير مستقل وجودة التعليم العالي كمتغير تابع ويجعل عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط أقرب لواقع الجامعات الجزائرية، وذلك لاقتراب النموذج النظري أو الفرضي للبيانات حسب ما تمليه قيم مؤشرات جودة المطابقة، والجدول الموالي يوضح الحكم على هذه القيم وتفسيرها وفقا لدرجات القطع لـ Cutoff: [اعتمادا على: (Hu & Bentler, 1999)]

الجدول 46. نتائج مؤشرات جودة المطابقة لنموذج الدراسة بوجود المتغير الوسيط

المؤشر	قيمة المؤشر	العتبة	التفسير
CMIN	3.358	أقل من 5	مقبول
DF	2	--	--
CMIN/DF	1.679	بين 1 و3	ممتاز
CFI	0.999	>0.95	ممتاز
SRMR	0.01	<0.08	ممتاز
RMSEA	0.041	<0.06	ممتاز
PClose	0.467	>0.05	ممتاز

يظهر الجدول السابق أن مؤشرات جودة المطابقة تظهر أنها ممتازة وفقا لدرجات القطع الخاصة بها، وهذا الذي يجعل النموذج بوجود المتغير الوسيط أو عمليات إدارة المعرفة يقترب من البيانات ويتوافق مع واقع الجامعات الجزائرية حسب ما هو معبر عنه في آراء أساتذتها.

عليه ووفقا لمنطق النموذج الصفري (لا تؤثر تطبيقات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي بوجود المتغير الوسيط أو عمليات إدارة المعرفة) والنموذج البديل (تؤثر تطبيقات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي بوجود المتغير الوسيط أو عمليات إدارة المعرفة)، يقبل النموذج البديل ويرفض النموذج الصفري، فالنموذج مع وجود المتغير الوسيط أقرب لواقع الجامعات الجزائرية، والنموذج دون وجود المتغير الوسيط يبتعد عن البيانات ولا يتوافق مع هذا الواقع.

أما بالنسبة لقيم التشبعات المعيارية التي تظهر فوق الأسهم في الشكل السابق، فهي تدل على أن تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة لها آثار معنوية في تطوير جودة التعليم العالي، فتطبيقات إدارة المعرفة تؤثر معنويا ومباشرة على جودة العملية الأكاديمية وعلى جودة العملية الادارية وبصفة غير مباشرة من خلال عمليات إدارة المعرفة، وتوثر أيضا على جودة العملية المجتمعية بصفة غير مباشرة من خلال عمليات إدارة المعرفة، هذا الذي يعرف بشبكة الآثار المباشرة وغير المباشرة للنموذج الفرضي للدراسة أو النموذج المقبول وهو النموذج بوجود المتغير الوسيط.

أما فيما يتعلق بالقيم التي تظهر فوق أبعاد الجودة الثلاثة، فـ: 63% من التغييرات الحاصلة في جودة العملية الأكاديمية تفسرها التغييرات في تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة، و67% من التغييرات الحاصلة في جودة العملية الادارية تفسرها التغييرات في تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة، و91% من التغييرات الحاصلة في جودة العملية المجتمعية تفسرها التغييرات في عمليات إدارة المعرفة فقط، أما النسب المتبقية إلى 100% فقد ترجع لمتغيرات أخرى خارجة عن إطار الدراسة. بينما استخدمت الأسهم ثنائية الاتجاه بين الأخطاء لتقييد النموذج حتى يصبح أقوى وأقرب لواقع الجامعات الجزائرية.

3.2.3.4. الآثار المباشرة وغير المباشرة للنموذج بوجود المتغير الوسيط

لمعرفة اتجاه الأثر أو مسار الآثار ومعنويتها بين تطبيقات إدارة المعرفة وعملياتها وأبعاد جودة التعليم العالي الثلاثة (جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الادارية وجودة العملية المجتمعية)، وانطلاقا من نتائج اختبار النموذج بوجود المتغير الوسيط، يوضح الجدول الموالي شبكة الآثار المباشرة وغير المباشرة:

الجدول 47. الآثار المباشرة وغير المباشرة لتأثير تطبيقات إدارة المعرفة من خلال المتغير الوسيط عمليات إدارة المعرفة

المسار Path	أثر مباشر (كلي) (بدون وجود الوسيط) Direct without Mediator	أثر مباشر (مع وجود الوسيط) Direct with Mediator	الأثر غير المباشر Indirect effect	النتيجة conclusion
KMA→KMP→QAP	*0.747**	*0.490**	*0.257**	توسط جزئي
KMA→KMP→QMP	*0.694**	*0.455**	*0.239**	توسط جزئي
KMA→KMP→QSP	*0.369**	*(غ م)*	*0.369**	توسط تام

*** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; (غ م: غير معنوي)

الأثر الكلي= الأثر المباشر+ الأثر غير المباشر

يوضح الجدول أعلاه أن متغير عمليات إدارة المعرفة له تأثيره البالغ في النموذج الفرضي للدراسة، فهو يؤدي دور الوساطة الجزئية بالنسبة لاتجاه الأثر بين تطبيقات إدارة المعرفة وجودة العملية الأكاديمية بأثر معنوي كلي مقدر بـ: 74,7%، وأيضا بالنسبة لاتجاه الأثر بين التطبيقات وجودة العملية الإدارية بأثر معنوي كلي مقدر بـ: 69,4%، ويؤدي دور الوساطة التامة لاتجاه الأثر بين التطبيقات وجودة العملية المجتمعية بأثر كلي معنوي مقدر بـ: 36,9%. إذن فالأثر ينخفض عند حذف عمليات إدارة المعرفة بالنسبة لجودة العملية الأكاديمية والادارية، ويزول تماما عند حذف العمليات بالنسبة لجودة العملية المجتمعية. وهذا إنما يفسر من عدة زوايا، أولها أهمية عمليات إدارة المعرفة ضمن تبني نظام لإدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية فلا يمكن التكلم عن تحقيق التطبيقات دون العمليات، ثانيها قوة النموذج الفرضي للدراسة والذي يربط التطبيقات بجودة التعليم العالي ويجعل العمليات كمتغير وسيط، وابتعاده عن النموذج الصفري واقترابه من البيانات وواقع الجامعات الجزائرية، ثالثها أن تطبيقات إدارة المعرفة (مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة، التعليم الالكتروني) تخص أكثر الأنشطة الأكاديمية والادارية لذلك تؤثر مباشرة على جودتها، بينما تبعد هذه التطبيقات على الأنشطة الجامعية المجتمعية لذلك يكون التأثير بينها وبين جودة العملية المجتمعية غير مباشر ويتم من خلال المتغير الوسيط التام وهو عمليات إدارة المعرفة، وآخرها أن عمليات إدارة المعرفة هي من تشكل وتنمي الرصيد المعرفي لمختلف الأنشطة الجامعية لذلك تؤثر مباشرة على جودة العمليات الأكاديمية والادارية والمجتمعية.

3.3.4. الاختبار الكمي للفرضيات مقارنة بالدراسات السابقة

يندرج ضمن ذلك الاختبار الكمي لفرضيات الدراسة وفقا لما أسفرت عنه نتائج مصفوفات الارتباط والنمذجة بالمعادلة البنائية، ثم مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة، وأخيرا مقارنة نتائج التحليل الكمي مع نتائج التحليل الكيفي.

1.3.3.4. الاختبار الكمي لفرضيات الدراسة

اعتمادا على نتائج مصفوفات الارتباط لمتغيرات وأبعاد الدراسة ونتائج النمذجة بالمعادلة البنائية للنموذج الفرضي للدراسة باستخدام برنامج Amos، يمكن تأكيد اختبار الفرضيات الفرعية والرئيسية كالتالي:

- **الفرضية الفرعية الصفرية الأولى:** لا توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير جودة العملية الأكاديمية في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؛
- **الفرضية الفرعية البديلة الأولى:** توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير جودة العملية الأكاديمية في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؛

مثلما توضحه معاملات الارتباط خصوصا بين تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة وجودة العملية الأكاديمية، والتي أظهرت أن العلاقات بينها كلها معنوية عند مستوى دلالة 1%، وكذا نتائج النمذجة بالمعادلة البنائية التي أسفرت على نتيجة أساسية مفادها: أن 63% من التغييرات الحاصلة في جودة العملية الأكاديمية تفسر بالتغييرات الحاصلة في تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة، وتؤثر هذه الأخيرة بصفة مباشرة وغير مباشرة على جودة الأنشطة الأكاديمية للجامعات الجزائرية، **تتأكد صحة الفرضية الفرعية البديلة الأولى وترفض الفرضية الفرعية الصفرية الأولى.**

- **الفرضية الفرعية الصفرية الثانية:** لا توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير جودة العملية الادارية في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؛
- **الفرضية الفرعية البديلة الثانية:** توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير جودة العملية الادارية في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؛

انطلاقا من مصفوفات الارتباط التي توضح العلاقات الثنائية بين تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة وجودة العملية الادارية، والتي كانت كلها معنوية عند مستوى 1%، أيضا وبالنسبة للنمذجة بالمعادلة البنائية واختبار نموذج الدراسة مع وجود المتغير الوسيط، تأكد أن قيم

التشبعات المعيارية كلها معنوية أيضا، وأن 67% من التغييرات التي تحدث في جودة العملية الادارية تفسرها التغييرات في تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة، وأيضا وجود آثار مباشرة وغير مباشرة لاتجاه المسار بين المتغير المستقل (التطبيقات) والمتغير التابع (الجودة) من خلال المتغير الوسيط (العمليات)، **تتأكد صحة الفرضية الفرعية البديلة الثانية وترفض الفرضية الفرعية الصفرية الثانية.**

- **الفرضية الفرعية الصفرية الثالثة:** لا توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير جودة العملية المجتمعية في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؛
- **الفرضية الفرعية البديلة الثالثة:** توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير جودة العملية المجتمعية في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؛

أبرزت مصفوفات الارتباط وجود علاقات ثنائية معنوية بين تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة وجودة العملية المجتمعية عند مستوى دلالة 1%، في حين أبرزت نتائج النمذجة بالمعادلة البنائية واختبار النموذج الفرضي للدراسة وجود علاقة تأثير معنوية مباشرة بين العمليات وجودة العملية المجتمعية (91% من هذه التغييرات في هذه الأخيرة تفسرها التغييرات في العمليات) ووجود علاقة تأثير غير مباشرة معنوية بين التطبيقات وجودة العملية المجتمعية، وبهذا يمكن القول أن تطبيقات إدارة المعرفة تؤثر إيجابيا ومعنويا على تطوير جودة العملية المجتمعية من خلال عمليات إدارة المعرفة، وهكذا **تتأكد صحة الفرضية الفرعية البديلة الثالثة وترفض الفرضية الفرعية الصفرية الثالثة.**

- **الفرضية الفرعية الصفرية الرابعة:** لا توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير الجودة في الجامعات الجزائرية من خلال عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أساتذتها؛
- **الفرضية الفرعية البديلة الرابعة:** توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير الجودة في الجامعات الجزائرية من خلال عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أساتذتها؛

أثبتت نتائج النمذجة بالمعادلة البنائية وخصوصا اختبارات النموذج دون وساطة والنموذج بوجود المتغير الوسيط، وكذا تحليل شبكة الآثار المباشرة وغير المباشرة للنموذج بوجود المتغير الوسيط، أن متغير عمليات إدارة المعرفة له دور الوساطة الجزئية بالنسبة لتأثير تطبيقات إدارة المعرفة على جودة العملية الأكاديمية والادارية، ودور الوساطة التامة لتأثير تطبيقات

إدارة المعرفة على جودة العملية المجتمعية، وبهذا **تتأكد صحة الفرضية الفرعية البديلة الرابعة وترفض الفرضية الفرعية الصفرية الرابعة.**

- **الفرضية الرئيسية الصفرية: لا توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير الجودة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؛**
- **الفرضية الرئيسية البديلة: توجد علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير الجودة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؛**

انطلاقا من نتائج التحليل الكمي وخصوصا مصفوفات الارتباط بين متغيرات الدراسة، وكذا نتائج النمذجة بالمعادلة البنائية الخاصة باختبار النموذج الفرضي للدراسة دون وساطة ومع وجود المتغير الوسيط وكذا دراسة شبكة الآثار المباشرة وغير المباشرة والتي كانت كلها معنوية بين تطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، تأكدت صحة النموذج الفرضي بوجود المتغير الوسيط واقترابه من واقع الجامعات الجزائرية، ومن ذلك صحة الفرضيات الفرعية كونها تشكل جزءا من اتجاه الآثار في هذا النموذج، وعليه تتأكد صحة الفرضية الرئيسية البديلة وترفض الفرضية الرئيسية الصفرية.

عليه تتأكد كميا (المقاربة الكمية) ثبوت صحة النموذج الفرضي للدراسة في واقع الجامعة الجزائرية، وثبوت صحة الفرضيات الرئيسية والفرعية المرتبطة به. وما الذي أسفرت عليه يا ترى نتائج الدراسات السابقة؟

2.3.3.4. مقارنة نتائج التحليل الكمي مع نتائج الدراسات السابقة

يتم الاعتماد في المقارنة على الدراسات السابقة الأجنبية والعربية والتي اعتمدت على التحليل الكمي والاحصائي وأسفرت على نتائج إحصائية ظاهرة، ومن بينها دراسة (Hoveida *et al*., 2008) والتي خلصت إلى نتيجة أساسية من خلال التحليل العاملي الاستكشافي أن تطبيقات إدارة المعرفة تساهم في تحسين الأداء التنظيمي لمؤسسات التعليم العالي بالاعتماد على الرصيد المعرفي لهذه المؤسسات ومدى الاستفادة منه، وهذا يتفق مع نتائج التحليل الكمي والنمذجة بالمعادلة البنائية والتي أكدت أن تطبيقات إدارة المعرفة توثر معنويا في تطوير جودة التعليم العالي من خلال عمليات إدارة المعرفة التي تعتبر أساس تشكيل الرصيد المعرفي، إلا أن المتغير التابع يختلف بين الأداء التنظيمي وجودة التعليم العالي.

أيضا دراسة (Lee, 2009) التي تأكد فيها وجود علاقات تأثير إيجابية بين تحويل المعرفة من خلال بيئة التعليم الالكتروني وكذا مجتمعات الممارسة ونتائج تعلم الطلبة وتراوحت معاملات التحديد بين 0.3 و0.4، وهذا يتفق مع نتائج التحليل الكمي من ناحية وجود آثار مباشرة لعمليات إدارة المعرفة وخصوصا نقل المعرفة واستخدامها (تحويل المعرفة) وتطبيقات إدارة المعرفة وخصوصا (التعليم الالكتروني ومجتمعات الممارسة) على جودة العملية الأكاديمية (تندرج نتائج تعلم الطلبة ضمنها)، إلا أن معامل التحديد الخاص بالدراسة كان أكبر حيث قدر حسب نتائج النمذجة بالمعادلة البنائية بـ 0.63.

دراسة (Hameed & Badii, 2012) أيضا والتي خلص فيها الباحثان إلى أن عوامل تحقيق فعالية تطبيقات إدارة المعرفة من شأنها أن تسهم في تحسين جودة التعليم العالي وخصوصا العملية التعليمية وذلك باستخدام الاحصاء الوصفي ومتوسط المتوسطات، وهو ما يتفق مع الدراسة من ناحية تأكيد نتائج التحليل الكمي على أن تطبيقات إدارة المعرفة تساهم في تطوير جودة العملية الأكاديمية والتي تشكل العملية التعليمية الجزء الأساس فيها، إلا أن نتائج الدراسة كانت أكثر قوة من جانب استخدام التحليل العاملي التوكيدي.

من بينها أيضا دراسة (Zaki & Zubairi, 2012) والتي تأكد فيها أن إدارة المعرفة تعزز تطبيقات الجودة والتعليم النوعي، بمعامل ارتباط مقدر بـ: 0.912 ومعامل تحديد مقدر بـ: 0.831، وهذا إنما يتفق مع الدراسة من ناحية إثبات الأثر المعنوي لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي إجمالا وتفصيلا، إلا أن درجة التأثير لم تصل إلى المستوى القوي جدا.

كذلك دراسة (Mavodza & Ngulube, 2013) والتي ظهر فيها أن إنشاء المخزون المعرفي العالي وتطوير الثقافة المؤسسية ضروري جدا لتكريس تطبيقات إدارة المعرفة بغية تحسين الأداء والجودة وذلك باستخدام عدة أدوات كمية، ولم تفصل هذه الدراسة بشكل واضح في تحليل العلاقات بين المتغيرات من ناحية التحليل الاحصائي، على خلاف نتائج التحليل الكمي الموضحة سابقا والتي تم التفصيل فيها في شكل الآثار المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة، وأثبت في الأخير أن تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة تساهم كلها في تطوير الجودة بالجامعات الجزائرية.

هذا بالنسبة للدراسات الأجنبية أما بخصوص الدراسات السابقة العربية والتي أسفرت على نتائج كمية وإحصائية بخصوص متغيرات الدراسة، فنجد من بينها دراسة (حرنان، 2014) التي اتفقت مع التحليل الكمي من ناحية قبولها للفرضة البديلة الخاصة بوجود تأثير معنوي لإدارة

المعرفة على جودة أعضاء هيئة التدريس والتي تندرج ضمن جودة العملية الأكاديمية، إلا أنها تختلف من ناحية رفضها للفرضيات المرتبطة بتأثير إدارة المعرفة على التخطيط الاستراتيجي وجودة البرامج والمناهج وجودة الادارة الجامعية وبعد الجامعة والمجتمع.

أيضا دراسة (محمد ماهر ومحمد حسين، 2014) والتي أكدت وجود علاقة ارتباط معنوية بين عمليات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي بمعامل ارتباط مقدر بـ: 0.773 ، ووجود تأثير معنوي لعمليات إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي حيث بلغ معامل التحديد 0.598، وهي تتفق مع الدراسة الكمية تماما من ناحية إثبات أهمية المتغير الوسيط ووجود آثار معنوية مباشرة بين عمليات إدارة المعرفة ومختلف أبعاد جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية.

كذلك دراسة (قديد، 2015) والتي أثبت فيها أن عمليات إدارة المعرفة تؤثر معنويا في نتائج إدارة المعرفة (معامل التحديد 0.103)، ودعائم فعالية إدارة المعرفة تؤثر معنويا في نتائج إدارة المعرفة (معامل التحديد 0.356)، وتؤثر أيضا ومعنويا في عمليات إدارة المعرفة (معامل التحديد 0.213). وهي تتفق مع الدراسة الكمية من ناحية الترابط الموجود بين تطبيقات إدارة المعرفة وعملياتها، وضرورة التكلم على هذه الأخيرة ضمن موضوع التطبيقات في الجامعات الجزائرية، إلا أن المتغيرات مختلفة نوعا ما وأبعادها ومؤشرات قياسها تختلف.

هذا بالنسبة للنتائج، أما بالنسبة للمناهج والمقاربات وأساليب التحليل الاحصائي، ومن الدراسات السابقة التي اعتمدت على النمذجة بالمعادلة البنائية لاختبار الفرضيات، دراسة (شرقي، 2016) والذي استخدم برنامج Amos في التحليل العاملي التوكيدي لإثبات دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي في الجامعات الجزائرية، لكنه يختلف مع الدراسة في المتغيرات التي تتغاير، وإنما تتماثل من ناحية أبعاد الأداء التي تقترب كثيرا من أبعاد الجودة.

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن هذه الدراسات وعلى الرغم من تشعبها في جزئيات مختلفة للمعالجة، إلا أن أغلبها يتفق مع النتيجة الأساسية للتحليل الكمي للدراسة تلك المرتبطة باختبار النموذج الفرضي بوجود المتغير الوسيط، وهي وجود أثر معنوي لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية.

3.3.3.4. مقارنة نتائج التحليل الكمي مع نتائج التحليل الكيفي

يتفق التحليل الكمي مع التحليل الكيفي في عدة نقاط جوهرية ترتبط أساسا باختبار النموذج الفرضي للدراسة وفرضياته الأساسية والفرعية، حيث تتمثل في:

- أكدت مقارنة مستويات الخطاب بين متغيرات الدراسة الثلاثة: (تطبيقات إدارة المعرفة، عمليات إدارة المعرفة، وجودة التعليم العالي) في التحليل الكيفي صحة النموذج وفرضياته جزئيا، وهذا إنما يتفق مع نتائج النمذجة بالمعادلة البنائية والتي أكدت على اقتراب النموذج الفرضي بوجود المتغير الوسيط من واقع الجامعات الجزائرية وصحة فرضياته البديلة؛
- أكدت الخرائط المعرفة المرتبطة بالمعرفة والجودة صدق النموذج الفرضي وفرضياته الرئيسية والفرعية كيفيا، وهذا إنما يتفق مع نتائج التحليل الكمي إجمالا وتفصيلا (مصفوفات الارتباط أو النمذجة بالمعادلة البنائية) والتي تأكد فيها أيضا قوة النموذج الفرضي البديل وصحة الفرضيات المرتبطة بها سواء الرئيسة أو الفرعية؛
- أكدت نتائج الاختبار الكيفي للنموذج العام (يتضمن المتغيرات) والنموذج المفصل (يتضمن الأبعاد) ثبوت صحة النموذج الفرضي للدراسة وفرضياته، وهو ما يتفق تماما مع نتائج التحليل الكمي لمصفوفات الارتباط بخصوص وجود علاقات ارتباط معنوية بين متغيرات النموذج وأبعاده، والنمذجة بالمعادلة البنائية بخصوص صحة النموذج البديل وابتعاده عن النموذج الصفري واقترابه من واقع الجامعات الجزائرية، وبالتالي ثبوت صحة كل الفرضيات البديلة الرئيسية والفرعية.

إلا وأنه نظرا لاختلاف مقاربة التحليل الكيفي عن الكمي فنتائجهما وعلى الرغم من أنها تتفق في الهدف الجوهري للدراسة، وهو إثبات صحة النموذج الفرضي بخصوص وجود دور معنوي لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في تحسين جودة الجامعات الجزائرية على المستوى الأكاديمي والاداري والمجتمعي، إلا أنها تتفق في طريقة إثبات صحة النموذج والفرضيات من جانبين أساسيين:

- أولها أن التحليل الكمي تظهر قوته من ناحية تقدير الأثر بالضبط (رياضيا وإحصائيا)، والتفصيل في شبكة الآثار المباشرة وغير المباشرة، إلا أن التحليل الكيفي تظهر نتائجه عامة غير مقدرة بدقة؛
- ثانيها أن التحليل الكمي يفصل في دراسة الآثار ومعنويتها واحدة بواحدة على الرغم من أن اختبار النموذج يتم جملة واحدة، في حين أن التحليل الكيفي يدرس الآثار بصفة شمولية.

كملخص لما سبق يمكن القول أن كل الفرضيات الرئيسية والفرعية ثبتت صحتها، وهو الذي يتماشى مع صحة النموذج الفرضي للدراسة والذي يؤكد وجود دور لتطبيقات إدارة المعرفة في تطوير الجودة في الجامعات الجزائرية مع دمج عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط.

خـــلاصـــة

بعد القيام بعرض الإطار المنهجي للتحليل الكمي والاحصائي وخصوصا المعاينة وأدوات الدراسة والأساليب الاحصائية المستخدمة، ثم عرض وتحليل نتائج الاستبيان باستخدام الاحصاءات الوصفية وخصوصا التكرارات والنسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الاختلاف، ثم اختبار نموذج الدراسة باستخدام مصفوفات الارتباط والنمذجة بالمعادلة البنائية، تأكد صدق النموذج الفرضي للدراسة والذي يربط بين تطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي ويجعل عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط بين ذلك، ومطابقته للبيانات أو بالأحرى لواقع الجامعات الجزائرية المعبر عنه بآراء عينة من أساتذتها.

حيث تتفق هذه النتيجة الأساسية مع ما أسفر عليه التحليل الكيفي من نتائج في الفصل السابق، ومع جل الدراسات السابقة التي عالجت مثل هكذا إشكالية، حيث يندرج ضمن هذه النتيجة الأساسية وضمن التحليل الكيفي والكمي وحتى الإطار النظري العديد من النتائج التي توضح في خاتمة هذه الدراسة مع الاقتراحات وآفاق الدراسة البحثية.

خـــاتـــمـة عـــامـــة

1. نتائج الدراسة
2. تطبيقات وسبل الاستفادة من نتائج الدراسة
3. مقترحات الدراسة
4. الآفاق المستقبلية للدراسة

Jalel Berrebeh

« Une conclusion doit être à la fois une synthèse des idées forces en réponse à la problématique proposée, et une ouverture sur d'autres recherches en perspective »

« تعتبر الخاتمة تجميعا للأفكار الرئيسية للإجابة على الاشكالية المطروحة، وطرحا لآفاق بحثية أخرى »

خـــاتـمة عـــامـــة

يشكل موضوع جودة التعليم العالي أحد المواضيع الخصبة للبحث في العلوم الادارية، كونه موضوع يرتبط بحقل إدارة الجودة أو إدارة الجودة الشاملة والذي يشكل أحد أهم محاور الاهتمام في علم الادارة للكثير من الرواد الأوائل والمنظرين في هذا المجال، وذلك لأهمية وزنه النظري والتطبيقي، فمثلما يشكل حقلا بحثيا للباحثين والدارسين، يشكل أيضا محور اهتمام العديد من الهيئات الدولية والوطنية التي تعنى بذلك على غرار اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي (CIAQES)، وجل المؤسسات الجامعية والوزارات الوصية باعتباره يشكل مطلبا ومسعا جوهريا لها.

في سبيل تحقيق ذلك أو جودة التعليم العالي تدافعت المؤسسات الجامعية نحو البحث عن السبل الكفيلة والأساليب الفعالة لضمان الجودة داخليا وخارجيا، وذلك لعدة أسباب أهمها تحسين الجودة وتحقيق الريادة في مجال تقديم الخدمات الجامعية، أيضا تنافس هذه المؤسسات وخضوعها للتقييم والتصنيف الدوري من قبل هيئات وطنية ودولية متعددة، هذا ما شكل تصورا استراتيجيا في ذهنية قادة هذه المؤسسات والقائمين عليها للبحث المستمر عن تحقيق الجودة.

هنا تم الرجوع إلى نماذج وأطر رائدة في هذا المجال والتي تعنى بتطوير مؤشرات شمولية للحكم على جودة عمليات نظام التعليم العالي ككل (جودة العلمية الأكاديمية، جودة العملية الادارية، وجودة العملية المجتمعية) ولا شك أن هذه العمليات تتداخل فيما بينها لتحقيق جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية مثلما تم تطويره في النموذج الفرضي للدراسة، وتتضمن مؤشرات كمية وكيفية مختلفة حسب الإطار النظري والذي أشير فيه أن هذا المفهوم (جودة التعليم العالي) متعدد الأبعاد كونه يرتبط بنظام معقد نوعا ما.

كون أن هذه العمليات المختلفة والمشكلة لنظام التعليم العالي تتغذى من المعرفة وهدفها انتاج وتطوير المعرفة، ارتبط الشق الثاني من الدراسة بإدارة المعرفة (تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة)، حيث نجد أن هذه التطبيقات والعمليات تختلف في مؤسسات التعليم العالي على حسب بيئتها وعلى حسب النموذج المطور فيها للتطبيق، ووفقا لنموذج الدراسة الفرضي وبعد التحليل النظري لمختلف التوجهات الفكرية تم اختيار: مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة والتعليم الالكتروني كتطبيقات أساسية، واكتساب المعرفة وتطويرها، تنظيم المعرفة وتخزينها، نقل المعرفة واستخدامها كعمليات أساسية، حيث تغذي هذه التطبيقات العمليات ليتشكل نظام إدارة المعرفة في التعليم العالي.

انطلاقا من هذه المتغيرات تم تصور إشكالية الدراسة وأسئلتها وفرضياتها الرئيسية والفرعية ضمن نموذج الدراسة الفرضي، والذي ينطلق من أهمية تطبيقات إدارة المعرفة كمتغير مستقل في تطوير جودة التعليم العالي كمتغير تابع، ويجعل عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط بينها.

في الجزء الأول من الدراسة والخاص بالتحليل النظري والفكري لهذه المفاهيم والمتغيرات وهو ما تضمنه الفصلين الأول والثاني منها، تم تطوير مؤشرات القياس الخاصة بكل أبعاد ومتغيرات الدراسة سواء بالنسبة لإدارة المعرفة أو جودة التعليم العالي وتم تحليل العلاقة بينهما وفقا للتوجهات الفكرية والنماذج النظرية ونتائج الدراسة السابقة المتعلقة بهذا الخصوص.

في الجزء الثاني من الدراسة والخاص بالتحليل الميداني لواقع الجامعات الجزائرية معبرا عنه بآراء عينة من أساتذتها، وذلك في الفصل الثالث الخاص بالتحليل الكيفي والفصل الرابع الخاص بالتحليل الكمي، تم اختبار نموذج الدراسة الفرضي كيفيا وكميا باستخدام عدة أدوات وأساليب، وفي كل تم مقارنة النتائج الكيفية والكمية مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، ولكن جميعها اتجه إلى مسار تأكيد صحة النموذج الفرضي ووجود آثار مباشرة وغير مباشرة معنوية لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في تطوير جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية، وهو ما تم به إثبات صحة كل الفرضيات الرئيسية والفرعية.

أسفر كل من التحليل النظري والميداني في سبيل إثبات صحة نموذج الدراسة الفرضي وابتعاده على النموذج الصفري واقترابه من البيانات وتوافقه مع واقع الجامعات الجزائرية على العديد من النتائج لعل أهمها ما يأتي ذكره مواليا.

1. نتائـــج الـــدراســـة

بعد التحليل النظري والميداني لمختلف المفاهيم الأساسية المرتبطة بمتغيرات الدراسة تم التوصل إلى جملة من النتائج، منها ما يرتبط مباشرة باختبار الفرضيات ونموذج الدراسة ومنها ما يرتبط بقطاع التعليم العالي والجامعات الجزائرية عموما، والتي يمكن أن تشكل إضافة نوعية للدراسة، وأساسا تم التوصل إلى ما يلي:

- يعتبر اعتماد إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي كمشروع له متطلباته واستراتيجياته، ويحتاج لتظافر وتكامل الموارد والمجهودات حتى يكلل بالنجاح؛
- يتشكل نظام إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي من العمليات والتطبيقات، حيث تتمثل العمليات الأساسية في: اكتساب المعرفة وتطويرها، تنظيم المعرفة وتخزينها، نقل المعرفة

واستخدامها، أما التطبيقات فتتمثل في: مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة والتعليم الالكتروني؛

- تتفاعل تطبيقات إدارة المعرفة مع عملياتها فالتطبيقات تحرك العمليات والعمليات تفعل التطبيقات في سبيل إرساء نظام لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي؛
- يعتبر مفهوم الجودة في التعليم العالي مفهوما معقدا ومتعدد الأبعاد كونه يخضع لأطر مختلفة ومتعددة، كلها تسهم في تقييمه وقياسه والحكم عليه من جانب مغاير؛
- وفقا لنظام التعليم العالي وأنشطته المختلفة يمكن حصر محاور الجودة في العمليات الأساسية الثلاثة وهي: جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الادارية وجودة العملية المجتمعية؛
- تؤكد النماذج النظرية وجود علاقات تأثير لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في تطوير وتحسين جودة التعليم العالي بأبعادها المختلفة؛
- وجود علاقات تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير جودة العملية الأكاديمية والعملية الادارية والعملية المجتمعية في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أساتذتها؛
- وجود علاقة تأثير إيجابية لاستخدام تطبيقات إدارة المعرفة في تطوير الجودة في الجامعات الجزائرية من خلال عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أساتذتها؛
- ضعف اهتمام الجامعات الجزائرية بموضوع إدارة المعرفة كان سببا في ضعف اعتماد تطبيقاتها وعملياتها لدعم الرصيد المعرفي؛
- ضعف اهتمام الجامعات الجزائرية بجودة التعليم العالي كان سببا في ضعف اعتماد مؤشراتها على المستوى الأكاديمي والاداري والمجتمعي؛
- لا تزال الجامعات الجزائرية متأخرة بخصوص أنظمة ضمان الجودة الداخلية والخارجية مقارنة مع الجامعات العالمية وحتى العربية المتفوقة؛
- أثبتت نتائج التحليل الكيفي (مقارنة مستويات الخطاب، الخرائط المعرفية، الاختبار الكيفي للنماذج) أهمية تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة في تحسين جودة الجامعات الجزائرية؛
- أثبتت نتائج التحليل الكمي وخصوصا النمذجة بالمعادلة البنائية قوة النموذج الفرضي (يربط بين تطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي ويجعل عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط)، وابتعاده عن النموذج الصفري واقترابه من البيانات وتوافقه مع واقع الجامعات الجزائرية؛

2. تطبيقات وسبل الاستفادة من نتائج الدراسة

يمكن الاستفادة من الدراسة ونتائجها النظرية والميدانية على عدة مستويات كالتالي:

- على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية وذلك بتعميم ميثاق وطني على مختلف مؤسساتها يتضمن مؤشرات الجودة الأكاديمية والادارية والمجتمعية ويدمج إدارة المعرفة كحقل أو مجال أساسي؛
- على مستوى اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي وذلك بإنشاء دليل يتضمن الاستراتيجيات العملياتية لتبني أنظمة الجودة وإدارة المعرفة وتعميمه على جل مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- قادة ومسؤولي مختلف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية (الجامعات، المدارس العليا والمعاهد الوطنية، مراكز ومخابر البحث) وذلك بالعمل على تكريس منظومة متكاملة من المؤشرات الخاصة بالجودة والمعرفة يتأصل الالتزام بها بالنسبة لمختلف المستويات والأفراد (أساتذة، طلبة، إداريين ومختلف أفراد المجتمع الجامعي)؛
- على مستوى خلايا الجودة بالجامعات الجزائرية وذلك بدمج إدارة المعرفة كمحور اهتمام مثلها مثل جودة التعليم العالي؛
- على مستوى مؤسسات التعليم العالي في حد ذاتها وذلك بالانتقال من المراكز المتخلفة في التصنيف الدولي إلى مراكز متقدمة كون الاطار المعتمد في تقييم جودة هذه المؤسسات هو إطار شمولي وبالتالي تحسينه من مختلف الجوانب عن طريق تبني نظام لإدارة المعرفة لدعم الرصيد المعرفي وتكوين ذاكرة تنظيمية شاملة؛
- على مستوى المجتمع الخارج عن إطار المجتمع الجامعي كون إعطاء قيمة للمعرفة وتبني الجودة يؤثران كثقافة بالنسبة لأفراد المجتمع الجامعي ليتأثر ويقتدي بهم كل من يتعامل معهم؛
- على مستوى الدولة ككل وأكيد أن منظومة تبني الجودة وأنظمة إدارة المعرفة على مستوى التعليم سيؤثر على مختلف مؤسسات الدولة العمومية والخاصة كون مخرجات وكوادر التعليم العالي توجه لتأطير هذه المؤسسات والعمل فيها وبالتالي يتحقق تطور الدولة ورقيها؛
- يمكن الاستفادة من النموذج الفرضي للدراسة من خلال دعم نظام متكامل لإدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية، يجعل التطبيقات تسير في اتجاه تدوير العمليات لتجعل هذه الأخيرة

المعرفة الجامعية كرصيد معرفي متميز، يساهم دائما وباستمرار في تحسين الجودة على مختلف مستوياتها الأكاديمية والادارية والمجتمعية.

3. مقترحات الدراسة

ضمن الحدود الموضوعية للدراسة تمكنت الباحثة من تحقيق جملة من النتائج كانت الأساس في تقديم جملة من الاقتراحات من شأنها أن تكون مفيدة بالنسبة للجامعات الجزائرية والقائمين على إدارتها:

- إعطاء طابع رسمي لخلايا الجودة في الجامعات الجزائرية حتى تجعل الجودة ضمن اهتماماتها الأولية وجعل إدارة المعرفة من اهتماماتها الأساسية؛
- تطوير نظام وطني للجامعات الجزائرية خاص بإدارة المعرفة مثل النظام الوطني لجودة التعليم العالي والذي تقوده اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي؛
- إقامة ملتقيات وندوات ودوريات وأيام تحسيسية للاهتمام بموضوع إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي من قبل كل الأطراف الجامعية؛
- دمج الطلبة وممثلي مؤسسات المجتمع الخارجي في خلايا الجودة وجعلهم جزءا من عملية ضمان جودة التعليم العالي بالشكل الذي يسهم في التطوير والتحسين؛
- دعم النظام الوطني للتوثيق SNDL ببوابة أخرى خاصة بملفات جودة التعليم العالي وبملفات إدارة المعرفة فيها؛
- العمل على وضع استراتيجيات مستقبلية واضحة تخص مشاريع تكريس أنظمة إدارة المعرفة وإدارة الجودة في الجامعات الجزائرية؛
- المقارنة المرجعية لجودة الجامعات الجزائرية مع الجامعات العالمية نحو تطويرها للتقدم بركب هذه الجامعات؛
- من المهم تحقيق التكامل بين التحليل الكيفي والتحليل الكمي ما يعرف بالمقارنة الهجينة لاختبار فرضيات الدراسة بهدف تحقيق موضوعية البحث العلمي.

4. الآفاق المستقبلية للدراسة

شكلت إشكالية الدراسة والخاصة بأهمية تطبيقات إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي شغفا أكبر للباحثة للخوض في المواضيع والاشكاليات المرتبطة بها، وهو الذي يعرف بآفاق الدراسة، والمتمثلة أساسا في:

- حتمية دمج عمليات إدارة المعرفة ضمن عمليات المنظمة لتحقيق المدخل العملياتي؛
- الاستثمار في الرأسمال البشري ودوره في تحقيق جودة التعليم العالي؛
- استقطاب الأدمغة المهاجرة لدعم الرصيد المعرفي للجامعات الجزائرية؛
- المعرفة الاستراتيجية ودورها في تطوير الجامعة الجزائرية؛
- نحو بناء نظام وطني لإدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية؛
- المقارنة المرجعية ودورها في تحسين جودة الجامعات الجزائرية؛
- التكامل بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع لتحقيق جودة التعليم العالي؛
- المسؤولية الاجتماعية معيار للحكم على جودة التعليم العالي في ظل توجهات التنمية المستدامة.

قـــائـــمـــة المـــــراجـــع

1. المراجع باللغة العـــربية

2. المراجع باللغة الأجنبية

1. المـــــراجـــع باللغـــة العـــــربية

1. (MESRS) SDPP). (2017). *إحصائيات حول عدد الأساتذة للسنة الجامعية 2016/2015*. المديرية الفرعية للاستشراف والتخطيط. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية.
2. CIAQES. (2017). *اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي*. على الرابط: http://www.ciaqes-mesrs.dz/index.php، مطلع عليه بتاريخ: 2017/04/08، على الساعة: 11.45.
3. MESRS. (2017). *ضمان الجودة*. على الرابط: https://www.mesrs.dz/ar/assurance-qualite1، مطلع عليه بتاريخ: 2017/04/08، على الساعة: 11.32.
4. الجاموس عبد الرحمن. (2013). *إدارة المعرفة في منظمات الأعمال وعلاقتها بالمداخل الإدارية الحديثة*: دار وائل للنشر.
5. الجلبي سوسن شاكر مجيد. (2011). *ضمان جودة واعتماد البرامج الاكاديمية في المؤسسات التعليمية (الاهداف، الاجراءات، النتائج)*. أبحاث رابطة جامعات لبنان بالتعاون مع المكتب الوطني لبرنامج تمبوس الاوروبي. جامعة بغداد/ كلية التربية ابن الهيثم. 29-30 أفريل 2011. ص ص. 01-19.
6. الجوزي ذهبية. (2013). *الحكم الراشد وجودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر* (أطروحة دكتوراه في علوم التسيير، جامعة الجزائر- 3 -). الجزائر.
7. الحاج فيصل عبد الله، مجيد سوسن شاكر وجريسات الياس سليمان. (2008). *دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية - أعضاء الاتحاد*. مجلس ضمان الجودة والاعتماد لاتحاد الجامعات العربية.
8. الزامل زكريا عبدالله. (2006). اتجاهات الطلاب نحو تجربة التعليم الإلكتروني في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني والجامعة العربية المفتوحة بالرياض. *مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الاسلامية*. *18(2)*، ص ص. 655 - 698.
9. السقا زياد هاشم والحمداني خليل إبراهيم. (2012). دور التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي. *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 02*، ص ص. 45-62.
10. الصديقي سعيد. (2014). الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز. *مجلة رؤى استراتيجية، العدد (02)*، ص ص. 08-47.
11. الطاهر أسمهان ماجد ومنصور إبراهيم محمود. (2009). *متطلبات مشاركة المعرفة والمعوقات التي تواجه تطبيقها في شركات الاتصالات الأردنية*. أبحاث المؤتمر العلمي الثالث بعنوان إدارة المنظمات- التحديات العالمية المعاصرة. جامعة العلوم التطبيقية الخاصة. الأردن، 27/28 أفريل 2009.

12. الظالمي محسن، الإمارة أحمد والأسدي أفنان عبد علي. (2012). قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل (دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط). *مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد (90)*، ص ص. 147-171.

13. العبيدي سيلان جبران. (2009). *ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع*. أبحاث المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: "الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي". بيروت. 6 - 10 ديسمبر 2009.

14. العزاوي محمد عبد الوهاب. (2005). *إدارة الجودة الشاملة*: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

15. العلي عبد الستار، قنديلجي عامر ابراهيم والعمري غسان عيسى. (2006). *المدخل إلى إدارة المعرفة*: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

16. العنزي سعد علي حمود والعابدي علي رزاق جياد. (2009). دور إدارة المعرفة في تحقيق الأداء الجامعي المتميز(دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد/جامعة الكوفة). *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 15 (56)*، ص ص. 1-14.

17. المهدي ياسر فتحي الهنداوي. (2007). منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية. *مجلة التربية والتنمية، السنة 15، العدد 40*، ص ص. 09- 41.

18. النوايسه كفى حمود عبد الله، الطراونة أحمد محمد، والسكارنة بلال خلف. (2015). *مدى مساهمة المركز الوطني للاختبارات في تحقيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الاردنية*. أبحاث المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الشارقة. الامارت. 03-05 مارس 2015.

19. باشيوة لحسن عبد الله والبرواري نزار. (2009). نماذج الإدارة التعليمية المعاصرة بين متطلبات الجودة الشاملة والتحولات العالمية "دراسة مقارنة". *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (03)*، ص ص. 105-130.

20. بضياف عبد المالك، براهمية آمال وحمودة نصيرة. (2016). *استشراف مستقبل الجامعات العربية في ضوء التصنيفات الدولية*. أبحاث المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة العلوم والتكنولوجيا. السودان. 09-11 فيفري 2016. ص ص 384- 395.

21. بلقسام فريدة. (2017). *الطاهر حجار وزير التعليم العالي والبحث العلمي في حوار الساعة*. على الرابط: https://www.youtube.com/watch?v=Kgl2kZFvEOU، مطلع عليه بتاريخ: 2017/04/07، على الساعة: 14.20.

22. تيغزة امحمد بوزيان. (2012). *التحليل العاملي الإستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما ومنهجيتها بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL*: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

23. جامل عبد الرحمن عبد السلام وإبراهيم ويح محمد عبد الرازق. (2006). *التعليم الالكتروني كآلية لتحقيق مجتمع المعرفة (دراسة تحليلية)*. أبحاث المؤتمر والمعرض الدولي الأول لمركز التعليم الالكتروني (التعلم الالكتروني حقبة جديدة في التعلم والثقافة). مركز التعليم الالكتروني. 19/17 أفريل 2006.

24. جبران علي محمد والمنصوري أحمد بن محمد. (2015). درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. *مجلة جامعة الخليل للبحوث – ب، 10(02)*، ص ص. 01-27.

25. حرب محمد خميس. (2013). تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات لتحقيق التميز في البحث التربوي. *مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر، العدد ع 79*، ص ص. 01-89.

26. حرنان نجوى. (2014). *مساهمة إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي: دارسة عينة من الجامعات الجزائرية* (أطروحة دكتوراه في علوم التسيير، جامعة بسكرة). الجزائر.

27. حسين رونق كاظم شبر. (2014). دور القيمة المدركة، جودة الخدمة، السعر والصورة الذهنية في تعزيز ولاء الزبون. *مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية، 16(02)*، ص ص. 62-92.

28. خثير محمد ومرايمي أسماء. (2017). العلاقة التفاعلية بين أبعاد جودة الخدمة ورضا الزبون بالمؤسسة. *مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال، 03(04)*، ص ص. 31-47.

29. دباس العبادي هاشم فوزي، الطائي يوسف حجيم، والأسدي أفنان عبد علي. (2008). *إدارة التعليم الجامعي – مفهوم حديث في الفكر الجامعي المعاصر*: دار الوراق للنشر والتوزيع.

30. رضوان محمود عبد الفتاح. (2012). *إدارة الجودة الشاملة*: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

31. رفاعي ممدوح عبد العزيز. (2008). *الادارة الاستراتيجية للمعرفة:* جامعة عين شمس. القاهرة.

32. ريان عادل محمد. (2003). *استخدام المدخلين الكيفي والكمي في البحث دراسة استطلاعية لواقع أدبيات الإدارة العربية*. أبحاث المؤتمر العربي الثالث حول البحوث الإدارية والنشر. القاهرة – جمهورية مصر العربية. 14-15 ماي 2003. ص ص. 01-30.

33. زاوي وفاء، موفق أسماء ويومي سامية. (2017). *روبورتاج حول راهن جودة التعليم في الجامعة الجزائرية (الأجزاء 1/2/3/4)*. على الروابط: https://www.youtube.com/watch?v=2c0z40CnU-M، https://www.youtube.com/watch?v=ujD3GYkFGx4، https://www.youtube.com/watch?v=O1i4117QWic، https://www.youtube.com/watch?v=zKQVf5FK4dg، مطلع عليها بتاريخ: 2017/04/07، على الساعة: 13.14.

34. زنيني فريدة. (2013). *الولاء التنظيمي لدى أساتذة الجامعة وأثره على الأداء الوظيفي - دراسة حالة مقارنة بين جامعات تونس، الجزائر، المغرب* – (أطروحة دكتوراه في علوم التسيير، جامعة الشلف). الجزائر.

35. سالم حسني أنعام وحامد القضاة محمد أمين. (2018). نموذج تربوي مقترح لتحسين عمليات تبادل إدارة المعرفة بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات التعليم ومؤسسات التعليم العالي في الأردن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي الجامعي*. 11(33)، ص ص. 147-179.

36. شرقي خليل. (2016). *دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي – دراسة لآراء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد في الجامعات الجزائرية* – (أطروحة دكتوراه في علوم التسيير، جامعة بسكرة). الجزائر.

37. صبري هالة عبد القادر. (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي "تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 02(04)*، ص ص. 148-176.

38. عيشوش رياض. (2016). *دور إدارة المعرفة الاستراتيجية في تعزيز الاستجابة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية -دراسة على عينة من مؤسسات الصناعة الالكترونية بولاية برج بوعريريج*. (أطروحة دكتوراه في علوم التسيير، جامعة بسكرة). الجزائر.

39. قديد فوزية. (2015). *فعالية إدارة المعرفة في التعليم العالي بالجزائر دراسة ميدانية لجامعة الجزائر 03* (أطروحة دكتوراه في علوم التسيير، جامعة الجزائر03). الجزائر.

40. مجيد سوسن شاكر والزيادات محمد عواد. (2008). *الجودة والاعتماد الاكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي*: دار صفاء للنشر والتوزيع.

41. محجوب بسمان فيصل. (2004). *عمليات إدارة المعرفة - مدخل للتحول إلى جامعة رقمية*. أبحاث المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع "إدارة المعرفة في العالم العربي". جامعة الزيتونة الأردنية – كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. 26-28 أبريل 2004. ص ص. 01-20.

42. محمد جلال عبد الله. (2015). *أثر وجود معايير الجودة في ضمان تطبيق إدارة الجودة الشاملة – دراسة تحليلية لآراء عينة من منتسبي المعهد التقني في السليمانية*. أبحاث المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الشارقة. الإمارات. 03-05 مارس 2015.

43. محمد ماهر أسعد حمدي ومحمد حسين محمد إبراهيم. (2014). *أثر عمليات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي في العراق دراسة تحليلية من منظور ريادي*. أبحاث المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال. جمعية ريادة الأعمال. الرياض. 09 - 11 سبتمبر 2014. 217-247.

44. مصطفى أكرم فتحي والغامدي إبراهيم سفر. (2014). المعايير التربوية و التقنية لتصميم مجتمعات الممارسة القائمة على الويب. *مجلة التربية*، 3(6)، ص ص. 91-121.

45. همشري عمر أحمد. (2013). *إدارة المعرفة الطريق إلى التميز والريادة*: دار صفاء للنشر والتوزيع.

46. هيثم علي حجازي. (2014). *المنهجية المتكاملة لإدارة المعرفة في المنظمات " مدخل لتحقيق التميز التنظيمي في الألفية الثالثة*: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

47. وكالة جامعة الأميرة نورة بن عبد الرحمان للدراسات والتطوير والمتابعة. (2013). *مصطلحات الجودة الواردة ضمن وثيقة مصطلحات الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي*. الاصدار الأول. جامعة الأميرة نورة بن عبد الرحمان. السعودية.

48. يحضيه سملالي. (2003). *إدارة الجودة الشاملة مدخل لتطوير الميزة التنافسية*. أبحاث الملتقى الوطني الأول حول المؤسسة الاقتصادية الجزائرية وتحديات المناخ الاقتصادي الجديد. جامعة ورقلة. الجزائر. 22/23 أفريل 2003.

2. المـــــراجـــع باللغـــة الأجنبية

49. Akhavan, A., Owlia, M. S., Jafari, M., & Zare, Y. (2011, December). A model for linking knowledge management strategies, critical success factors, knowledge management practices and organizational performance; the case of Iranian universities. In *Industrial Engineering and Engineering Management (IEEM), 2011 IEEE International Conference on* (pp. 1591-1595). IEEE.
50. Al-ammal H. & Al-bourshaid M. (2014). Knowledge Management Strategies for Quality Assurance at a Higher Education Institute, *ResearchGate*, Oct. 07, 01-10.
51. Aldakhil, A., & Vonderembse, M. A. (2015). Relationship Between Quality Management Practices and Knowledge Integration and its Impact on New Product Development Performance. *Researchgate*.
52. Alrawi, K., & Elkhatib, S. (2009). Knowledge management practices in the banking industry: Present and future state-case study. *Journal of Knowledge Management Practice*, *10*(4), 68-84.
53. Antosova, M., & Csikosova, A. (2011). Intellectual capital in context of knowledge management. In *The Economic Geography of Globalization*. InTech.
54. APQN. (2017). *About apqn.* Link: https://www.apqn.org/, on: 30/03/2017, at: 16.20
55. Bailey, K. (2008). *Methods of social research*: Simon and Schuster.
56. Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*: Sage Publications Limited.
57. Bazeley, P., & Jackson, K. (Eds.). (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*: Sage Publications Limited.
58. Becker, T. (2000). Consumer perception of fresh meat quality: a framework for analysis. *British Food Journal, 102(3)*, 158-176.
59. Bhandari, R. (2017). *Making Distance Learning Effective: A New Approach in Maritime Education & Training*. Link: https://www.sp.edu.sg/wps/wcm/connect/e49482804f5b9c3caf97af67a2a3b15c/distlearn.pdf?MOD=AJPERES, on: 12/01/2017, at: 19.59
60. Bhusry, M., Ranjan, J., & Nagar, R. (2011). Implementing knowledge management in higher educational institutions in India: a conceptual framework. *International Journal of Computer Applications, 29*(1), 34-46.
61. bin Suhaimee, S., & Bakar, A. Z. A. (2005). *Knowledge management implementation in Malaysian public institution of higher education.* Paper presented at the Proceedings of the Postgraduate Annual Research Seminar.
62. Cave, M. (1997). *The use of performance indicators in higher education: The challenge of the quality movement*: Jessica Kingsley Publishers.
63. Chalmers, D. (2008). Teaching and learning quality indicators in Australian universities. *Programme on institutional management in higher education (IMHE). Outcomes of higher education: quality, relevance, and impact. 8th Sept*.
64. Chandrupatla, T. R. (2009). *Quality and Reliability in Engineering*: Cambridge University Press.
65. CHEA. (2017). *About chea.* Link: http://www.chea.org, on: 30/03/2017, at: 17.34

66. Chen, D. H., & Dahlman, C. J. (2005). The knowledge economy, the KAM methodology and World Bank operations. *World Bank Institute Working Paper*(37256).
67. Chfs. (2017). *Emerging, Promising and Best Practices Definitions*. Link: http://chfs.ky.gov/NR/rdonlyres/49670601-F568-4962-974F 8B76A1D771D3/0/Emerging_Promising_Best_Practices.pdf. On: 12/01/2017, At: 14.03.
68. Chumjit, S. (2013). *Knowledge management in higher education in Thailand.* Paper presented at the The European Conference on Arts & Humanities Brighton, UK.
69. CIAQES. (2016). *Référentiel assurance de qualité interne dans les institutions de l'enseignement supérieur*. Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur.
70. Constantin, C. (2013). The necessity to improve quality in higher education services: case of Romania. *Polish Journal of Management Studies*, *8*, 57-65.
71. Costa, G. J. M. D., & Rogerson, S. (2014). The myth of TQM in knowledge management systems. *ETHICOMP 2014*.
72. Couros, A. (2003). *Communities of Practice: A literature review. Link:* http://www. tcd. ie/CAPSL/academic_practice/pdfdocs/Couro s_2003. pdf.
73. Coutelle, P. (2005). Introduction aux méthodes qualitatives en Sciences de Gestion. Cours du CEFAG– séminaire d'études qualitatives 2005 [en ligne],[réf. du 22 mars 2009]. *Cahier de recherche du CERMAT*, *18*(124).
74. Cranfield, D. J., & Taylor, J. (2008). Knowledge management and higher education: a UK case study. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, *6*(2), 85-100.
75. Dalkir, K. (2013). *Knowledge Management in Theory and Practice*: Taylor & Francis.
76. de Stricker, U. (2014). *Knowledge Management Practice in Organizations: The View from Inside: The View from Inside*: IGI Global.
77. Dee, J. R., & Leišytė, L. (2016). Organizational Learning in Higher Education Institutions: Theories, Frameworks, and a Potential Research Agenda *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 275-348): Springer.
78. Deoskar, A. A. (2009). *A study of mobile services from customer's perspective*. (Abstract of the Ph.D. Thesis, University of Pune).
79. Dhamdhere, S. N. (2015). Importance of knowledge management in the higher educational institutes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *16*(1), 162-183.
80. Duran, C., Çetindere, A., & Şahan, Ö. (2014). An analysis on the relationship between total quality management practices and knowledge management: The case of Eskişehir. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *109*, 65-77.
81. El Abbadi, L., Bouayad, A., & Lamrini, M. (2013). ISO 9001 and the Field of Higher Education: Proposal for an Update of the IWA 2 Guidelines. *Note From the Editor*, 14.
82. ENQA. (2017). *About enqa.* Link: http://www.enqa.eu/index.php/about-enqa/, on: 30/03/2017, at: 17.53.

83. Faleh, A. A., Hani, J. I., & Khaled, B. H. (2011). Building a knowledge repository: Linking Jordanian Universities e-library in an integrated database system. *International Journal of Business and Management*, *6*(4), 129.
84. Farhad Eftekharzade, S. (2011). The Presentation of a Suitable Model for Creating Knowledge Management in Educational Institutes (Higher Education). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29*, 1001-1011.
85. Farkas, F., & Király, Á. (2009). What makes higher education knowledge-compatible. *Acta Polytechnica Hungarica*, *6*(3), 93-104.
86. Furst-Bowe, J. A., & Bauer, R. A. (2007). Application of the Baldrige model for innovation in higher education. *New directions for higher education*, *2007*(137), 5-14.
87. García, I. (2014). Knowledge Management and its Applicability to Higher Educational Institutions. *International Forum Journal*. 12 (2). 43-60.
88. Gardner, R. (2004). *The Process-focused Organization: A Transition Strategy for Success*: ASQ Quality Press.
89. Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. York: Higher Education Academy.
90. Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
91. Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion: Réussir son mémoire ou sa thèse*. Pearson Education France.
92. Gray, P. H. (2001). A problem-solving perspective on knowledge management practices. *Decision Support Systems*, *31*(1), 87-102
93. Guhl, S. (1999). *Knowledge Management*: Diplom.
94. Hahn, C., & Macé, S. (2012). *Méthodes statistiques appliquées au management*: Pearson Education France.
95. Hameed, S., & Badii, A. (2012). Effectiveness of Knowledge Management Functions in Improving the Quality of Education in Higher Education Institutions. *International Journal of Information and Education Technology*, *2*(4), 319.
96. Honarpour, A., Jusoh, A., & Md Nor, K. (2012). Knowledge management, total quality management and innovation: A new look. *Journal of technology management & innovation*, *7*(3), 22-31.
97. Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6(1),* 53 – 60.
98. Houser, J., & Bokovoy, J. L. (2006). *Clinical research in practice*: Jones & Bartlett Publishers.
99. Hoveida, R., Shams, G., & Hooshmand, A. (2008, November). Knowledge management practices in higher education institutes: A different approach. In *Digital Information Management, 2008. ICDIM 2008. Third International Conference on* (pp. 695-702). IEEE.

100.Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55.

101.Hüttenegger, G. (2009). *Knowledge Management & Information Technology: Goals/Problems, Practical Approaches, and Proposal Solution*: GRIN-Verlag.

102.Ibrahim, E., Wang, L. W., & Hassan, A. (2013). Expectations and perceptions of overseas students towards service quality of higher education institutions in Scotland. *International Business Research*, *6*(6), 20.

103.INQAAHE. (2017). *About inqaahe.* Link: http://www.inqaahe.org/, on: 30/03/2017, at: 17.15

104.Israel, G. D. (2017). *Determining Sample Size*, Series of the Agricultural Education and Communication Department, University of Florida, Link: http://edis.ifas.ufl.edu/pdffiles/pd/pd00600.pdf, on: 01/06/2017, at: 19.19

105.Jandagh, G. & Matin, H. Z. (2011). Application of qualitative research in management (why, when and how). *Iranian journal of management studies*. 3(3), 59-73.

106.Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire*, Université de Franche-Comté. Lien : http://www. carede. org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE. Pdf, le : 02/05/2017, à : 13.17

107.Kedem, Y., & Benshalom, E. (2017). *Quality Management in Institutes of Higher Education: The Baldrige Model*. Link: http://www.mofet.macam.ac.il/prof/nihul/Documents/QualityManagementinInstitutesofHigherEducation-KedemBenshalom.pdf, on: 07/04/2017, at: 21.12

108.Kende, G., Noszkay, E., & Seres, G. (2007). Role of the knowledge management in modern higher education–the e-learning. *EDUCATION*, *6*(4), 559-573.

109.Kidwell, J. J., Vander Linde, K., & Johnson, S. L. (2000). Applying Corporate Knowledge Management Practices in Higher Education. *Educause quarterly*, 23(4), 28-33.

110.*Knowledge Management in the Learning Society*. (2000). OECD Publishing.

111.Krajcso, Z. (2010): *Knowledge Management and eLearning in Higher Education*. In: Knowledge Management Research and Practice.

112.Kwan, P. Y., & Ng, P. W. (1999). Quality indicators in higher education-comparing Hong Kong and China's students. *Managerial Auditing Journal*, *14*(1/2), 20-27.

113.LEE, S. (2009). *The impact of knowledge management practices in improving student learning outcomes* (Doctoral dissertation, Durham University).

114.Liebowitz, J. (Ed.). (2008). *Making cents out of knowledge management*: Scarecrow Press.

115.Long, C. S., Kowang T. O., Fei G. C. & Mang H. P. (2016). Importance of Knowledge Management on Total Quality Management: A Review. *World Applied Sciences Journal*, 34 (12), 1829-1833.

116.Maier, R. (2013). *Knowledge Management Systems: Information and Communication Technologies for Knowledge Management* (2, illustrated ed.): Springer Berlin Heidelberg.

117.Matallana, J. (2017). *Knowledge Fairs Mechanism for horizontal transfer and knowledge exchange*. Link: https://www.shareweb.ch/site/Learning-and-Networking/sdc_km_tools/Documents/Knowledge%20Fair_Undp.PDF, on: 13/01/2017, at: 22.43.

118.Matei, L. & Iwinska, J. (2016). *Quality Assurance in Higher Education: a Practical Handbook*. Central European University. Yehuda Elkana Center for Higher Education. Budapest, Hungary.

119.Mavodza, J., & Ngulube, P. (2013). Knowledge management practices at an institution of higher learning. *South African Journal of Information Management*, *15*(1), 1-8.

120.Mekić, E., & Göksu, A. (2014). Implementation of ISO 9001: 2008 & standards for accreditation at private university in Bosnia and Herzegovina. *European researcher. Series A*, (5-2), 947-961.

121.Menon, M., Rama, K., Lakshmi, T. K. S., & Bhat, V. D. (2007). *Quality indicators for teacher education*. National Assessment and Accreditation Council (NAAC). Commonwealth of Learning.

122.Metcalfe, A. S. (2006). *Knowledge Management and Higher Education: A Critical Analysis*: Information Science Pub.

123.Miles Matthew, B., & Michael, H. A. (2003). Analyse des données qualitatives. *Méthodes en Sciences Humaines. De Boeck Université*.

124.Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, *14*(1), 37-53.

125.Mohamad, R. (2012). *Knowledge management as innovation: organizational cultural factors affecting knowledge management practices in Malaysian higher educational administration* (Doctoral dissertation, Victoria University).

126.MOROSINI, M. C., FERNANDES, C., BARBOSA, M., LEITE, D., FRANCO, M. E. D. P., CUNHA, M. I. D., ... & AGUIAR, M. (2016). Quality of higher education and the complex exercise of proposing indicators. *Revista Brasileira de Educação*, *21*(64), 13-37.

127.MQSG. (2017). *Résumé de Méthodes Qualitatives en Sciences de Gestion*. Lien : s6b009aabbba20031.jimcontent.com/download/version/1244457221/module/.../R, le : 02/05/2017, à : 13.17.

128.Münch, J., Armbrust, O., Kowalczyk, M., & Soto, M. (2012). *Software Process Definition and Management*: Springer Berlin Heidelberg.

129.Naghavi, M., Dastaviz, A. H., & Jamshidy, M. (2013). The mediating role of knowledge management processes in the development of organizational innovation in the public sector. *Journal of Applied Sciences*,14(2).112-120.

130.Nasiruzzaman, M., Qudaih, H. A., & Dahlan, A. R. A. (2013). Project Success And Knowledge Management (KM) Practices In Malaysian Institution Of Higher Learning (IHL). *Journal of Education and Vocational Research*, *4*(5), 159-164.

131.National Research Council. (2012). *Key national education indicators: Workshop summary*. National Academies Press.

132.Nawaz, D., & Gomes, A. (2014). Review of Knowledge Management in Higher Education Institutions. *European Journal of Business and Management*, 06 (07). 71-79.

133.Nayak, M., Barboza, A. B., & KRISHNA, U. (2014). The Practice of Knowledge Management Processes-A Comparative Study of Public and Private Higher Education Institutions in Udupi & South Kanara Districts. *Journal of Business and Management*. 16(11), 84-91.

134.Ojo, A. I. (2016). Knowledge Management in Nigerian Universities: A Conceptual Model. *IJIKM*, *11*.

135.Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, *4*(2), 12-20.

136.Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1994). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: implications for further research. *The Journal of Marketing*, 51(01). 111-124.

137.Perry, M. (2015). Knowledge Management for Leveraging Corporate Social Responsibility. *Journal of Management Science and Practice, 3(1)*, 1-2

138.Pinto, M. (2012). A Framework for Knowledge Managemt Systems Implementation in Higher Education. *Proceedings in ARSA-Advanced Research in Scientific Areas*(1).

139.Pinto, M. (2014). *Knowledge management in higher education institutions: a framework to improve collaboration.* Paper presented at the Information Systems and Technologies (CISTI), 2014 9th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), Barcelona, Spain.

140.Pircher, R., & Pausits, A. (2011). Information and knowledge management at higher education institutions. *Management Information Systems, 6*(2), 008-016.

141.Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*: Editions Mardaga.

142.Purmessur, R. D., & Boodhoo, R. (2008). *Qualitative Research in Organizations: A New Perspective*. [Submitted to The Journal of Online Education on 29 December 2008]. Link: http://www.nyu.edu/classes/keefer/waoe/deeprosh1.pdf, on: 02/05/2017, at: 11.03

143.QSR. (2017). WHAT IS NVIVO? Software that supports qualitative and mixed methods research. Link: http://www.qsrinternational.com/nvivo/what-is-nvivo, on: 07/05/2017, at: 10.03

144.Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in higher education*, *16*(2), 129-150.

145.Ranjan, J., & Khalil, S. (2007). Application of Knowledge Management in Management Education: A Conceptual Framework. *Journal of Theoretical & Applied Information Technology*, 3(3), 15-25.

146.REACH. (2017). *Understanding Correlation: A How-To Guide. University of Arizona*. Link: http://gabrielschlomer.weebly.com/uploads/2/8/8/5/28853963/understanding_correlation_0.pdf, on: 03/06/2017, at: 17.13.

147.Redmond, R., Curtis, E., Noone, T., & Keenan, P. (2008). Quality in higher education: The contribution of Edward Deming's principles. *International Journal of Educational Management*, *22*(5), 432-441.

148.Ribière, V. M., & Khorramshahgol, R. (2004). Integrating total quality management and knowledge management. *Journal of Management Systems*, *16*(1), 39-54.

149.Ruževičius, J. (2013). Changements de paradigme du management de la qualité. *INtERNAtiONAl BUSiNESS*, *4*(6), 33-44.

150.Sarr, A. (2013). *La fonction centre de contact dans l'entreprise*: O2ONE.

151.Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, *99*(6), 323-338.

152.Shams, G., Rad, A. M., & Hooshmand, A. (2009). *Knowledge Management Practices in Higher Education Institutes: A Different Approach.* Paper presented at the Proceeding of EDULEARN Conference.

153.SHANGHAIRANKING. (2017). *About shanghai ranking.* Link: http://www.shanghairanking.com/aboutus.html, on: 28/03/2017, at: 10.12.

154.Sinha, P., Arora, M., & Mishra, N. (2012). Framework for a knowledge management platform in higher education institutions. *International Journal of Soft Computing and Engineering*, *2*(4), 96-100.

155.Statstutor UK Team, *Spearman's Correlation*, Link: http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/spearmans.pdf, on: 03/06/2017, at: 15.50.

156.Steed, C. (2002). Excellence in higher education: evaluating the implementation of the EFQM excellence model in higher education in the UK. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *24*(1), 74-99.

157.Takahashi, M., Yates, J., & Herman, G. (2010). A Comprehensive Framework for Considering Practices and Processes. *CCI Working Paper 2010-002, Sloan School of Management, Cambridge USA*, 01-28.

158.Teichler, U., Enders, J., & Fulton, O. (2002). *Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observation A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*: Springer.

159.Thiétart, R. A. (2014). *Méthodes de recherche en management*: *Dunod*.

160.TIMESHIGHEREDUCATION. (2017). *About times higher education ranking.* Link: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings, on: 28/03/2017, at: 10.30.

161.Ullah, M. H., Ajmal, M., & Rahman, F. (2017). *Analysis of Quality Indicators of Higher Education in Pakistan*. Link: http://www.intconfhighered.org/FINAL%20Ullah%20full%20text%20.pdf, on: 07/04/2017, at: 19.15.

162.Vilatte, J. C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. *Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon*.

163.Warmbrod, J. R. (2014). Reporting and Interpreting Scores Derived from Likert-Type Scales. *Journal of Agricultural Education*, *55*(5), 30-47.

164.WEBOMETRICS. (2017). *About times higher education ranking.* Link: http://www.webometrics.info/en/Methodology, on: 28/03/2017, at: 10.47

165.Wong, E. S. (2008). Explication of Tacit Knowledge in Higher Education Institutional Research through the Criteria of Professional Practice Action Research Approach: A Focus Group Case Study at an Australian University. *International Journal of Doctoral Studies*, (*3*). 43-58.

166.Zaki A. R. & Zubairi S. A. (2012). Role of Knowledge Management in Higher Education – A Qualitative Model. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. 4 (6), 1104-1118.

الـفـــــــهـارس

1. فهرس المحتويات

2. قـــائمة الجداول

3. قـــائمة الأشكال

4. قـــائمة الملاحق

1. فهرس المحتويات

شكر وتقدير III
الإهداء IV
الملخصات V
خطة الدراسة IX

مقدمـــــــــة عامة

1. تقديم إشكالية الدراسة وأسئلتها ..... ب
2. فرضيات الدراسة ومنطلقاتها ..... د
3. أهمية الدراسة وأهدافها ..... د
4. المعالجة المنهجية للدراسة ..... هـ
5. دواعي اختيار موضوع الدراسة ..... و
6. حدود الدراسة ..... و
7. عرض وتحليل الجهود المعرفية السابقة ..... ز
8. مكانة الدراسة مقارنة مع الدراسات السابقة ..... ن
9. نموذج ومتغيرات الـــــدراسة ..... س
10. هيكلة الدراسة وخطتها البحثية ..... ع

الفصل 01. الإطار النظري لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

تمهيـــــــد 2
1.1. **التأصيل المفاهيمي لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي** 3
1.1.1. مدخل تعريفي لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 3
1.1.1.1. مصطلحات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 3
2.1.1.1. تعاريف إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 4
3.1.1.1. التطور التاريخي لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 7
2.1.1. الحاجة إلى إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 9
1.2.1.1. التعليم العالي في ظل اقتصاد المعرفة 9
2.2.1.1. ضرورة إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 11
3.1.1. مشروع إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 14

1.3.1.1. تحديات اعتماد إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 14
2.3.1.1. الأبعاد التنظيمية لمشروع إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 15
3.3.1.1. التوجه إلى مشروع إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 16
2.1. **عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي** 19
1.21. العمليات وإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 19
1.1.2.1. تأصيل مصطلح العمليات 19
2.1.2.1. العمليات وعمليات إدارة المعرفة 20
3.1.2.1. حتمية التطرق للعمليات ضمن تطبيقات إدارة المعرفة 22
2.2.1. حصر عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 23
1.2.2.1. حصر عمليات إدارة المعرفة وفقا للنماذج النظرية 23
2.2.2.1. حصر عمليات إدارة المعرفة وفقا للدراسات السابقة 26
3.2.1. تعريف عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 27
1.3.2.1. اكتساب المعرفة وتطويرها 27
2.3.2.1. تنظيم المعرفة وتخزينها 30
3.3.2.1. نقل المعرفة واستخدامها 31
3.1. **تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي** 33
1.3.1. التطبيقات وإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 33
1.1.3.1. تأصيل مصطلح التطبيقات 33
2.1.3.1. دمج التطبيقات في مؤسسات التعليم العالي 35
2.3.1. حصر تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 36
1.2.3.1. تعدد تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 36
2.2.3.1. أبعاد تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 38
3.3.1. تعريف تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 39
1.3.3.1. مستودعات المعرفة 39
2.3.3.1. معارض المعرفة 40
3.3.3.1. مجتمعات الممارسة 41
4.3.3.1. التعليم الإلكتروني 42
خلاصة 44

الفصل 02. جودة التعليم العالي وعلاقتها النظرية بإدارة المعرفة

تمهيـــــــد 46

1.2. **الجودة وضمان الجودة في مؤسســـات التعليم العالي** 47

1.1.2. مدخل عام للجودة ومفاهيمها 47

1.1.1.2. تأصيل مصطلح الجودة وتعاريفه 47

2.1.1.2. المفاهيم الأساسية لجودة الخدمة 48

3.1.1.2. التطور التاريخي لمفهوم الجودة 49

2.1.2. جودة التعليم العالي " المفاهيم والمقاربات " 52

1.2.1.2. حقيقة مصطلح جودة التعليم العالي 52

2.2.1.2. المفاهيم المرتبطة بجودة التعليم العالي 53

3.1.2. ضمان جودة التعليم العالي 54

1.3.1.2. مفهوم ضمان جودة التعليم العالي 55

2.3.1.2. ضمان الجودة الداخلي والخارجي 56

2.2. **محاور الجودة ومؤشراتها في مؤسسات التعليم العالي** 57

1.2.2. أطر قياس جودة التعليم العالي 57

1.1.2.2. أطر هيئات التصنيف العالمية للجامعات 57

2.1.2.2. أطر الهيئات الدولية والعربية لضمان جودة التعليم العالي 60

3.1.2.2. أطر المنظمات العالمية للجودة ونماذج التميز 62

4.1.2.2. إطار اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي 64

5.1.2.2. أطر المنظرين والباحثين في الجودة وجودة التعليم العالي 66

2.2.2. مداخل قياس جودة التعليم العالي 67

1.2.2.2. مدخل الأبعاد لقياس جودة التعليم العالي 67

2.2.2.2. مدخل الأنظمة لقياس جودة التعليم العالي 69

3.2.2.2. مدخل المحاور لقياس جودة التعليم العالي 71

4.2.2.2. مؤشرات الجودة: أداة لتقييم جودة التعليم العالي 72

3.2.2. مؤشرات محاور جودة التعليم العالي 73

1.3.2.2. مؤشرات جودة العملية الأكاديمية 74

2.3.2.2. مؤشرات جودة العملية الادارية 77
3.3.2.2. مؤشرات جودة العملية المجتمعية 79
3.2. **العلاقة النظرية لإدارة المعرفة وجودة التعليم العالي** 81
1.3.2. تحليل طبيعة علاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي 81
1.1.3.2. جدلية العلاقة بين إدارة المعرفة والجودة 81
2.1.3.2. إيجابية العلاقة بين إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي 84
2.3.2. النماذج النظرية المفسرة لعلاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي 87
1.2.3.2. النماذج النظرية المفسرة لعلاقة إدارة المعرفة بالجودة وإدارة الجودة 87
2.2.3.2. النماذج النظرية المفسرة لعلاقة تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي ... 90
3.3.2. نتائج الدراسات السابقة في تحليل علاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي 94
1.3.3.2. نتائج الدراسات السابقة العربية في تحليل علاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي 94
2.3.3.2. نتائج الدراسات السابقة الأجنبية في تحليل علاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي 96
خلاصـــــــة 98

الفصل 03. التحليل الكيفي والتركيبي للبيانات النوعية

تمهيـــــد 100
1.3. **الإطار المنهجي للتحليل الكيفي ومقارباته** 101
1.1.3. مدخل للتحليل الكيفي وأهميته 101
1.1.1.3. مفهوم التحليل الكيفي وطبيعة بياناته 101
2.1.1.3. أهمية التحليل الكيفي وأهدافه 102
3.1.1.3. المقارنة بين التحليل الكيفي والتحليل الكمي 103
2.1.3. تصميم التحليل الكيفي ومقارباته 104
1.2.1.3. أدوات التحليل الكيفي و مراحله 104
2.2.1.3. مقاربات التحليل الكيفي 106
3.1.3. التحليل الكيفي باستخدام البرمجيات 107
1.3.1.3. بعض البرمجيات الشائعة في التحليل الكيفي 107
2.3.1.3. برنامج NVivo للتحليل الكيفي 108
2.3. **عـرض وتحليل نتائـج مشـروع التحليل الكيفي** 109

1.2.3. عرض وتحليل نتائج المقابلات المعمقة 109
1.1.2.3. صدق المقابلات المعمقة 109
2.1.2.3. عرض وتحليل نتائج الأسئلة المتعلقة بإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي 110
3.1.2.3. عرض وتحليل نتائج الأسئلة المتعلقة بجودة التعليم العالي 112
4.1.2.3. عرض وتحليل نتائج الأسئلة المتعلقة بمتغيري الدراسة 113
2.2.3. عرض وتحليل نتائج الفيديوهات 114
1.2.2.3. صدق الفيديوهات 114
2.2.2.3. عرض وتحليل نتائج فيديو واقع جودة التعليم العالي 115
3.2.2.3. عرض وتحليل نتائج ربورتاج مع معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي 115
3.2.3. عرض وتحليل نتائج مواقع الويب والصور 116
1.3.2.3. صدق مواقع الويب والصور 116
2.3.2.3. عرض وتحليل نتائج موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي 116
3.3.2.3. عرض وتحليل نتائج موقع اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي 116
3.3. **التحليل الكيفي والتركيبي باستخدام برنامج NVivo** 117
1.3.3. نتائج المقاربتين المعجمية والموضوعية 117
1.1.3.3. نتائج المقاربة المعجمية Approche lexicale 117
2.1.3.3. نتائج المقاربة الموضوعية Approche thématique 120
2.3.3. نتائج المقاربتين اللغوية والخرائط المعرفية 126
1.2.3.3. نتائج المقاربة اللغوية Approche linguistique 126
2.2.3.3. نتائج الخرائط المعرفية Cartographie cognitive 135
3.3.3. الاختبار الكيفي لنموذج الدراسة الفرضي 138
1.3.3.3. نموذج الدراسة الفرضي في برنامج NVivo 138
2.3.3.3. الاختبار الكيفي للنموذج العام للدراسة 139
3.3.3.3. الاختبار الكيفي للنموذج المفصل للدراسة 141
4.3.3.3. مقارنة نتائج التحليل الكيفي مع نتائج الدراسات السابقة 143
خلاصـــــــــة 146

الفصل 04. التحليل الكمي والتركيبي لبيانات الدراسة

تمهيـــــــد 148

1.4. **الإطار المنهجي للتحليل الكمي والاحصائي** 149

1.1.4. مجتمع الدراسة وتقنيات المعاينة 149

1.1.1.4. مجتمع الدراسة ووحدة المعاينة 149

2.1.1.4. سحب عينة الدراسة 150

3.1.1.4. تقنية ونوع المعاينة 151

4.1.1.4. خصائص عينة الدراسة 151

2.1.4. أدوات جمع البيانات في الدراسة الكمية 155

1.2.1.4. الاستبيان كأداة لجمع البيانات في الدراسة الكمية 155

2.2.1.4. أسئلة محاور الاستبيان 156

3.2.1.4. اختبار صدق وثبات الاستبيان 156

3.1.4. الاختبارات الاحصائية المستخدمة في التحليل الكمي 162

1.3.1.4. اختبارات الاحصاء الوصفي المستخدمة في التحليل الكمي 162

2.3.1.4. اختبارات الاحصاء الاستدلالي المستخدمة في التحليل الكمي والتركيبي 163

2.4. **عرض وتحليل نتائج الاستبيان** 167

1.2.4. عرض وتحليل نتائج محور تطبيقات إدارة المعرفة 167

1.1.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد مستودعات المعرفة 167

2.1.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد معارض المعرفة 168

3.1.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد مجتمعات الممارسة 169

4.1.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد التعليم الالكتروني 170

2.2.4. عرض نتائج محور عمليات إدارة المعرفة 171

1.2.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد اكتساب المعرفة وتطويرها 171

2.2.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد تنظيم المعرفة وتخزينها 172

3.2.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد نقل المعرفة واستخدامها 173

3.2.4. عرض وتحليل نتائج محور جودة التعليم العالي 174

1.3.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد جودة العملية الأكاديمية 174

2.3.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد جودة العملية الادارية 175
3.3.2.4. عرض وتحليل نتائج بعد جودة العملية المجتمعية 176
3.4. النمذجة بالمعادلة البنائية واختبار نموذج الدراسة 178
1.3.4. مصفوفات الارتباط لمتغيرات وأبعاد الدراسة 178
1.1.3.4. مصفوفة الارتباط لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة 178
2.1.3.4. مصفوفة الارتباط لتطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي 179
2.1.3.4. مصفوفة الارتباط لعمليات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي 180
2.3.4. النمذجة بالمعادلة البنائية باستخدام برنامج Amos 181
1.2.3.4. اختبار نموذج الدراسة دون وساطة 181
2.2.3.4. اختبار نموذج الدراسة بوجود المتغير الوسيط 182
3.2.3.4. الآثار المباشرة وغير المباشرة للنموذج بوجود المتغير الوسيط 184
3.3.4. الاختبار الكمي للفرضيات مقارنة بالدراسات السابقة 186
1.3.3.4. الاختبار الكمي لفرضيات الدراسة 186
2.3.3.4. مقارنة نتائج التحليل الكمي مع نتائج الدراسات السابقة 188
3.3.3.4. مقارنة نتائج التحليل الكمي مع نتائج التحليل الكيفي 190
خـــلاصـــة 192

خاتمـــــــــة عامة

1. النتائج النظرية للدراسة 195
2. النتائج الميدانية للدراسة 196
3. تطبيقات وسبل الاستفادة من نتائج الدراسة 197
4. مقترحات الدراسة 198
5. الآفاق المستقبلية للدراسة 199
قائمة المراجع 200
الفهارس 213
الملاحق 226

2. قائمة الجداول

الجدول	الصفحة
الجدول 01. ملخص مصطلحات إدارة المعرفة	**04**
الجدول 02. نماذج دورة حياة إدارة المعرفة	**24**
الجدول 03. حصر عمليات إدارة المعرفة	**25**
الجدول 04. عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي وفقا للدراسات السابقة	**26**
الجدول 05. تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي وفقا للدراسات السابقة	**38**
الجدول 06. مقاربات الجودة وتعريفاتها	**52**
الجدول 07. أهم تعريفات ضمان الجودة في التعليم العالي	**55**
الجدول 08. ميادين وحقول المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في التعليم العالي	**65**
الجدول 09. مقارنة نماذج أبعاد جودة الخدمة	**68**
الجدول 10. أبعاد جودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي	**69**
الجدول 11. المؤشرات الكيفية لجودة البحث العلمي	**74**
الجدول 12. المؤشرات الكيفية لجودة العملية التدريسية	**75**
الجدول 13. المؤشرات الكيفية لجودة العملية الإدارية	**78**
الجدول 14. المؤشرات الكيفية لجودة العلمية المجتمعية	**79**
الجدول 15. آثار تطبيق إدارة المعرفة على المجالات الوظيفية لمؤسسات التعليم العالي	**84**
الجدول 16. تطبيقات ومزايا إدارة المعرفة في العملية الأكاديمية	**85**
الجدول 17. تطبيقات ومزايا إدارة المعرفة في العملية الإدارية	**86**
الجدول 18. نتائج الدراسات السابقة العربية لعلاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي	**95**
الجدول 19. نتائج الدراسات السابقة الأجنبية لعلاقة إدارة المعرفة بجودة التعليم العالي	**96**
الجدول 20. أوجه الاختلاف بين التحليل الكيفي والكمي	**103**
الجدول 21. إحصاءات الكلمات الأكثر تكرارا	**118**
الجدول 22. نسب التغطية لعمليات إدارة المعرفة	**121**
الجدول 23. نسب التغطية لتطبيقات إدارة المعرفة	**122**
الجدول 24. نسب التغطية للجودة في التعليم العالي	**124**

الجدول 25. نسب التغطية لأثر تطبيقات إدارة المعرفة على تطوير الجودة في التعلم العالي	**126**
الجدول 26. معاملات التشابه النصي لمصادر مشروع NVivo	**128**
الجدول 27. معاملات التشابه النصي لعقد مشروع NVivo	**130**
الجدول 28. عدد الأساتذة الدائمين في الجامعات الجزائرية للسنة الجامعية 2015-2016	**149**
الجدول 29. اختبارات الصدق والثبات لمحور تطبيقات إدارة المعرفة	**158**
الجدول 30. اختبارات الصدق والثبات لمحور عمليات إدارة المعرفة	**159**
الجدول 31. اختبارات الصدق والثبات لمحور جودة التعليم العالي	**161**
الجدول 32. مؤشرات جودة المطابقة بحسب نمذجة المعادلات البنائية	**165**
الجدول 33. نتائج بعد مستودعات المعرفة	**167**
الجدول 34. نتائج بعد معارض المعرفة	**168**
الجدول 35. نتائج بعد مجتمعات الممارسة	**169**
الجدول 36. نتائج بعد التعليم الالكتروني	**170**
الجدول 37. نتائج بعد اكتساب المعرفة وتطويرها	**171**
الجدول 38. نتائج بعد تنظيم المعرفة وتخزينها	**172**
الجدول 39. نتائج بعد نقل المعرفة واستخدامها	**173**
الجدول 40. نتائج بعد جودة العملية الأكاديمية	**174**
الجدول 41. نتائج بعد جودة العملية الادارية	**175**
الجدول 42. نتائج بعد جودة العملية المجتمعية	**176**
الجدول 43. مصفوفة الارتباط لتطبيقات وعمليات إدارة المعرفة	**178**
الجدول 44. مصفوفة الارتباط لتطبيقات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي	**179**
الجدول 45. مصفوفة الارتباط لعمليات إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي	**180**
الجدول 46. نتائج مؤشرات جودة المطابقة لنموذج الدراسة بوجود المتغير الوسيط	**183**
الجدول 47. الآثار المباشرة وغير المباشرة لتأثير تطبيقات إدارة المعرفة من خلال المتغير الوسيط عمليات إدارة المعرفة	**185**

3. قائمة الأشكال

الشكل	الصفحة
الشكل 01. نموذج الدراسة الفرضي	ع
الشكل 02. التصميم العام للدراسة	ف
الشكل 03. المحطات التاريخية لتطور إدارة المعرفة	**07**
الشكل 04. مستويات المعرفة في ظل اقتصاد المعرفة	**11**
الشكل 05. النموذج الاداري لتبني إدارة المعرفة في التعليم العالي	**15**
الشكل 06. سلسلة إدارة المعرفة	**17**
الشكل 07. إطار إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي	**22**
الشكل 08. تطبيقات إدارة المعرفة في المؤسسة الجامعية الرقمية	**37**
الشكل 09. المراحل المختلفة والتغيرات السياقية في تطور إدارة الجودة	**50**
الشكل 10. مدخل الأنظمة لمؤشرات الجودة في مؤسسات التعليم العالي	**70**
الشكل 11. نموذج Duran *et al.* لعلاقة إدارة المعرفة بإدارة الجودة	**87**
الشكل 12. نموذج Ribière & Khorramshahgol لعلاقة إدارة المعرفة بنماذج إدارة الجودة	**88**
الشكل 13. نموذج Honarpour *et al.* لعلاقة عمليات المعرفة بإدارة الجودة	**89**
الشكل 14. نموذج Alrawi & Elkhatib لتطبيقات إدارة المعرفة	**89**
الشكل 15. نموذج Maizatul Akmar Ismail & Chua لإطار إدارة المعرفة في التعليم العالي	**90**
الشكل 16. نموذج Sullivan *et al.* لعلاقة عمليات إدارة المعرفة بالأداء الجامعي المتميز	**91**
الشكل 17. نموذج العنزي والعابدي لعلاقة عمليات إدارة المعرفة بالأداء الجامعي المتميز	**92**
الشكل 18. نموذج Ojo لإطار إدارة المعرفة في التعليم العالي وآثاره المتوقعة	**93**
الشكل 19. المقارنة بين التحليل الكيفي والتحليل الكمي	**103**
الشكل 20. المقاربة الهجينة في علوم التسيير	**104**
الشكل 21. مراحل التحليل الكيفي	**105**
الشكل 22. سحابة الكلمات المكررة	**117**
الشكل 23. تقاطع الكلمات المكررة بكثرة	**119**

الشكل 24. نسب التغطية لعمليات إدارة المعرفة	**120**
الشكل 25. نسب التغطية لتطبيقات إدارة المعرفة	**122**
الشكل 26. نسب التغطية للجودة في التعلم العالي	**123**
الشكل 27. نسب التغطية لأثر تطبيقات إدارة المعرفة على تطوير الجودة في التعلم العالي	**125**
الشكل 28. التشابه النصي لمصادر مشروع NVivo	**127**
الشكل 29. التشابه النصي لعقد مشروع NVivo	**129**
الشكل 30. مقارنة مستويات الخطاب بين تطبيقات وعمليات إدارة المعرفة	**131**
الشكل 31. مقارنة مستويات الخطاب بين عمليات إدارة المعرفة والجودة في التعليم العالي	**133**
الشكل 32. مقارنة مستويات الخطاب بين تطبيقات إدارة المعرفة والجودة في التعليم العالي	**134**
الشكل 33. الخارطة المعرفية لمصطلح المعرفة	**136**
الشكل 34. الخارطة المعرفية للجودة في التعليم العالي	**137**
الشكل 35. نموذج الدراسة الفرضي في برنامج NVivo	**139**
الشكل 36. خارطة الاختبار الكيفي للنموذج العام للدراسة	**140**
الشكل 37. خارطة الاختبار الكيفي للنموذج المفصل للدراسة	**142**
الشكل 38. توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	**151**
الشكل 39. توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة	**152**
الشكل 40. توزيع أفراد العينة حسب متغير الكلية	**152**
الشكل 41. توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة	**153**
الشكل 42. توزيع أفراد العينة حسب متغير المنصب (الانتماء الاداري)	**154**
الشكل 43. توزيع أفراد العينة حسب متغير طبيعة المنصب الاداري	**154**
الشكل 44. شجرة القرار للآثار المباشرة وغير المباشرة	**166**
الشكل 45. النموذج بدون وجود المتغير الوسيط	**181**
الشكل 46. النموذج مع وجود المتغير الوسيط	**183**

4. قائمة الملاحق

الملحق	الصفحة
الملحق 01. الاستبيان قبل التحكيم	**227**
الملحق 02. الاستبيان بعد التحكيم	**233**
الملحق 03. دليل المقابلة قبل التحكيم	**239**
الملحق 04. دليل المقابلة بعد التحكيم	**240**
الملحق 05. قائمة المحكمين	**241**

الملاحق

1. الاستبيان قبل التحكيم
2. الاستبيان بعد التحكيم
3. دليل المقابلة قبل التحكيم
4. دليل المقابلة بعد التحكيم
5. قائمة المحكمين

جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

الملحق 01. الاستبيـــــــــان قبل التحكيم

تحية طيبة وبعد؛

في إطار التحضير لأطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال بعنوان: « **أهمية استخدام تطبيقات إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الجودة في التعليم العالي –دراسة لآراء عينة من أساتذة الجامعات الجزائرية** »، نضع بين أيديك أستاذي (أستاذتي) الفاضل (ة) هذا الاستبيان الذي يعتبر كأداة لجمع البيانات بهذا الخصوص.

ونظرا لأهمية رأيكم في هذا المجال، فإننا نأمل منكم التكرم بالإجابة على جميع الأسئلة بدقة للوصول إلى نتائج مضبوطة وموضوعية تخدم البحث العلمي وتساعد على الارتقاء بجودة التعليم العالي في الجزائر.

شكرا على حسن تعاونكم مسبقا مع أسمى عبارات التقدير والاحترام

الباحثة

المحور 1. تطبيقات إدارة المعرفة في الجامعة

الهدف من هذا المحور هو معرفة مدى تطبيق الجامعة لإدارة المعرفة من خلال أربعة أبعاد: (مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة والتعليم الالكتروني).

⇐ حدد درجة التزام جامعتكم باستخدام تطبيقات إدارة المعرفة وتوفيرها لمتطلبات ذلك بوضع (X) في الخيار الموافق لتوجهكم.

البعد	الرقم	العبارة	المقياس				
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا
مستودعات المعرفة	01	هناك توجه في جامعتكم لإنشاء مستودعات إلكترونية تتوفر على معارف ضخمة في جميع المجالات					
	02	تلتزم جامعتكم بتوفير كل المتطلبات (التكنولوجية، المادية، البشرية...) لإنشاء هذه المستودعات					
	03	توفر جامعتكم مستودعات إلكترونية لوضع الأبحاث والمنتجات المعرفية لكل باحثيها والاطلاع عليها					
	04	توفر جامعتكم مستودعات إلكترونية ترتبط بمصادر بيانات عالمية ومعروفة (مثل: science direct وSpringer Link ...)					
	05	تلتزم جامعتكم بالاشتراك في مستودعات المعرفة الخارجية (مثل قواعد البيانات العالمية) للولوج فيها من قبل أساتذتها وباحثيها					
موطن المعرفة	06	تعرض جامعتكم على مستوى موقعها الالكتروني الإنتاج العلمي (محاضرات، مقالات، كتب، أطروحات، براءات الاختراع...) لأساتذتها وباحثيها					
	07	يعرض في اللافتات المخصصة للإعلان في جامعتكم الإنتاج العلمي لأساتذتها وباحثيها					
	08	تعرض جامعتكم على مستوى موقعها الالكتروني المحافل العلمية (ملتقيات، ندوات، أيام دراسية....) المنظمة فيها					
	09	يعرض في اللافتات المخصصة للإعلان في جامعتكم المحافل العلمية المنظمة فيها					

	10	تقام في جامعتكم أيام مفتوحة للتعريف بمنتجات أساتذتها البحثية والعلمية كل سنة					
مجتمعات الميلة	11	تقام في جامعتكم ندوات علمية لتشارك المعارف بين الأساتذة والطلبة بهدف تحسين المستوى					
	12	تقام في جامعتكم حلقات نقاش لتشارك المعارف بين الأساتذة بهدف تحسين المستوى					
	13	تقام في جامعتكم ندوات مؤسساتية لتشارك المعارف بين الأساتذة والمهنيين بخصوص الاهتمامات المجتمعية					
	14	يتشارك في جامعتكم القادة والأساتذة في المعارف والخبرات لتحسين المستوى					
	15	توفر جامعتكم كل المتطلبات الضرورية لإقامة هذه الندوات والحلقات التشاركية					
التعليم الالكتروني	16	توفر جامعتكم البينة التحتية الضرورية للتعليم الالكتروني (حواسيب، أجهزة الاسقاط الضوئي،....)					
	17	هناك خلية أو مصلحة خاصة بالتعليم الالكتروني في جامعتكم					
	18	يعتبر التعليم الالكتروني من الاهتمامات الأساسية في جامعتكم					
	19	يستخدم أغلب الأساتذة في جامعتكم الوسائل التكنولوجية (حواسيب، أجهزة الاسقاط الضوئي، التكنولوجيا الذكية....) لتلقين الطلبة					
	20	يقوم الأساتذة ببث محاضراتهم الصوتية أو الصوتية المرئية على الموقع الالكتروني لجامعتكم					

المحور 2. عمليات إدارة المعرفة في الجامعة

الهدف من هذا المحور هو معرفة مدى اهتمام الجامعة بجمع وتوليد وتخزين وتنظيم ونشر وتطبيق المعرفة، من خلال ثلاثة أبعاد: (اكتساب المعرفة وتطويرها، تشخيص المعرفة وتنظيمها، نقل المعرفة واستخدامها).

⇐ حدد درجة التزام جامعتكم بعمليات إدارة المعرفة وتوفيرها لمتطلبات ذلك بوضع (X) في الخيار الموافق لتوجهكم.

البعد	الرقم	العبارة	المقياس				
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا
اكتساب المعرفة وتطويرها	01	يحاول الأساتذة في جامعتكم باستمرار لاكتساب معارف جديدة لم يكتسبوها من قبل					
	02	يحاول الأساتذة في جامعتكم تطوير معارفهم المكتسبة من خلال الاستفادة من بحوث الجامعات الرائدة					
	03	هناك جهود على مستوى جامعتكم لتحسين قدرات البحث والتطوير في مختلف المجالات					
تشخيص المعرفة وتنظيمها	04	يقوم الأساتذة في جامعتكم بتقييم المعارف وتشخيصها قبل اكتسابها كمعارف جديدة					
	05	تتوفر في جامعتكم أنظمة معلومات تمكن الأساتذة من تنظيم المعارف المكتسبة أو المطورة (أبحاث، مقالات، كتب، محاضرات ...) بشكل يسهل الرجوع إليها					
	06	تتوفر في جامعتكم أنظمة معلومات تمكن الأساتذة من تخزين المعارف المكتسبة أو المطورة (أبحاث، مقالات، كتب، محاضرات ...) بشكل يسهل الرجوع إليها					
نقل المعرفة واستخدامها	07	يقوم الأساتذة في جامعتكم بتحويل معارفهم الضمنية إلى المجتمع الجامعي الداخلي (طلبة، أساتذة وإداريين) دون قيود					
	08	يقوم الأساتذة في جامعتكم بتحويل معارفهم الضمنية إلى المجتمع الخارجي (ندوات صحفية، لقاءات تلفزيونية ...) دون قيود					
	09	يتم تطبيق النتائج البحثية التي توصل إليها الأساتذة والباحثين في جامعتكم على المستوى الميداني					

المحور 3. جودة التعليم العالي

الهدف من هذا المحور هو معرفة ما إذا كانت الجامعة تحقق مستويات معينة فيما يخص جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الإدارية وجودة العملية المجتمعية.

⇐ حدد مستوى الجودة لمختلف مؤشرات العملية الأكاديمية، الادارية والمجتمعية في جامعتكم بوضع (X) في الخيار الموافق لتوجهكم.

البعد	الرقم	العبارة	المقياس				
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا
جودة العملية الأكاديمية	01	البحث العلمي في جامعتكم (المقالات، المجلات، الملتقيات، المحاضرات....) بالمستوى اللائق من الجودة					
	02	الأساتذة في جامعتكم على قدر من الكفاءة المهنية والتي تجعلهم بالمستوى المطلوب من الجودة					
	03	الطلبة في جامعتكم على قدر من المعرفة النظرية والتطبيقية بما يجعلهم بالمستوى المطلوب من الجودة عند تخرجهم					
	04	البرامج المدرسة في جامعتكم تعكس مستوى الجودة مقارنة مع ما هو مدرس في الجامعات الرائدة					
	05	المناهج المنتهجة لتلقين الطلبة في جامعتكم على قدر من الجودة بما يضمن حسن التدريس والتعليم					
	06	شؤون الطلبة والخدمات الطلابية (خدمات مكتبية، خدمات البحث العلمي...) في جامعتكم على المستوى المطلوب من الجودة					
جودة العملية الإدارية	07	الخدمات الادارية المقدمة في جامعتكم على المستوى المطلوب من الجودة					
	08	تظهر جودة التخطيط الاستراتيجي في جامعتكم على المستوى المحقق من الجودة فيها					
	09	القادة (رئيس الجامعة، نواب رئيس الجامعة والعمداء) في جامعتكم على المستوى المطلوب من الجودة					
	10	هناك عدة مظاهر في جامعتكم تعكس جودة التنظيم على المستويات المختلفة					
	11	تعكس جودة الهياكل القاعدية في جامعتكم جودة الانفاق لمواردها المالية					
	12	تعكس جودة التجهيزات المكتبية في جامعتكم جودة الانفاق لمواردها المالية					
جودة العملية المجتمعية	13	تلتزم جامعتكم بقوانين قطاع التعليم العالي في كل إجراءاتها الأكاديمية والإدارية					
	14	تلتزم جامعتكم بميثاق الأخلاقيات الجامعية في كل إجراءاتها الأكاديمية والإدارية					

15	تساهم جامعتكم في التنمية المجتمعية بتخريج طلبة يحققون رضا المستفيدين منهم						
16	تشارك جامعتكم في التنمية المجتمعية بتقديم أبحاث تساهم فعلا في حل مشاكل المجتمع						
17	تشارك جامعتكم في التنمية المجتمعية بتقديم خدمات استشارية تساهم فعلا في حل مشاكل المجتمع						
18	تشارك جامعتكم في كل المناسبات المجتمعية التي تستهدف التنمية البيئية والمحافظة عليها						

المحور 4. البيانات الوصفية العامة

الهدف من هذا المحور هو معرفة بعض الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة والمتعلقة بـ: الجنس، الرتبة، الخبرة، التخصص والارتباط الإداري.

الجنـــس:

☐ ذكـــــر

☐ أنـــــثى

الخبـــــــرة:

☐ أقل من 5 سنـــوات

☐ من 5 إلى 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنـوات

الكلية:

.....

.....

.....

الرتبـــــة:

☐ أستاذ مساعد "ب"

☐ أستاذ مساعد "أ"

☐ أستاذ محاضر "ب"

☐ أستاذ محاضر "أ"

☐ أستاذ التعليم العالي

الانتماء (المنصب) الاداري: ☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الاجابة بنعم حدد طبيعة المنصب:

☐ عميـــــد

☐ نائب عميد

☐ رئيس قسم

☐ نائب رئيس قسم

☐ منصب نوعي (مسؤول ميدان، مسؤول شعبة، مسؤول تخصص)

☐ آخر، حدد.....

من فضلك تأكد أنك لم تترك أي سؤال دون إجابة، وشكرا جزيلا على وقتك وتعاونك

لاقتراحاتكم الرجاء التواصل معنا عبر البريد الالكتروني: questkm.2016@gmail.com

جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير

الملحق 02. الاستبيان بعد التحكيم

تحية طيبة وبعد؛

في إطار التحضير لأطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال بعنوان: « **أهمية استخدام تطبيقات إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الجودة في التعليم العالي –دراسة لآراء عينة من أساتذة الجامعات الجزائرية** »، نضع بين أيديك أستاذي (أستاذتي) الفاضل (ة) هذا الاستبيان الذي يعتبر كأداة لجمع البيانات بهذا الخصوص.

ونظرا لأهمية رأيكم في هذا المجال، فإننا نأمل منكم التكرم بالإجابة على جميع الأسئلة بدقة للوصول إلى نتائج مضبوطة وموضوعية تخدم البحث العلمي وتساعد على الارتقاء بجودة التعليم العالي في الجزائر.

شكرا على حسن تعاونكم مسبقا مع أسمى عبارات التقدير والاحترام

المحور 1. تطبيقات إدارة المعرفة في الجامعة

الهدف من هذا المحور هو معرفة مدى تطبيق الجامعة لإدارة المعرفة من خلال أربعة أبعاد: (مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة والتعليم الالكتروني).

⇐ حدد درجة التزام جامعتكم باستخدام تطبيقات إدارة المعرفة وتوفيرها لمتطلبات ذلك بوضع (X) في الخيار الموافق لتوجهكم.

البعد	الرقم	العبارة	المقياس				
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا
مستودعات المعرفة	01	يوجد في جامعتكم مستودعات إلكترونية تتوفر على معارف هامة					
	02	توفر جامعتكم كل المتطلبات (التكنولوجية، المادية، البشرية...) لإنشاء هذه المستودعات					
	03	توفر جامعتكم مستودعات إلكترونية لوضع الأبحاث والمنتجات المعرفية لكل باحثيها ويسهل الاطلاع عليها					
	04	توفر جامعتكم مستودعات إلكترونية ترتبط بمصادر بيانات عالمية معروفة (مثل: science direct و Springer Link ...)					
	05	تشترك جامعتكم في مستودعات المعرفة الخارجية (مثل قواعد البيانات العالمية) للولوج فيها من قبل أساتذتها وباحثيها					
موطن المعرفة	06	تعرض جامعتكم على مستوى موقعها الالكتروني الإنتاج العلمي (محاضرات، مقالات، كتب، أطروحات، براءات الاختراع...) لأساتذتها وباحثيها					
	07	يعرض في اللافتات المخصصة للإعلان في جامعتكم الإنتاج العلمي لأساتذتها وباحثيها					
	08	تعرض جامعتكم على مستوى موقعها الالكتروني المحافل العلمية (ملتقيات، ندوات، أيام دراسية....) المنظمة فيها					
	09	يعرض في اللافتات المخصصة للإعلان في جامعتكم المحافل العلمية المنظمة فيها					

	10	تلتزم جامعتكم بالتعريف بمنتجات أساتذتها البحثية والعلمية كل سنة					
مجتمعات الميلة	11	تلتزم جامعتكم بتنظيم ندوات علمية لتشارك المعارف بين الأساتذة والطلبة بهدف تحسين المستوى					
	12	تلتزم جامعتكم بتنظيم حلقات نقاش لتشارك المعارف بين الأساتذة أنفسهم بهدف تحسين المستوى					
	13	تلتزم جامعتكم بتنظيم ندوات لتشارك المعارف بين الأساتذة والمهنيين بخصوص الاهتمامات المجتمعية					
	14	يتشارك في جامعتكم القادة (رؤساء الأقسام والعمداء خصوصا) والأساتذة في المعارف والخبرات لتحسين المستوى					
	15	توفر جامعتكم كل المتطلبات الضرورية لإقامة هذه الندوات والحلقات التشاركية					
التعليم الالكتروني	16	تحاول جامعتكم أن تجعل التعليم الالكتروني من الاهتمامات الأساسية فيها					
	17	توفر جامعتكم البينة التحتية الضرورية للتعليم الالكتروني (حواسيب، أجهزة الاسقاط الضوئي،....)					
	18	تلتزم مختلف الكليات في جامعتكم بتخصيص خلية أو مصلحة خاصة بالتعليم الالكتروني					
	19	يستخدم الأساتذة في جامعتكم الوسائل التكنولوجية (حواسيب، أجهزة الاسقاط الضوئي، التكنولوجيا الذكية....) في عملية التدريس					
	20	يقوم الأساتذة ببث محاضراتهم الصوتية أو الصوتية المرئية على الموقع الالكتروني لجامعتكم					

المحور 2. عمليات إدارة المعرفة في الجامعة

الهدف من هذا المحور هو معرفة مدى اهتمام الجامعة بجمع وتوليد وتخزين وتنظيم ونشر وتطبيق المعرفة، من خلال ثلاثة أبعاد: (اكتساب المعرفة وتطويرها، تشخيص المعرفة وتنظيمها، نقل المعرفة واستخدامها).

⇐ حدد درجة التزام جامعتكم بعمليات إدارة المعرفة وتوفيرها لمتطلبات ذلك بوضع (X) في الخيار الموافق لتوجهكم.

البعد	الرقم	العبارة	المقياس				
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا
اكتساب المعرفة وتطويرها	01	الأساتذة في جامعتكم يهتمون باكتساب معارف جديدة					
	02	الأساتذة في جامعتكم يهتمون بتطوير معارفهم من خلال الاستفادة من بحوث الجامعات الرائدة					
	03	هناك جهود على مستوى جامعتكم لتحسين قدرات البحث في مختلف المجالات					
تنظيم المعرفة وتخزينها	04	عادة ما تقومون بتقييم المعارف وتشخيصها قبل اكتسابها كمعارف جديدة					
	05	تتوفر في جامعتكم أنظمة معلومات (شبكات معلوماتية مثلا) تمكن الأساتذة من تنظيم المعارف المكتسبة أو المطورة (أبحاث، مقالات، كتب، محاضرات ...) بشكل يسهل الرجوع إليها					
	06	تتوفر في جامعتكم أنظمة معلومات (شبكات معلوماتية مثلا) تمكن الأساتذة من تخزين المعارف المكتسبة أو المطورة (أبحاث، مقالات، كتب، محاضرات ...) بشكل يسهل الرجوع إليها					
نقل المعرفة واستخدامها	07	يقوم الأساتذة في جامعتكم بتحويل معارفهم إلى المجتمع الجامعي الداخلي (طلبة، أساتذة وإداريين) دون قيود					
	08	يقوم الأساتذة في جامعتكم بتحويل معارفهم إلى المجتمع الخارجي (ندوات صحفية، لقاءات تلفزيونية ...) دون قيود					
	09	يتم الاستفادة من النتائج البحثية التي توصل إليها الأساتذة والباحثين في جامعتكم					

المحور 3. جودة التعليم العالي

الهدف من هذا المحور هو معرفة ما إذا كانت الجامعة تحقق مستويات معينة فيما يخص جودة العملية الأكاديمية، جودة العملية الإدارية وجودة العملية المجتمعية.

⇐ حدد مستوى الجودة لمختلف مؤشرات العملية الأكاديمية، الادارية والمجتمعية في جامعتكم بوضع (X) في الخيار الموافق لتوجهكم.

البعد	الرقم	العبارة	المقياس				
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا
جودة العملية الأكاديمية	01	مستوى مخرجات البحث العلمي في جامعتكم (المقالات، المجلات، الملتقيات، المحاضرات....) موافق لمتطلبات الجودة					
	02	الأساتذة في جامعتكم على قدر من الكفاءة المهنية والتي تجعلهم بالمستوى المطلوب من الجودة					
	03	الطلبة في جامعتكم على قدر من المعرفة النظرية والتطبيقية عند تخرجهم					
	04	البرامج المدرسة في جامعتكم تعكس مستوى الجودة مقارنة مع ما هو مدرس في الجامعات الرائدة					
	05	المناهج المنتهجة لتعليم الطلبة في جامعتكم على قدر من الجودة					
	06	شؤون الطلبة والخدمات الطلابية (خدمات مكتبية، خدمات البحث العلمي...) في جامعتكم على المستوى المطلوب من الجودة					
جودة العملية الإدارية	07	الخدمات الادارية المقدمة في جامعتكم على المستوى المطلوب من الجودة					
	08	تعكس النتائج المحققة في جامعتكم جودة التخطيط الاستراتيجي فيها					
	09	يحاول القادة في جامعتكم توفير كل المتطلبات لتحسين مستوى الجودة					
	10	تعكس الخدمات الادارية في جامعتكم جودة التنظيم على المستويات المختلفة					
	11	تعكس جودة الهياكل القاعدية (الادارات، المدرجات، القاعات، المكاتب، المكتبات، المخابر...) في جامعتكم جودة الانفاق لمواردها المالية					
	12	تعكس جودة التجهيزات المكتبية في جامعتكم جودة الانفاق لمواردها المالية					
العملية	13	تلتزم جامعتكم بقوانين قطاع التعليم العالي في كل إجراءاتها الأكاديمية والإدارية					
	14	تلتزم جامعتكم بوضع قانون داخلي يتضمن					

	الأخلاقيات الجامعية في كل إجراءاتها الأكاديمية والإدارية						
15	تساهم جامعتكم في التنمية المجتمعية بتخريج طلبة يحققون رضا المستفيدين منهم						
16	تشارك جامعتكم في التنمية المجتمعية بتقديم أبحاث تساهم في حل مشاكل المجتمع						
17	تشارك جامعتكم في التنمية المجتمعية بتقديم خدمات استشارية تساهم في حل مشاكل المجتمع						
18	تشارك جامعتكم في كل المناسبات المجتمعية التي تستهدف التنمية البيئية والمحافظة عليها						

المحور 4. البيانات الوصفية العامة

الهدف من هذا المحور هو معرفة بعض الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة والمتعلقة بـ: الجنس، الرتبة، الخبرة، التخصص والارتباط الإداري.

الجنـــس:

☐ ذكـــــر

☐ أنـــــثى

الخبـــــــرة:

☐ أقل من 5 سنـــوات

☐ من 5 إلى 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنـوات

الكلية:

.....

.....

.....

الرتبـــــة:

☐ أستاذ مساعد "ب"

☐ أستاذ مساعد "أ"

☐ أستاذ محاضر "ب"

☐ أستاذ محاضر "أ"

☐ أستاذ التعليم العالي

الانتماء (المنصب) الاداري: ☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الاجابة بنعم حدد طبيعة المنصب:

☐ عميـــــد

☐ نائب عميد

☐ رئيس قسم

☐ نائب رئيس قسم

☐ منصب نوعي (مسؤول ميدان، مسؤول شعبة، مسؤول تخصص)

☐ آخر، حدد.....

من فضلك تأكد أنك لم تترك أي سؤال دون إجابة، وشكرا جزيلا على وقتك وتعاونك

لاقتراحاتكم الرجاء التواصل معنا عبر البريد الالكتروني: questkm.2016@gmail.com

جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

الملحق 03. دليـــــل المقـــابـــلـــة قبل التحكيم

تاريخ المقابلة: .../...../.....

1. معلومات عن المستجوب:

الاسم واللقب: ..... الجامعة: .....

الرتبة والصفة: .....

2. قائمة الأسئلة:

السؤال الأول: بالنسبة لكم ماذا تعني إدارة المعرفة في جامعتكم وما هي أهميتها؟

السؤال الثاني: من وجهة نظرك هل تطبق جامعتكم إدارة المعرفة على مستوى (مستودعات المعرفة، معارض المعرفة، مجتمعات الممارسة والتعليم الالكتروني)؟

السؤال الثالث: حسب رأيك هل هناك وعي بأهمية المعارف في جامعتكم بالشكل الذي يؤدي إلى اكتسابها وتطويرها، تشخيصها وتنظيمها، نقلها وتطبيقها؟

السؤال الرابع: ما رأيكم في قضية الجودة في جامعتكم؟ (هل هناك اهتمام بها؟ وهل هناك برامج واضحة لتحقيقها؟)

السؤال الخامس: ما رأيكم في مستويات الجودة بجامعتكم بالنسبة للعملية الأكاديمية والادارية والمجتمعية؟

السؤال السادس: هل يمكن أن تساهم إدارة المعرفة في تحسين مستويات الجودة بجامعتكم وكيف يتم ذلك؟

شكرا جزيلا على وقتك وكرمك

جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

الملحق 04. دليـــــل المقـــابـــلـــة بعد التحكيم

تاريخ المقابلة: .../...../.....

3. معلومات عن المستجوب:

الرتبة: .....

الوظيفة: .....

الجامعة: .....

4. قائمة الأسئلة:

السؤال الأول: إذا كانت إدارة المعرفة تعني عمليات: اكتساب المعرفة وتطويرها، تنظيم المعرفة وتخزينها ونقل المعرفة واستخدامها، فما أهميتها في جامعتكم؟

السؤال الثاني: من وجهة نظرك على أي مستوى تطبق جامعتكم إدارة المعرفة (**مستودعات المعرفة** أو قواعد البيانات، **معارض المعرفة** أو عرض إنجازات الأساتذة والباحثين، **مجتمعات الممارسة** أو تبادل المعارف لتحقيق غاية مشتركة، **التعليم الالكتروني**)، وكيف؟

السؤال الثالث: حسب رأيك هل هناك وعي من قبل الادارة العليا لجامعتكم بأهمية عمليات وتطبيقات إدارة المعرفة (التي تم ذكرها في السؤالين الأول والثاني)؟

السؤال الرابع: بالنسبة لجامعتكم ما تقييمك لمستوى التركيز على الجودة فيها؟ وهل هناك برامج واضحة لإدارتها وتحقيقها؟

السؤال الخامس: ما رأيكم في مستويات الجودة بجامعتكم بالنسبة للعملية الأكاديمية والادارية والمجتمعية؟

السؤال السادس: بالنظر لأهمية تطبيقات إدارة المعرفة هل يمكن أن تساهم في تحسين مستويات الجودة بجامعتكم وكيف يتم ذلك؟

بإمكانكم تسجيل أي ملاحظة ترونها مهمة بخصوص إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي في جامعتكم ولم ترد في الأسئلة أعلاه؟

شكرا جزيلا على وقتك وكرمك

تواصلوا معنا عبر البريد الالكتروني: questkm.2016@gmail.com

جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف -
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير

الملحق 05. قائمة المحكمين

م	الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتساب
01	كمـــــال منصوري	أستاذ التعليم العالي	كلية العلوم الاقتصادية جامعة بسكرة
02	زين الـــــدين بروش	أستاذ التعليم العالي	كلية العلوم الاقتصادية جامعة سطيف
03	عبد الوهاب بلمهدي	أستاذ التعليم العالي	كلية العلوم الاقتصادية جامعة سطيف
04	كمال قاسمي	أستاذ التعليم العالي	كلية العلوم الاقتصادية جامعة المسيلة
05	خليل شرقي	أستاذ محاضر" ب "	كلية العلوم الاقتصادية جامعة أم البواقي
06	رياض عيشوش	أستاذ محاضر" ب "	كلية العلوم الاقتصادية جامعة أم البواقي
07	فريد خميلي	أستاذ محاضر" ب "	كلية العلوم الاقتصادية جامعة أم البواقي

تم بحمد الله