جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قسم العلوم التسيير

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

الشعبة: علوم التسيير

تخصص: إدارة الأعمال

العنوان

دور خلايا ضمان الجودة في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة، دراسة ميدانية

إعداد الطالبة:

بخديجة نبيلة

إشراف:

الأستاذ الدكتور: فلاق محمد

أعضاء لجنة المناقشة:

	اللقب والإسم	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
1	نوري منير	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	رئيسا
2	فلاق محمد	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	مشرفا ومقررا
3	جيلالي عياد غلام الله	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	ممتحنا
4	فضيلة معمر قوادري	أستاذة محاضرة أ	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	ممتحنا
5	توزان فطيمة	أستاذة محاضرة أ	جامعة تموشنت	ممتحنا
6	نادي مفيدة	أستاذة محاضرة أ	جامعة غيليزان	ممتحنا

السنة الجامعية: 2024/2023

شكر وتقدير

الحمد لله ربي العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا مُحَمَّد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان الى يوم الدين، وبعد..

فإني أشكر الله تعالى على فضله وعظيم عطائه حيث أتاح لي إنجاز هذا العمل بفضله، فله الحمد أولا وآخرا.

المشرف الفاضل الأستاذ الدكتور **'فلاق مُحَمَّد'**، قدوة في العلم والعطاء، حيث أنه لم يدخر الجهد والوقت في مساعدتي، وكان حريصا في توجيهاته وإرشاداته، فله مني الإمتنان والتقدير والعرفان.

كما نتقدرم بجزيل الشكر الى الأستاذ: **بلعالية عز الدين**، مسؤول خلية ضمان الجودة بجامعة الشلف، على تسهيل اجراءات الدراسة الميدانية.

الاساتذة الأفاضل **أعضاء لجنة المناقشة**، لقبولهم مناقشة هذا البحث وإثراء مضمونه.

شكر وعرفان أيضا، لكل **الأساتذة الأفاضل المحكمين**.

وكافة **مسؤولي خلايا ضمان الجودة بأعضائها** محل الدراسة الذين ساهموا في ملء الاستبيان متحرين الدقة والموضوعية، فجزاهم الله خيرا

. كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساهم وقدم لي المساعدة أو النصيحة لإنجاز هذا العمل، وأخص بالذكر:

– الدكتور أنساعد رضوان.

العكازي فاطمة الزهراء، بلقواسمي فاطمة، نسيم نابد.

الاهداء

الى أبي..دوما..لك الوفاء فالكلمات كثيرا ما تخذلنا ... تغمدك الله بواسع رحمته وأسكنك الفردوس الاعلى من الجنة...

أمي الحبيبة لولا بركة دعائك ماصرت الى ما أنا عليه بارك الله وأدامك تاجا على رؤوسنا

أخواتي وإخوتي وزملائي الغاليين حفظكم الله

الى كل من علمني حرفا.

ملخص الأطروحة

دور خلايا ضمان الجودة في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي بالجزائر على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة، دراسة ميدانية

هدفت الدراسة الى التعرف على دور خلايا ضمان الجودة في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي ، وقمنا بتقسيم البحث الى جانب نظري وآخر تطبيقي، حيث تضمن الجانب النظري عرض للمفاهيم المتعلقة بجودة التعليم وضمان جودة التعليم العالي، أما الجانب التطبيقي تضمن دراسة ميدانية شملت مسؤولي خلايا ضمان الجودة وكافة أعضائها في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر وذلك بالاعتماد على أسلوب المسح الشامل ،حيث تم توزيع (250) استبانة، واسترجاع (197) استبانة قابلة للتحليل تم تحليلها باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن هناك مستوى متوسط لاستخدام معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي،كما أظهرت النتائج أن فاعلية الأداء كانت بدرجة ضعيفة، وهذا يدل على عدم قيام مؤسسات التعليم العالي بتقييم ذاتي دوري لأنشطتها باعتباره عملية تقوم بها الجامعات بنفسها لتقييم مستوى أدائها وجودتها.

وقد أوصت الدراسة بإيجاد آليات وفعليات لنشر ثقافة الجودة في الأوساط الجامعية ، وتعزيز ثقافة المساءلة و المراقبة للجميع ، وتفعيل دور خلايا ضمان الجودة بشكل دائم و مستمر. وأن يتم التقييم الذاتي بشكل دوري نصف سنوي على مستوي الكليات و سنوي على المستوي المركزي ، وأن تكون مخرجاته مقترحات لتنفيذ و المتابعة

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم، مؤسسات التعليم العالي، خلية ضمان الجودة، المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

Abstract

This thesis attempts to identify the role of quality assurance cells in enhancing institutions' performance of higher education in Algeria. To fulfill the objective of the study, a descriptive analysis approach was applied to reach reliable and credible results. Accordingly, the research paper was sketched out in two sections; a theoretical framework which presents concepts related to the quality of education and its guarantee in higher education. while the second one is a practical part that covers a field study in which quality assurance cell officials and all their members in Algeria's higher education institutions are included. Based on the comprehensive survey method, a (250) questionnaires were distributed whilst (197) analyzable questionnaires were retrieved, in which the latter were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

This study revealed set of results, the most important of which are: that there is an average level of use of quality assurance standards in higher education institutions. The results also showed that the effectiveness of performance was to a weak degree which indicates that higher education institutions do not conduct periodic self-evaluation of their activities as it is a process carried out by universities themselves to evaluate Its level of performance and quality.

The research paper recommended the following: finding mechanisms and actions to spread the culture of quality in university circles, strengthening the culture of accountability and monitoring for all, and activating the role of quality assurance cells permanently and continuously. Besides, The self-evaluation should be conducted periodically, semi-annually at the college level and annually at the central level, and its outputs should be proposals for implementation and follow-up.

Key words: Quality of education, higher education institutions, quality assurance cell, national reference for quality assurance.

فهرس المحتويات

المـــــوضـوع	رقم الصفحة
شكر وامتنان	II
الإهداء	III
الملخصات	IV
قائمة المحتويات	VI
قائمة الأشكال والجداول	XII
المقدمة	أ-ص
الفصل الأول: ضمان جودة التعليم العالي	
تمهيد	02
المبحث الأول: الإطار الفكري للجودة	03
المطلب الأول: مفهوم الجودة	03
المطلب الثاني: التطور التاريخي لمفهوم الجودة أولا: مساهمات المفكرين في مجال الجودة ثانيا: تطور الجودة	07
المطلب الثالث: مدخل للتعليم العالي	10
المبحث الثاني: أساسيات حول جودة التعليم العالي	13
المطلب الأول: جودة التعليم العالي	13
المطلب الثاني: رواد الجودة في التعليم العالي أولا: إدوارد ديمنغ ثانيا: جوزيف جوران ثالثا: فيليب كروسبي رابعا: مالكوم بالدريج	15
المطلب الثالث: العوامل الضاغطة لتبني نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي	18
المطلب الرابع: خطوات بناء نظام إدارة الجودة في الجامعات	21

أولا: تشكيل فرق ذات كفاءة ثانيا: تدريب المديرين والعاملين في مؤسسات التعليم العالي ثالثا: إدارة دليل الجودة رابعا: تحديد عناصر إدارة الجودة	
المبحث الثالث: الإطار المفاهيمي لضمان جودة التعليم العالي	24
المطلب الأول: ضمان الجودة في التعليم العالي أولا: فوائد ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي ثانيا: مداخل ضمان جودة التعليم العالي ثالثا: عناصر ضمان جودة التعليم العالي رابعا: وكالة ضمان جودة التعليم العالي	24
المطلب الثاني: متطلبات ضمان جودة نظام التعليم العالي	29
المطلب الثالث: طرق ومراحل تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي - المرحلة الأولى: تشكيل سياسة ضمان الجودة - المرحلة الثانية: ضمان الجودة الداخلية والتقييم الذاتي - المرحلة الثالثة: ضمان الجودة الخارجية	31
خلاصة	40
الفصل الثاني: أداء مؤسسات التعليم العالي	
تمهيد	42
المبحث الأول: الأطر المفاهيمية للأداء	43
المطلب الأول: مفهوم الأداء	43
المطلب الثاني: إدارة وقياس الأداء	44
المطلب الثالث: أشهر مدارس التطوير والتحسين أولا: مدرسة كايزن ثانيا: مدرسة ديمنغ	47

المبحث الثاني: أداء مؤسسات التعليم العالي	50
المطلب الأول: مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي	50
المطلب الثاني: تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي أولا: مفهوم تقييم الأداء ثانيا: محاور تقييم الأداء الجامعي ثالثا: أهداف تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي رابعا: معايير تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي خامسا: خطوات تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي	54
المطلب الثالث: مؤشرات تقييم الأداء الجامعي أولا: تقييم مؤشرات الأداء بحسب المجال ثانيا: تقييم مؤشرات الأداء بحسب المستوى	62
المبحث الثالث: نماذج وتجارب ناجحة في ضمان الجودة وأداء مؤسسات التعليم العالي	67
المطلب الأول: نماذج ضمان الجودة في التعليم العالي أولا: أنموذج وجائزة ديمنج ثانيا: أنموذج وجائزة مالكوم بالدريج للجودة ثالثا: النموذج الأوروبي لأداء الجودة رابعا: نموذج التميز المستدام SUEM	67
المطلب الثاني: عرض تجارب ناجحة في تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي أولا: التجارب الغربية ثانيا: التجارب العربية	76
خلاصة	92
الفصل الثالث: التجربة الجزائرية في ضمان جودة التعليم العالي	
تمهيد	94
المبحث الأول: مسار تطور منظومة التعليم العالي في الجزائر	95

المطلب الأول: توجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية نحو ضمان جودة التعليم العالي	95
المطلب الثاني: الاحصائيات الوطنية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية	102
المطلب الثالث: خلية ضمان الجودة بجامعة الشلف	113
المبحث الثاني: الإطار المنهجي للدراسة	115
المطلب الأول: منهج وخصائص عينة الدراسة	115
المطلب الثاني: تصميم وصدق وثبات أداة الدراسة	119
المطلب الثالث: أساليب المعالجة الاحصائية	125
المبحث الثالث: عرض نتائج الدراسة وتحليلها	127
المطلب الأول: تحليل البيانات ومناقشتها	125
المطلب الثاني: تحليل وعرض اختبار فرضيات الدراسة	140
خلاصة الفصل	154
الخاتمة	156
قائمة المراجع	162
الملاحق	178

قائمة الجداول والأشكال

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مساهمات المفكرين في مجال الجودة	07
02	مقارنة بين خصائص المراحل الثلاثة الأولى لتطوير الجودة	10
03	تطبيق تقويم جودة أداء المؤسسة	87
04	المرجعية الوطنية لضمان الجودة	102
05	مؤسسات التعليم العالي بالجزائر	103
06	التطور الكمي لعدد الطلبة المسجلين في مستوى التدرج وما بعد التدرج	103
07	التطور الكمي لعدد الأساتذة الدائمين في الجامعات الجزائرية	104
08	الانتاج العلمي الوطني	105
09	تطور ميزانية التسيير المخصصة لقطاع التعليم العالي	107
10	تصنيف الجامعات التي تصدرت المراكز ال10 الأولى على المستوى الوطن العربي	111
1 1	ترتيب الحضور العلمي الافتراضي ويبومتريكس لأفضل 10 جامعات جزائرية	112
12	توزيع مجتمع الدراسة	111
13	توزيع أداة الدراسة	113
14	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للندوة الجهوية	113
15	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير مكان العمل	114
16	توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير سنوات عمل الخلية	115
17	العبارات التي تقيس محور ضمان الجودة	116
18	العبارات التي تقيس محور أداء مؤسسات التعليم العالي	117
19	مقياس ليكارت الخماسي	117
20	نتائج الاتساق الداخلي لبعد ميدان التكوين	118
21	نتائج الاتساق الداخلي لبعد البحث العلمي	118

22	نتائج الاتساق الداخلي لبعد ميدان الحكامة	119
23	نتائج الاتساق الداخلي لبعد الهياكل القاعدية	119
24	نتائج الاتساق الداخلي لبعد الحياة الجامعية	119
25	نتائج الاتساق الداخلي لبعد ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي	120
26	نتائج الاتساق الداخلي لبعد ميدان التعاون	120
27	نتائج الاتساق الداخلي لبعد الاداء الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالي	121
28	نتائج الاتساق الداخلي لبعد ا الاداء الاداري لمؤسسات التعليم العالي	121
29	نتائج الاتساق الداخلي لبعد الاداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي	121
30	معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة بأبعادها	122
31	مجالات درجات الموافقة على عبارات أداة الدراسة	124
32	استجابة أفراد الدراسة حول بعد ميدان التكوين	125
33	استجابة أفراد الدراسة حول بعد البحث العلمي	127
34	استجابة أفراد الدراسة حول بعد ميدان الحكامة	128
35	استجابة أفراد الدراسة حول بعد الهياكل القاعدية	129
36	استجابة أفراد الدراسة حول بعد الحياة الجامعية	131
37	استجابة أفراد الدراسة حول بعد ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	132
38	استجابة أفراد الدراسة حول بعد ميدان التعاون	134
39	استجابة أفراد الدراسة حول بعد الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي	135
40	استجابة أفراد الدراسة حول بعد الأداء الاداري لمؤسسات التعليم العالي	137
41	استجابة أفراد الدراسة حول بعد الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي	138
42	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر خلايا ضمان الجودة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة	141
43	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان التكوين وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة	142

44	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر البحث العلمي وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة	143
45	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان الحكامة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة	144
46	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان الهياكل القاعدية وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة	145
47	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان الحياة الجامعية وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة	146
48	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي على تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة	147
49	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان التعاون على تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة	148
50	نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول أداء مؤسسات التعليم العالي حسب متغير الندوة الجهوية	150
51	نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول أداء مؤسسات التعليم العالي تعزى لمتغير مكان العمل	151
52	نتائج اختبار(t) لمتغير سنوات عمل الخلية	152

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج الدراسة	هـ
02	أبعاد جودة الخدمة	06
03	نظام التعليم العالي	11
04	الإطار العام للجودة في الجامعة	23
05	ممارسة ضمان الجودة	25
06	النظام المرجعي	34
07	خطوات ضمان الجودة الخارجية	37
08	دورة ديمنغ	49
09	مكونات ومفاهيم أداء مؤسسات التعليم العالي	51
10	إطار أداء مؤسسات التعليم العالي	52
11	الاطار العام لجائزة مالكوم بالدريج الدولية للجودة	70
12	نموذج التميز المستدام	75

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	قائمة المحكمين	178
02	استبيان الدراسة	179
03	نتائج الاستبيان	183
04	ميثاق الجودة	189

مقدمة

توطئة:

يعد التعليم العالي عاملا رئيسا في التحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة من خلال بناء النظم التعليمية التي تسهم في تلبية احتياجات الدول من الكوادر البشرية المؤهلة وتعزيز الحراك الاجتماعي والثقافي في المجتمعات المعاصرة ودعم البحث العلمي لمواكبة احتياجات اقتصاد القرن الحادي والعشرين.

ويفترض أن تدعم هذه النظم انتقال المعرفة– سواء أكانت تقليدية أم حديثة، قديمة أم جديدة، محلية أم عالمية، أدبية أم علمية– من مرحلة البحث الى مرحلة التطبيق ومن مرحلة التطبيق الى مرحلة البحث، وتوظيفها لمواجهة مشكلات المجتمع من خلال المحافظة على أصالته وتغيير واقعه واستشراف مستقبله (الظاهر، 2013، صفحة 7).

حيث أدى هذا الانتقال الى التركيز على أهمية التقييم والتطوير المستمر لخدمات وأنشطة المؤسسات الجامعية، فضلا عن الارتفاع المتزايد للإقبال الإجتماعي على التعليم الجامعي، مما أضفى على الجامعات مسؤوليات وأدوار جديدة.

إن الجامعات في الوقت الحاضر هي رمز لنهضة الشعوب والأمم، وعنوان عظمتها وحضارتها ورقيها، ومحور جوهري تدور حوله الحياة الثقافية بمعناها الشامل وبأبعادها الفكرية والأدبية والعلمية التكنولوجية (علي الملاح، 2005، صفحة 3). وإزاء ذلك تواجه النظم التعليمية ومنها الجامعة صعوبة كبيرة تتركز في تحسين جودة التعليم الذي تقدمه في ظل تحديات كبيرة يعيشها العالم بصورة ثورات في مجالات متعددة منها الحواسيب، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتقنيات وثورة الجودة والتميز (السامرائي و الكناني، 2014، صفحة 15).

وإن الكلام على الجودة في التعليم العالي ظهر بعدما كان الكلام عليها محصورا في القطاع الصناعي، حيث أصبحت غاية كل منظومة للتعليم العالي، ويشمل ذلك جودة الوسائل المؤسساتية والبرامجية، فالمؤسساتية كل ما هو معدات وتجهيزات وبيانات فلابد أن تكون مواتية ومساعدة للتحصيل الدراسي وكذا الوسائل البرامجية من برامج دراسية واختيار مناسب لهيئة التدريس وغيرها من الوسائل، لأن ذلك يتضمن تحقيق مخرجات ذات جودة لذا كان الاهتمام بالجودة في مؤسسات التعليم العالي، ومن ثم الوصول الى ضمان تلك الجودة وتجسيدها بما يحقق للمؤسسة مكانة في المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي، وتكوين مخرجات نوعية للمجتمع.

إن نظام التعليم في الجزائر كغيره من الدول النامية يعاني العديد من المشاكل منها ما يتعلق بالمناهج ومنها ما يتعلق بالمدرسين وبيئة العمل، ومنها ما يتعلق بالإدارات التعليمية والمدرسية بالإضافة الى تدني مستوى خريجي هذا النظام وعدم رضا المجتمع عن هذه المنتجات وبالتالي فإن مشكل التعليم في الجزائر عموما يكمن في عدم جودته، فلا يزال التوجه منصبا على التوسع الكمي على حساب الاهتمام بمسائله النوعية (قادة، 2012).

ولمعالجة هذه المشاكل وتدارك هذه النقائص قامت السلطات الجزائرية بإصلاحات من خلال إنشاء مجلس الجودة في التعليم العالي على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، من أجل مساعدة المؤسسات الجامعية على انشاء خلايا ضمان الجودة، لاكتساب مهارات وقدرات في مجال التحسين المستمر والاستفادة من الخبرات المحلية والدولية لترسيخ محاور الجودة.

وانطلاقا من ذلك وعلى ضوء ما تقدم يمكن بلورة معالم مشكلة الدراسة والتي يمكن صياغتها وتحديدها في التساؤل التالي:

ما مدى مساهمة خلايا ضمان الجودة في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة دراسة ميدانية؟

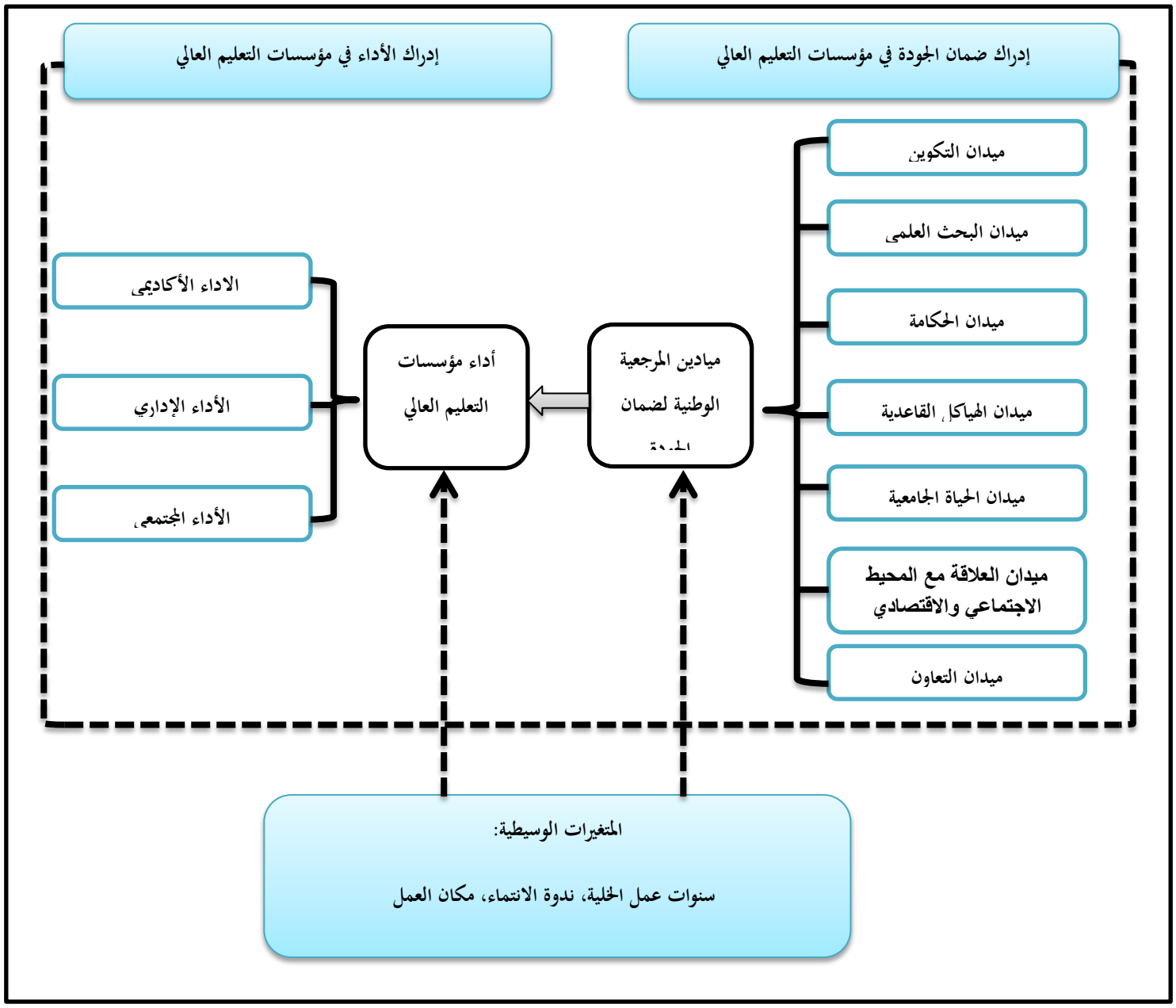
ومن الإشكالية يمكننا طرح التساؤلات التالية:

- ما المقصود بضمان الجودة في التعليم العالي؟ وماهي اهم معاييره؟
- ما هي اهم أسباب الاهتمام بتطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي؟
- ما مستوى تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة؟
- ماهو مستوى تطبيق ميادين المرجعية الوطنية لضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين نشاط خلايا ضمان الجودة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في العلاقة بين مساهمة خلايا ضمان الجودة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى للمتغيرات (سنوات عمل الخلية، الندوة الجهوية، مكان العمل)

أنموذج الدراسة: تم بناء أنموذج هذه الدراسة بناءا على مراجعة الدراسات السابقة: دراسة (رقاد، 2014)، دراسة (بن الدين، 2018)، دراسة (قادة، 2012)، وعنوان دراستنا الذي يشير الى دور خلايا ضمان الجودة في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة دراسة ميدانية والتي على أساسها يكون:

- **المتغير المستقل:** هو ميادين المرجعية الوطنية لضمان الجودة تتضمن سبعة ميادين كما يلي: التكوين، البحث العلمي، الحكامة، الهياكل القاعدية، الحياة الجامعية، العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، التعاون.
- **المتغير التابع:** هو أداء مؤسسات التعليم العالي بمؤشراته كما يلي: الاداء الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، الاداء الاداري لمؤسسات التعليم العالي، الاداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي.
- **المتغيرات الوسيطية:** سنوات عمل الخلية، الندوة الجهوية للانتماء، مكان العمل.

الشكل رقم (01): نموذج الدراسة



المصدر: اعداد الباحث بالاعتماد على مراجع اخرى

فرضيات الدراسة:

بعد مراجعة أدبيات المواضيع المتعلقة بالدراسة الحالية وبناءا على ماجاءت به الدراسات السابقة من نتائج فإنه تم صياغة **الفرضية الرئيسية للدراسة** في الشكل التالي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين خلايا ضمان الجودة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

وتندرج عن الفرضية الرئيسية الأولى الفرضيات الفرعية التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ميدان التكوين وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ميدان البحث العلمي وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ميدان الحكامة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ميدان الهياكل القاعدية وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ميدان الحياة الجامعية وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ميدان المحيط الاجتماعي والاقتصادي وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين ميدان التعاون وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

الفرضية الرئيسية الثانية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في العلاقة بين دور خلايا ضمان الجودة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى للمتغيرات (سنوات عمل الخلية، الندوة الجهوية، مكان العمل).

أهداف الدراسة:

إن الهدف الأساسي لهذه الدراسة يتمثل في محاولة التعرف على دور خلايا ضمان الجودة في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي بالجامعات الجزائرية، وذلك من خلال:

1– على المستوى النظري:

– التعرف على المفاهيم النظرية المتعلقة بضمان الجودة بصفة عامة وفي التعليم العالي بصفة خاصة، وكذا أداء مؤسسات التعليم العالي.

– بيان أهمية ومكانة تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي لمواكبة ما وصلت إليه مؤسسات التعليم العالي العالمية وذلك من خلال عرض لبعض النماذج الناجحة في هذا المجال.

– تحديد أهم الأسباب والحواجز التي تحول دون تطبيق معايير ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي.

2– على المستوى الميداني:

– التعرف على مدى مناسبة وتوافر معايير ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية.

– التعرف على مستوى الالتزام الجامعة محل الدراسة باستخدام وتطبيق معايير ضمان الجودة التعليم العالي بحسب المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

– التعرف على مستوى تقييم وتطوير الأداء في الجامعة الجزائرية محل الدراسة.

– الوقوف على آراء أعضاء خلايا ضمان الجودة المكلفين بعمليات نشر ثقافة الجودة وضمان الجودة وعمليات التقييم الذاتي على مستوى كل كلية أو جامعة.

– التقدم بمقترحات لتفعيل دور أعضاء خلايا ضمان الجودة في التقييم الذاتي المؤسسي لتحسين وتطوير جودة أداء الجامعة الجزائرية محل الدراسة.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها كم جانبين، أحدهما نظري والآخر ميداني:

1.الأهمية النظرية للدراسة: يشكل موضوع ضمان الجودة وّأداء مؤسسات التعليم العالي أحد المحاور المهمة التي تندرج ضمن الأدبيات النظرية لجودة التعليم العالي، وذلك لاتسامه بالحداثة والجدية في التعليم العالي، ومن مصداقية دور خلايا ضمان الجودة في ذلك فالوعي المتعلق بنشر وتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي تعمم من خلال مختلف الملتقيات الوطنية والدولية وكذا النصوص المرجعية من مختلف الهيئات والمؤسسات (كمجلس اعتماد التعليم العالي، المجلس الوطني لاعتماد وضمان الجودة، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي..).

وعليه أصبح تطبيق ضمان الجودة وسيلة للتأكد من تحقيق المنظمة التعليمية لأهدافها ورسالتها المرسومة، ومنحنى للجامعات سيساعدها على تعزيز دورها تجاه المجتمع وتعزيز مكانتها عالميا.

2.الأهمية العملية للدراسة: تنبع الأهمية العملية لهذه الدراسة في محاولتها للتعرف على دور خلايا ضمان الجودة ومدى مساهمتها في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي كما قد تشكل الدراسة الحالية نقطة انطلاق نحو دراسات أخرى ومن زوايا مختلفة في الجامعات الجزائرية، من خلال النتائج التي يمكن أن تخرج بها هذه الدراسة حول إمكانيات التعليم العالي بالجزائر، ومن هذا المنطلق تنبع أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

- تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الحديثة والنادرة (حسب علم الباحثة) التي تجرى للتعرف على دور خلايا ضمان الجودة في نشر وتعزيز تطبيق معايير ضمان الجودة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي.
- تفيد الدراسة الجامعات الجزائرية في تعزيز أدائها على المستويين الإداري والأكاديمي، وتطوير برامجها وتحسين مكانتها بين مختلف الجامعات على المستوى الوطني أو العالمي.
- تساعد الدراسة في نشر ثقافة الجودة وضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لدى مختلف أطراف الجامعة من هيئة إدارية، الهيئة التدريسية وكذا الطلبة..بالجامعات الجزائرية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على اختبار مساهمة خلايا ضمان الجودة على مستوى كل جامعة في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، وتحديد مستوى الالتزام بتطبيق وتفعيل ميادين المرجعية الوطنية لضمان

الجودة من طرف أعضاء خلايا ضمان الجودة، واخيرا اختبار الفروق حسب خصائص عينة الدراسة لتحديد درجة الالتزام والتطبيق.

- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة خلايا ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي بالجزائر.
- **الحدود الزمنية:** تمت الدراسة الميدانية خلال الفترة الممتدة من شهر ديسمبر 2022 الى شهر ماي 2023

المنهج المتبع والأدوات المستخدمة:

تم الاعتماد في تصميم هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وذلك بالرجوع الى الدراسات السابقة المتوفرة بأشكالها كتب، أطروحات، مقالات... من أجل بناء الجانب النظري للدراسة، حيث تم فيه التطرق الى أهم المفاهيم المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

كما يمكن المنهج من تحديد الاجراءات اللازمة لاختبار الفروض المطروحة في اشكالية الدراسة، أما فيما يخص الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات فلقد تم الاعتماد على الاستبانة كأداة أولية مدعمة ببعض المقابلات مع رؤساء خلايا ضمان الجودة.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع ضمان جودة التعليم العالي وأداء مؤسسات التعليم العالي، حيث تنوعت هذه الدراسات بين العربية والاجنبية، وفي هذا العنصر سنتطرق لجملة من هذه الدراسات التي تم الاستفادة منها مع الاشارة الى اهم النتائج التي توصلت لها،ليتم تقديم اوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

وقد تم تصنيف هذه الدراسات باعتماد معيار الزمن واللغة، حيث تناولنا عرض الدراسات باللغة العربية ثم باللغة الأجنبية.

أولا: عرض للدراسات العربية:

1- دراسة (منصوري، بن عياد، و رجم، 2019) **بعنوان: الرفع من جودة تشاركية الجامعات الجزائرية مع محيطها الدولي بتفعيل معايير الحقل (ن2) دراسة مقارنة سنتي 2018-2019 جامعة أدرار**، هدفت الدراسة لتقييم أداء جامعة أدرار في إطار التشاركية الدولية من خلال العمل على تطبيق معايير الحقل (ن2) الوارد في المرجع الوطني لضمان الجودة في الجزائر، حيث يتعلق الأمر بإيجادها للوسائل التي تسمح لها بالإنفتاح على العالم

وتحديدها لأنماط الشراكات في مجال البحث والتكوين، وبالتالي تحاول الدراسة معالجة إشكالية البحث من خلال دراسة ميدانية تطبيقية بجامعة أدرار باعتبار هذا الميدان بات ضرورة ملحة لإحداث تقارب بين الجامعة ومثيلاتها الدولية، بالتعرف على الهيئات الوطنية المكلفة بضمان جودة التعليم العالي وبالنظر للمعايير الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والتي انطلق العمل بها أول مرة سنة 2016، حيث توصلت الدراسة الى أن تقييم أداء جامعة أدرار كان أقل من المتوسط في السنتين مما يستدعي ضرورة تفعيل التشاركية من خلال العمل على دعم الشراكة والحركة وتبادل المعلومات والاستفادة المشتركة من الموارد بتفعيل الاتفاقيات المبرمة وانشاء الهيئات التي تنص عليها المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

2- دراسة (بدوي و يوسفات ، 2019) **بعنوان: تقييم جودة البحث العلمي وفق معايير المرجعية الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي الجزائري،**

تسعى مؤسسات التعليم العالي للوصول الى أعلى المراتب في التصنيفات العالمية من خلال تحسين أدائها وتطوير أنشطتها البحثية ضمن معايير ضمان الجودة والاعتماد الدولية، وكذا بالتقييم الدوري والمستمر لمختلف أنشطتها بواسطة عملية التقييم الذاتي، وبالتالي هدفت الدراسة الى تقييم ميدان البحث العلمي بالمركز الجامعي لميلة لسنة 2017، وفق معايير المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، باعتباره الدعامة الأساسية لتقدم التعليم الجامعي، وقد توصلت الدراسة الى أن نتائج التقييم كانت دون المتوسط وأوصت الدراسة بضرورة تكثيف الجهود لتحسين جودة البحث العلمي وتفعيل عملية التقييم الذاتي.

3- دراسة (منصوري، ساوس، و شربي، تطبيق التقييم الذاتي ودوره في تحسين تعاون الجامعة مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي في ضوء معايير المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي في الجزائرخلال الفترة دراسة تطبيقية جامعة أدرار (2017-2018)، 2018): تحاول الدراسة الوقوف على جودة تعاون جامعة أدرار مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي من خلال مقارنة التقريرين الصادرين عن خلية ضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لسنتي 2017 و2018، كما تحاول الدراسة معالجة إشكالية البحث من خلال دراسة ميدانية تطبيقية لخلية ضمان الجودة بجامعة أدرار، وخلصت الدراسة الى أن التقييم في السنتين كان أقل من المتوسط وأوصت الدراسة بضرورة تكاثف جميع الفاعلين للرفع من جودة التعاون مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي وضرورة انفتاح الجامعة على محيطها الاجتماعي والاقتصادي من خلال تطبيق متطلبات المرجع الوطني الجديد لضمان الجودة الداخلية لتدارك الفجوة في جامعة أدرار.

4- دراسة (محمود النقري و يوسف الطراونة، 2018) **بعنوان: درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية فيها،**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية فيها، وقد تكونت عينة الدراسة من (220) عميدا ورئيس قسم بواقع (59) عميدا و(161) رئيس قسم تم اختيارهم بطريقة قصدية من ثلاث جامعات حكومية وثلاث جامعات خاصة في الأردن. واستخدم منهج البحث المسحي التطويري، وأظهرت النتائج أن درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية فيها كانت مرتفعة، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a<0.05$) في تقديرات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والأكاديمية لدرجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة وفقا لمتغير المسمى الوظيفي. وأوصت الدراسة بالحفاظ على الدرجة المرتفعة لتحقيق معايير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية بتقديم الدعم المادي والمعنوي للعاملين في الجامعات وبخاصة عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية.

5- دراسة (بن الدين، 2018) **بعنوان: تقييم جودة الحياة الجامعية وفق المرجع الجديد لضمان جودة التعليم العالي بالجزائر دراسة ميدانية بجامعة أدرار،** سعت الدراسة لتقييم جودة الحياة الجامعية في جامعة أدرار وفقا للتقارير الصادرة عن خلية ضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. باعتباره من اهم الميادين الصادرة عن اللجنة الوطنية الجزائرية لتطبيق ضمان الجودة، وتوصلت الدراسة الى وجود تقييم دون المتوسط لمختلف حقول ميدان الحياة الجامعية، وأوصت الدراسة بضرورة الرفع من درجة الفعالية المطلوبة في إعلام الفاعلين والمهتمين وكل الأطراف المعنية حول إجراءات ضمان الجودة في المؤسسة الجامعية مع منح استقلالية أكبر لخلايا ضمان الجودة للقيام بعمليات التقييم والتدقيق والرقابة.

6- دراسة (منصوري و ساوس، تقييم جودة التكوين وفق المرجع الوطني الجديد لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية دراسة مقارنة بين سنتي 2017-2018 جامعة أدرار، 2018)، سعت الدراسة لتقييم جودة التكوين في جامعة أدرار وفقا للتقارير الصادرة عن خلية ضمان الجودة الداخلية في جامعة أدرار، وهذا وفق دراسة مقارنة بين التقييم الذاتي سنة 2017 وتقييم سنة 2018 من خلال دراسة تطبيقية لجامعة أدرار لنتعرف على أثر تطبيق متطلبات المرجع الوطني الجديد لضمان الجودة للرفع من جودة التكوين في جامعة أدرار. توصلت الدراسة إلى أن التقييم كان أقل من المتوسط في السنتين بالإضافة لوجود قابلية لدى أعضاء هيئة التدريس بالعمل على إرساء مبادئ ثقافة الجودة، كما اشارت نتائج التقييم الذاتي لسنة 2018 لضرورة تفعيل

الهيئات واللجان التي تنص عليها المرجع الوطني لضمان الجودة والتي من شأنها ان تعمل على تنفيذ استراتيجية جامعة أدرار في ميدان التكوين.

7- **دراسة** (بن حسين، 2015) **بعنوان "تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة التعليم العالي في الجزائر"** هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على التكوين الجامعي في الجزائر في ضوء التوجهات الدولية الحالية للتعليم العالي، ومن ثم محاولة تقييم دور فعالية خلايا ضمان الجودة المكلفة بالمساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة قادر على تحسين التكوين الجامعي وقابلية توظيف الخريجين.

8- **دراسة** (رقاد، 2014)**بعنوان "تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية في مؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري،** هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات وآفاق تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بالتطبيق على مسؤولي ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي بالشرق الجزائري، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبيان، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود جملة من المعوقات التي تحد من تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والمتعلقة بالجانب القيادي على مستوى الوزارة الوصية والجانب الإداري والتنظيمي على مستوى المؤسسة والجانب السلوكي للأطراف المعنية بتطبيقه. وأوصت الدراسة على نشر ثقافة الجودة على مستوى المؤسسة وبصورة مستمرة، وضرورة هيكلة خلية ضمان الجودة على مستوى المؤسسة وتوفير الوسائل اللازمة لها.

الدراسات الأجنبية:

1- **دراسة** (Seyfried & Pohlenz, 2018) **بعنوان: Assessingquality assurance in highereducation: quality managers' perceptions of effectiveness"**، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على محددات الفعالية في ضمان الجودة مؤسسات التعليم العالي بألمانيا، حيث اعتمد الباحثين على استبانة مطورة من أجل قياس مستوى الفعالية في ضمان الجودة من خلال الأبعاد التالية (الخصائص العامة لإدارة الجودة، الغرض والمهام المتضمنة في إدارة الجودة، فعالية إدارة الجودة، إجراءات وأنشطة إدارة الجودة، مقاومة إدارة الجودة، قدرات إدارة الجودة، جودة البرامج الدراسية والتدريس، بيانات السيرة الذاتية والخلفية المؤسسية) وذلك لتحليل الدرجة التي يرى فيها مديرو الجودة مناهجهم في ضمان الجودة فعالة، وقد تكونت عينة الدراسة من 294 أستاذ في جامعات ألمانيا، وقد تم استخدام برنامج التحليل الاحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS 17) لتحليل البيانات.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن الدعم من قبل الإدارة العليا لمؤسسات التعليم العالي والتعاون مع مؤسسات التعليم الأخرى تساهم بشكل كبير في فعالية ضمان الجودة كما أن هناك علاقة بين دور مديري الجودة كمروجين لضمان الجودة والفعالية.

2- **دراسة** (Oya Tamtekin, 2017) **بعنوان** " **Research Performance of Higher Education Institutions: A Review on the Measurements and AffectingFactors of Research Performance**" ، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأداء بحث الاكاديمي كأحد عناصر المنافسة بين الجامعات وذلك من خلال مناقشة الأدبيات المتعلقة بأداء البحث ومؤشراته في الجامعات و عرض العوامل التي تؤثر على أداء البحث اعتمادا على أهم النتائج التي توصلت إليها العديد من الدراسات السابقة حول هذا الموضوع، أين تم تحديد 20 متغيرا كمقاييس لأداء البحث الأكاديمي.

وتوصلت الدراسة إلى أن إنتاجية البحث تتأثر بعدة عوامل ، والتي تم تصنيفها أساسا إلى مجموعتين، وهي العوامل الخارجية والداخلية. تشمل العوامل الخارجية السمات المؤسسية، مثل الهيكل المؤسسي والفرص المتاحة، في حين تشمل العوامل الداخلية السمات الفردية والمتغيرات الديموغرافية.

في الأخير قدمت الدراسة إطارا مفاهيميا مهم ومفيد لجميع موظفي الجامعة يمكن أن يساعد في فهم مفهوم أداء البحث والعوامل التي تؤثر على أداء البحث في الجامعات.

3- دراسة(Ansah, Swanzy, & Nudzor, 2016) **بعنوان Balancing the Focus of Quality Contex Assurance FrameworksofHigher Education Institutions in Africa: A Ghanaia**،

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أطر ضمان الجودة (الأشخاص، المرافق، البرامج) ومحاولة معرفة أي هذه الأطر تحظى بالاهتمام والأهمية في ثلاث جامعات في غينيا، وقد اعتمد الباحثين على دراسة حالة واستخدمت المقابلة كأداة لجمع المعلومات حيث شملت عينة الدراسة ثلاث مسؤولي ضمان الجودة في ثلاث جامعات رائدة في غينيا، حيث تمثلت الأسئلة حول الأطر الثلاث وأسئلة فرعية حول موضوعاتها حيث كانت الموضوعات الفرعية الموجودة في إطار الأشخاص هي: (أصحاب المصلحة الداخليين وأصحاب المصلحة الخارجيين الذين شاركوا في ممارسات ضمان الجودة في الجامعات) والموضوعات الفرعية للبرامج هي: (ممارسات القيادة والإدارة، أنشطة التدريس والتعلم، تقييم الطلاب، المناهج الدراسية ،أنشطة التطوير المهني، البحث، تعيين الموظفين، قبول الطلاب، وخدمات دعم الطلاب) وكانت الموضوعات الفرعية للمرافق هي : (البنية التحتية للتعليم / التعلم، البنية التحتية البحثية، والمرافق الاجتماعية. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنه يتم إعطاء أقل قدر من الاهتمام للمرافق في أطر ضمان الجودة كما أن محدودية المرافق تشكل تحديا كبيرا لجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعات، كما تشير النتائج إلى أنه تحظى البرامج باهتمام كبير مثل التدريس والتعلم.

4- **دراسة** (Akmar Syed Zamri, Shuib, Rosman , Said, & Rohani , 2007) **بعنوان:** **Implementation of quality assurance in public higher education institutions: University of malaya experience** هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مراحل تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة تجربة جامعة مالايا، وذلك من خلال دراسة واقع تطبيق ضمان الجودة في جامعة مالايا (الاجراءات، المراحل، الصعوبات) التي تساهم في غرس ثقافة الجودة، زيادة الوعي والتعليم بشأن مسائل ضمان الجودة لمجتمع الحرم الجامعي، مساعدة الكليات في إعداد قواعد البيانات وتنسيق عمليات المراجعة الداخلية والخارجية.

توصلت الدراسة أن جامعة مالايا أصبحت تهتم بإدخال ضمان الجودة مع وجود وتنفيذ نظام إدارة الجودة MS ISO 9001: 2000 والالتزام القوي من الإدارة العليا. كما أن هناك تحديات تواجه تطبيق ضمان الجودة في جامعة مالايا أهمها:الحاجة إلى مزيد من الجهد لإقناع الموظفين في الجامعة بقبول أهمية ضمان الجودة في البرامج الأكاديمية، وضمان وجود فريق أكثر اتساقا ومعرفة والتزاما، وفهم أفضل للمعايير في مدونة ممارسات ضمان الجودة في الجامعات العامة ماليزيا وترسيخ الإدارة الجيدة للوقت من خلال الالتزام بالمواعيد النهائية.

5- **دراسة** (Mang'unyi & Govender, 2017) **بعنوان** **Using the Higher Education Performance Framework to Assess Service Quality and Satisfaction among Private University Students**، تم تكييف نظرية أداء التعليم العالي (HEdPERF) التي طورها Firdaus (2006) ، والتي تشمل الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية والسمعة والوصول والبرنامج والجوانب الصحية لجودة الخدمة (SQ) ، واستخدامها لتفسير رضا العملاء بين الطبقات. عينة من الطلاب في الجامعات الخاصة في كينيا، باستخدام وجهة نظر افتراضية استنتاجية. من البيانات التي تم تحليلها من 522 استبيانًا مكتملًا ذاتيًا، أصبح واضحًا من التنبؤ بمستوى SQ المقدم، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عبر فهارس SQ بين الطلاب، وافترضت الدراسة أن نموذج "HEdPERF" يمكن أن يمكّن مديري التعليم العالي من تحديد الجوانب التي يقيس الطلاب من خلالها جودة الخدمة،توصلت الدراسة إلى أن المدراء بحاجة إلى إيلاء المزيد من الاهتمام لإدارة الرضا العام للطلاب، من خلال سد "الفجوة" عبر تحسين تقديم الخدمات الأكاديمية والصحية، واوصت الدراسة أن بإمكان الباحثون المستقبليون أستخدام مناهج منهجية مشتركة أيضًا لإزالة قيود طريقة واحدة.

6- **دراسة** (MATHEW, 2014) **بعنوان:** **Introducing Key Performance Indicators: Perspective of Higher Education Performance Monitoring and Evaluation in Nigeria**، حاولت هذه المقالة تقديم وتوضيح وتبرير تطبيق مؤشرات الأداء الرئيسية ، مؤشرات الأداء الرئيسية في نظام التعليم العالي النيجيري في تعقيد متغير للتعليم العالمي حيث لا تعد مسؤولية أصحاب المصلحة في الأداء التعليمي ثقافة فحسب ، بل ثقافة عالمية. تحاول هذه الورقة أيضًا اقتراح استخدام مؤشرات الأداء الرئيسية كمقياس متعمد لاتخاذ قرارات الجودة واتخاذها بهدف تحقيق التميز التشغيلي في التعليم ، والتحسين المستمر مع إعطاء حقيقة أن معظم

التركيبات في التعليم هي في الغالب في أشكال مجردة ولذلك لا يمكن قياسها بشكل مباشر إلا من خلال بعض التدابير الملموسة. علاوة على ذلك، فإن إعطاء التعليم للمكانة الاستراتيجية كنظام ومقيمين كمحترفين يشغلون في استجمام الأفراد على وجه التحديد والمجتمع بشكل عام الذي من المفترض أن يكون الفرد فيه عامل تغيير إيجابي.

7- **دراسة**(Chinomona, Chinomona , & Moloi , 2013) **بعنوان: Elements of Quality Assurance at Institutions of Higher Education : Vaal University of Technology in South Africa**، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد آثار معايير ضمان الجودة على التعليم العالي في جنوب افريقيا دراسة حالة جامعة Vaal للتكنولوجيا، وقد استخدم الباحثين المقابلة كأداة للدراسة حيث أجريت المقابلة مع ما مجموعه (30) طالب وأستاذ وموظف من أجل تحصيل المعلومات حول موضوع ضمان الجودة في جامعة فال. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن ضمان الجودة ينتج عنه تعلم عميق وهادف، كما أن المعايير تساعد في جعل الجودة قابلة للقياس وذات صلة بمؤسسات التعليم العالي ومن أجل تحقيق التغيير الإيجابي حول هذه الجوانب، هناك حاجة لأن يجتمع جميع أصحاب المصلحة معا للحصول على مدخلات بحيث يتم تضمين جميع وجهات النظر. كما أن التحدي الأكبر الذي يواجه مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم هو الحاجة إلى تحسين جودة التعلم والتدريس لطلابها والتحول من نهج يركز على المعلم إلى نهج يركز على المتعلم بشكل أكبر، وهذا ينطوي على وضع احتياجات المتعلم في صميم الأنشطة.

المساهمة البحثية للدراسة الحالية

هناك العديد من الدراسات من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع ضمان جودة التعليم العالي وتناولته من زوايا مختلفة وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية ، وسوف نستعرض هذه الدراسات جملة من الدراسات التي تم الاستفادة منها مع الاشارة إلى أبرز ملامحها، مع تقديم تعليقا عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية، وتود الباحثة إن تشير إلى أن الدراسات التي سوف يتم استعراضها جاءت في الفترة الزمنية بين 2013 و2019 وشملت جملة من الأقطار والبلدان مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي.

هذا وقد تم تصنيف هذه الدراسات حسب المتغيرات الرئيسية للدراسة وحسب كونها دراسات عربية أو أجنبية إلى أربعة تصنيفات هي: الدراسات العربية التي تناولت محور ضمان الجودة دراسة (محمود النقري و يوسف الطراونة، 2018)، دراسة (بن حسين، 2015) ، دراسة (رقاد، 2014)، والدراسات الأجنبية التي تناولت محور الجودة دراسة (Seyfried & Pohlenz, 2018)، دراسة (Akmar Syed Zamri, Shuib, Rosman , Said, & Rohani , 2007) ، دراسة (Chinomona, Chinomona , & Moloi , 2013) .

ثم الدراسات العربية التي تناولت محور الأداء دراسة (منصوري، بن عياد، و رجم، الرفع من جودة تشاركية الجامعات الجزائرية مع محيطها الدولي بتفعيل معايير الحقل (ن2)، 2019)، دراسة (بدوي و يوسفات ، 2019)، دراسة (منصوري، ساوس، و شربي، تطبيق التقييم الذاتي ودوره في تحسين تعاون الجامعة مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي في ضوء معايير المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي في الجزائرخلال الفترة دراسة تطبيقية جامعة أدرار (2017-2018)، 2018) ، دراسة (بن الدين، 2018)، دراسة (منصوري و ساوس، تقييم جودة التكوين وفق المرجع الوطني الجديد لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية دراسة مقارنة بين سنتي 2017-2018 جامعة أدرار، 2018). والدراسات الأجنبية التي تناولت محور الأداء دراسة (Oya Tamtekin، 2017)، دراسة (Ansah، Swanzy، و Nudzor، 2016)، دراسة (MATHEW، 2014)، (unyi'Mang و Govender، 2017)

وفيما يلي نقدم عرض لهذه الدراسات، ثم نبين جوانب الاتفاق والاختلاف بينها، ثم نوضح الفجوة العلمية من خلال التعرف على اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة. وأخيرا جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.

ثانيا: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات:

- اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو فعالية تطبيق معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي لتحسين أدائها باستثناء دراسة (MATHEW، 2014) التي هدفت لتقديم وتوضيح وتبرير مؤشرات الأداء الرئيسية في نظام التعليم بنيجيريا،كما هدفت لاقتراح استخدام هذه المؤشرات كمقياس لاتخاذ القرارات.
- اتفقت الدراسات السابقة في عينتها من حيث تطبيق الدراسة على عينة من مسؤولي خلايا ضمان الجودة باستثناء دراسة (محمود النقري و يوسف الطراونة، 2018) التي طبقت عينتها على عمداء ورؤساء أقسام الجامعة. ودراسة (Chinomona، Chinomona ، و Moloi ، 2013) طبقت على كل من اساتذة وطلبة وموظفين بالجامعة محل الدراسة، ودراسة (unyi'Mang و Govender، 2017) طبقت فقط على الطلاب.
- استخدمت الدراسات السابقة أداة الاستبيان لجمع البيانات باستثناء دراسة (Chinomona، Chinomona ، و Moloi ، 2013) ودراسة (Ansah، Swanzy، و Nudzor، 2016) التي اعتمدت على المقابلة في جمع البيانات.
- وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي باستثناء دراسة (منصوري، بن عياد، و رجم، الرفع من جودة تشاركية الجامعات الجزائرية مع محيطها الدولي بتفعيل معايير الحقل (ن2)، 2019)، (بدوي و يوسفات ، 2019)، دراسة (منصوري، ساوس، و شربي، تطبيق التقييم الذاتي ودوره في تحسين تعاون الجامعة مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي في ضوء معايير المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي في الجزائرخلال الفترة دراسة تطبيقية جامعة أدرار (2017-2018)، 2018)، و (بن الدين، 2018)، دراسة (منصوري و ساوس، تقييم

جودة التكوين وفق المرجع الوطني الجديد لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية دراسة مقارنة بين سنتي 2017-2018 جامعة أدرار، 2018)، التي اعتمدت على تحليل لنتائج تقارير البيانية الصادرة عن خلية ضمان الجودة بالجامعة محل الدراسة.

- اختلفت دراسة (MATHEW، 2014) عن بقية الدراسات في احتوائها على تصور مقترح.
- اختلفت دراسة (بن حسين، 2015) عن بقية الدراسات في انها تناولت مشكلة الدراسة من جانب نظري مستخدمة منهج تحليل المحتوى.

الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية:

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة نشير أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيسي وهدفها العام المتمثل في معالجة واقع تطبيق معايير ضمان الجودة وفق المرجعية الوطنية لضمان الجودة ودورها في تعزيز أداء الجامعات إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي تعالجها وهذه الدراسة وهي:

- تضمنت الدراسة الحالية ربط للمشكلة البحثية بالمرجعية الوطنية لضمان الجودة كأداة حديثة لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي .
- استخدمت هذه الدراسة مدخلين بحثين: المدخل الكيفي الذي سنعتمد فيه على البيانات الاحصائية لفترة زمنية معينة وتحليلها وكذا المقابلة مع مسؤولي خلايا ضمان الجودة لمقارنة النتائج المتحصل عليها مع البيانات ، وكذا المدخل الكمي معتمدين فيه على الاستبيان والنتائج المتحصل عليها بعد تحليله وتقييمه. وكل هذا لتكوين فكرة دقيقة عن مشكلة الدراسة.
- تعددت أدوات هذه الدراسة حيث شملت على الاستبيان والمقابلة وكذا البيانات الاحصائية لفترة زمنية معينة وذلك من أجل جمع البيانات بدقة أكبر.

ومن العرض السابق يتضح أن الدراسة عالجت فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرقها لموضوع خلايا ضمان الجودة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي وفقا لما نصت عليه المرجعية الوطنية لضمان الجودة الصادرة عن وزارة التعليم العالي، وشمول عينتها لرؤساء خلايا ضمان الجودة وتعدد أدواتها بين الاستبيان والمقابلة وتحليل لبيانات إحصائية واستخدامها لمنهج الوصف والتحليل.

دوافع اختيار موضوع الدراسة:

-الرغبة الشخصية في البحث أكثر في مجال ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، باعتباره أساس بناء وتطوير وتحسين جودة الخدمة التعليمية.

-حداثة الدراسات المتعلقة بآليات ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية.

-يعد موضوع ضمان الجودة التعليم في الجامعات الجزائرية من المواضيع الحديثة لما لها من أهمية بالغة للمنظومة التعليمية ومن الإشكالات المطروحة على قطاع التعليم العالي بالدرجة الأولى ولا سيما منذ تطبيق الإصلاحات الخاصة بنظام ل م د وسعي الدولة الجزائرية في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال الشروع في انشاء خلايا ضمان الجودة كبداية لنشر ثقافة الجودة لمالها من مساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة.

تقسيمات الدراسة:

لإتمام الدراسة في شكلها النهائي تم كتابتها ضمن المنهجية العلمية المتعارف عليها مرجعيا في البحوث الأكاديمية، حيث تضمنت جزئيين، أحدهما نظري والأخر تطبيقي، بحيث اشتمل الجزء النظري على فصلين تضمنت خلاصة ما تم مراجعته من أدبيات ضمان جودة التعليم العالي، وأداء مؤسسات التعليم العالي.

تم التطرق في الفصل الأول الى إطار فكري حول الجودة بصفة عامة، وضمان جودة التعليم العالي بصفة خاصة من مفاهيم ومتطلبات، ومراحل تطبيق ضمان الجودة في الجامعات. في حين تم التطرق في الفصل الثاني لأداء من خلال عرض لمجموعة مفاهيم، وأداء مؤسسات التعليم العالي من خلال مفاهيم واهداف ومراحل، وخطوات لتقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي. وقد تمت الدراسة في تصميمها المفاهيمي من أجل وضع الإطار النظري فيما يتعلق بتبرير متغيرات الدراسة وافتراضاتها.

في حين تضمن الفصل الثالث الإطار العملي للدراسة من خلال توضيح التصميم المنهجي للدراسة الميدانية وتحديد منهجية الدراسة، ليختتم الفصل بمناقشة النتائج المتوصل إليها.

الفصل الأول

ضمان جودة التعليم العالي

تمهيد:

يعد تجرد بيئة الأعمال من المفاهيم الكلاسيكية نتاج تطورات فكرية ومستجدات بحثية، وظهور احتياجات تتطلب أنماط تفكير مختلفة وإبداعية، فنجاح مؤسسات اليوم باختلاف أنواعها، أصبح يقاس بدرجة تحقيق رضا عملاءها، وتلاشى مفهوم الربح المالي، خاصة في ظل وجود مؤسسات لا تهدف إلى الربح، وارتباط البقاء والاستمرار في النشاط بمدى حاجة العملاء لخدمات ومنتجات المؤسسة، وليس بما تملكه من إيرادات مالية، وعليه أضحى اللعب على تقديم مخرجات ذات جودة الورقة الرابحة لكسب رضا وولاء العملاء، والتي تحدد مدى تفوق هذه الأخيرة في فهمها لمتغيرات البيئة ونجاعة إستراتيجياتها.

وتعتبر الجودة مقياسا للتميز، ومعيارا للحكم عن الأداء عند بعض الباحثين والكتاب، ورحلة مستمرة وليست محطة وصول، فهي مبدأ وجب الالتزام به أثناء تسيير الوظائف وتأدية المهام.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى أهم المفاهيم النظرية المتعلقة بالجودة وجودة التعليم العالي، وتم تقسيم هذا الفصل إلى المباحث التالية:

- **المبحث الأول**: الإطار الفكري للجودة.
- **المبحث الثاني**: أساسيات حول جودة التعليم العالي.
- **المبحث الثالث**: الإطار المفاهيمي لضمان جودة التعليم العالي.

المبحث الأول: الإطار الفكري للجودة

لقد اشتهرت العلوم الاجتماعية بمقولة النهايات تتبع البدايات، والمراد منها أن نتيجة الأعمال ما هي إلا حصيلة لمراحل متسلسلة سابقة لها، ترتبط بأول خطوة في الإنطلاق إلى غاية الإنجاز، فالاهتمام وفقا لهاته المقولة وجب أن يرتكز على الاستعداد الجيد وكيفية البدء بالإستناد إلى مجموعة من المعايير تتضمن في مجملها مفهوم الجودة.

المطلب الأول: مفهوم الجودة

تعتبر الجودة مصطلح اقتصادي ظهر بناءا على تطور النشاط التنافسي الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة وذلك بهدف تحسين وتطوير جودة الإنتاج وكسب ثقة السوق والمشتري، وبالتالي ترتكز الجودة على التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال، وتعرف الجودة لغويا بأنها المقابلة، الاتفاق والمطابقة، ويرجع أصل المصطلح إلى الكلمة اليونانية Qualities وتعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة (مدحت مُحَمَّد ، 2015، صفحة 48)، كما عرفتها المنظمة الدولية للتقييس (ISO)من خلال المواصفة الدولية ISO 9000-2000بأنها قدرة مجموعة من الخصائص الجوهرية على تلبية المتطلبات (بلية، إدارة الجودة الشاملة، 2019، صفحة 13)،ويأتي جوزيف جوران Joseph. M. Joranبوصفه أحد أهم الرواد في مجال الجودة، ليقدم طريقة شاملة ومتكاملة لرؤيتها وفهمها تتكون من ثلاث عمليات مترابطة وهي التخطيط للجودة، الرقابة على الجودة وتحسين الجودة، حيث أكد هذا الأخير على أن جودة المنتج الخدمي تعتبر أكثر تعقيدا وصعوبة في قياسها وتعريفها والحكم عليها من جودة المنتج السلعي، ويعتبر العميل هو الوحيد القادر على تقييمها والحكم عليها (العربي و بهجت عطية، 2015، صفحة 21).

أما المفهوم الحديث للجودة فيشير إلى مجموعة من الصفات والخصائص والمعايير التي يجب أن تتوفر في المنتوج وبما يتطابق مع ويلبي رغبات وتفضيلات المستهلك؛ والجودة بهذا المفهوم ينظر إليها من أحد الجوانب الثلاثة الآتية:

أولا: جودة التصميم: ويقصد بها توافر مجموعة معينة من الخصائص الملموسة وغير الملموسة في تصميم المنتوج.

ثانيا:جودة الأداء: وتتمثل في قدرة المنتوج على إرضاء الزبون لأطول فترة ممكنة.

ثالثا:جودة الإنتاج: ويقصد بها جودة ظروف الإنتاج وجودة العمليات الإنتاجية ويطلق على جودة الإنتاج أحيانا جودة المطابقة ويقصد بها مدى مطابقة جودة التصميم مع ظروف وعمليات الإنتاج في المنظمة. (الصيرفي، 2005، صفحة 18)، في حينيرى Connell أنها المتانة والأداء المتميز للمنتج (الدرادكة، 2015، صفحة 16)، هذا ويجب أن ترضي الجودة حسبDeming حاجات المستهلك الحالية والمستقبلية (بودلال و مسعودي، 2014، صفحة 54).

ومن منظور الخدمة ترتكز الجودة على الخصائص العامة المتميزة للخدمات؛ حيث تتفق غالبية التعاريف الحديثة لجودة الخدمة على أنها معيار لدرجة تطابق الأداء الفعلي للخدمة مع توقعات الزبائن لهذه الخدمة (خثير و بن جروة، 2019، صفحة 137).

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن تعريفها بأنها مطابقة المواصفات، وبالتالي تدل على الالتزام بالمواصفات والخصائص التي يطلبها الزبون في المنتج سواء أكان سلعة أو خدمة، لغرض تحقيق احتياجاته وتوقعاته المحددة أو الضمنية، في سبيل الوصول إلى إرضاء هؤلاء العملاء وإسعادهم.

وكان للدين الإسلامي نصيبا وافرا في التوكيد على الجودة، إتقان الأعمال وإحقاق الحقوق للعاملين، حيث نجد أن هذا التأكيد تجسد في آيات القرآن الكريم والسنة النبوية، فمن القرآن الكريم نجد قوله تعالى:(صنع الله الذي أتقن كل شيء) (سورة النمل، 88). والآية الكريمة (الذي أحسن كل شيء خلقه) –سورة السجدة، الآية 7– (السامرائي م.، 2007، صفحة 40)، هذا وقد وردت مشتقات الجودة بمعنى الإحسان في القرآن الكريم مرات كثيرة، تارة بصيغة المصدر وتارة بصيغ الفاعل ولم ترد بصيغة الأمر إلا مرة واحدة مخاطبا فيها الجماعة، ويتضح ذلك في قوله تعالى: «وأحسنوا إن الله يحب المحسنين" سورة البقرة، الآية 195، أما في سنة نبيه ﷺ تتضح الجودة من خلال أحاديثه الشريفة التي أسست للتربية الإسلامية والأخلاقية والرقابة الذاتية التي حثت على تجويد العمل وإتقانه، ومن ذلك قول الرسول ﷺ " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه"، ويعني أيضا العمل الحسن وهو المراد أيضا في قوله ﷺ " إن الله تعالى يحب من العامل إذا عمل أن يحسن"

حيث تعتبر الجودة مبدأ أساسي في أي عمل ونقطة إنطلاقه ونهايته، فهي بذلك تهتم بالانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز(البرواري و باشيوة ، 2011، صفحة 28)، والمتمعن في تفاصيل تحقيق الجودة، يلاحظ أن إهتمام الدين الإسلامي بهذه الأخيرة إمتد إلى تسليط الضوء على مجموعة من الركائز التي إن إجتمعت كونت المعنى الحقيقي والعميق لهاومن بينها مبدأ الشورى والذي يعني اتخاذ القرارات حيال المشكلات بناءا على التشاور مع أفراد المجتمع، كما يؤكد الإسلام على أهمية التعاون في سبيل الخير وروح الجماعة في كل توجهاته وتعاليمه السمحاء، والإسلام أيضا يحث العامل المسلم على إتقان عمله وأن يكون مسئولا عن جودته وسلامته من العيوب، بالإضافة إلى أن التربية الإسلامية تغرس في نفس المؤمن مبدأ الرقابة الذاتية من خلال إخلاصه وأمانته، حيث أن هذا المبدأ يعتبر من الركائز الأساسية لإدارة الجودة الشاملة(بن عيشاوي، 2012، صفحة 19). فالجودة في الإسلام فرع من منظومة القيم الإسلامية المتميزة ومطلب لإرضاء الله عز وجل ورسوله، وإرضاء الآخرين، حيث أقرت الشريعة الإسلامية بمفهوم الإتقان الذي يعبر عن الجودة الشاملة في جزئياتها وكلياتها من خلال الإنجاز المرتبط بعناصر النظام وبدرجة إحكام دون تقصير أو تفريط وبما يرضي الوازع الإيماني. ولتحقيق ذلك يتطلب الأمر المعرفة، والإحساس بالمسؤولية، والعمل بروح الفريق وفق معايير المسائلة والمكافئة، وهذه المعايير

والقيم من صلب روح وجوهر الجودة الشاملة، وورد الإتقان في قول الله تعالى: " وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ ۚ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۚ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ" – سورة النمل الآية (88)–

تتميز الجودة أيضا بتشكيلة من الأبعاد والتي تعتبر كمعايير للحكم عن جودة الشيء من عدمه وفي هذا يشير (محفوظ أحمد ، 2004، صفحة 20) إلى :

1- **الأداء Performance**: خصائص المنتج الأساسية مثل وضوح الألوان بالنسبة للصورة (أو السرعة بالنسبة للماكينة).

2- **المظهر Features**: خصائص المنتج الثانوية وتمثل الصفات المضافة إلى المنتج كجهاز التحكم عن بعد (أو الأمان في الاستعمال).

3- **المطابقة Conformance**: الإنتاج حسب المواصفات المطلوبة أو معايير الصناعة.

4- **الاعتمادية Reliability**:مدى ثبات الأداء بمرور الوقت أو بمعنى آخر متوسط الوقت الذي يتعطل فيه المنتج عن العمل.

5- **الصلاحية Durability**: العمر التشغيلي المتوقع (حيث أن لكل آلة أو منتج عمر تشغيلي محدد بشكل مسبق).

6- **الخدمات المقدمة Service**:حل المشكلات والاهتمام بالشكاوى بالإضافة إلى مدى سهولة التصحيح (ويمكن قياس هذه الخدمات على أساس سرعة وكفاءة التصحيح).

7- **الاستجابة Response**:مدى تجاوب البائع مع العميل مثل لطف وكياسة البائع في التعامل مع العميل.

8- **الجمالية Aesthetics**:إحساس الانسان بالخصائص المفضلة لديه كالتشطيبات النهائية الخارجية (في مبنى أو شقة).

أما أبعاد جودة الخدمة فيمكن تلخيصها في الآتي (فلاق، 2018، صفحة 24):

1- **الاعتمادية:** وتشير إلى قدرة مزود الخدمة على انجاز او أداء الخدمة الموعود بها بشكل دقيق يعتمد عليه، فالمستفيد يتطلع إلى مزود الخدمة بأن يقدم له خدمة دقيقة من حيث الوقت والانجاز.

2- **الاستجابة:** والتي تشير إلى سرعة استجابة مقدمي الخدمة لمطالب واحتياجات الزبائن.

3- **الجدارة:** وهي تمثل مدى استعداد مقدم الخدمة على تقديم المساعدة للمستفيد أو حل مشاكله.

4- **المصداقية:** حيث تلعب قدرات مقدم الخدمة ومستوى المعرفة لديه دورا كبيرا في إعطاء الثقة التي تتضمن المستفيد وتجعله واثق من حصوله على الخدمة المطلوبة وفقا لتوقعاته.

5- **الأمان:** تعد هذه الخدمة دورا كبيرا وفعال في جذب الزبائن لطلب الخدمة لأن توفر عنصر الأمان والثقة يشكل نقطة أساسية بالنسبة للمستفيد، إن الحاجة إلى الأمان يمثل أحد الحاجات الأساسية التي يبحث عنها المستفيد في الخدمة.

6- **درجة فهم مقدم للخدمة:** يقصد بها درجة فهم مورد الخدمة للمستفيد وكم من الوقت والجهد يحتاج هذا المورد كي يفهم المستفيد لطلباته خاصة مشاعر المستفيد وتقدير هذه المشاعر.

7- **التواصل:** وتعني تبادل المعلومات المتعلقة بالخدمة بين مقدمي الخدمة والزبائن بشكل سهل وبسيط.

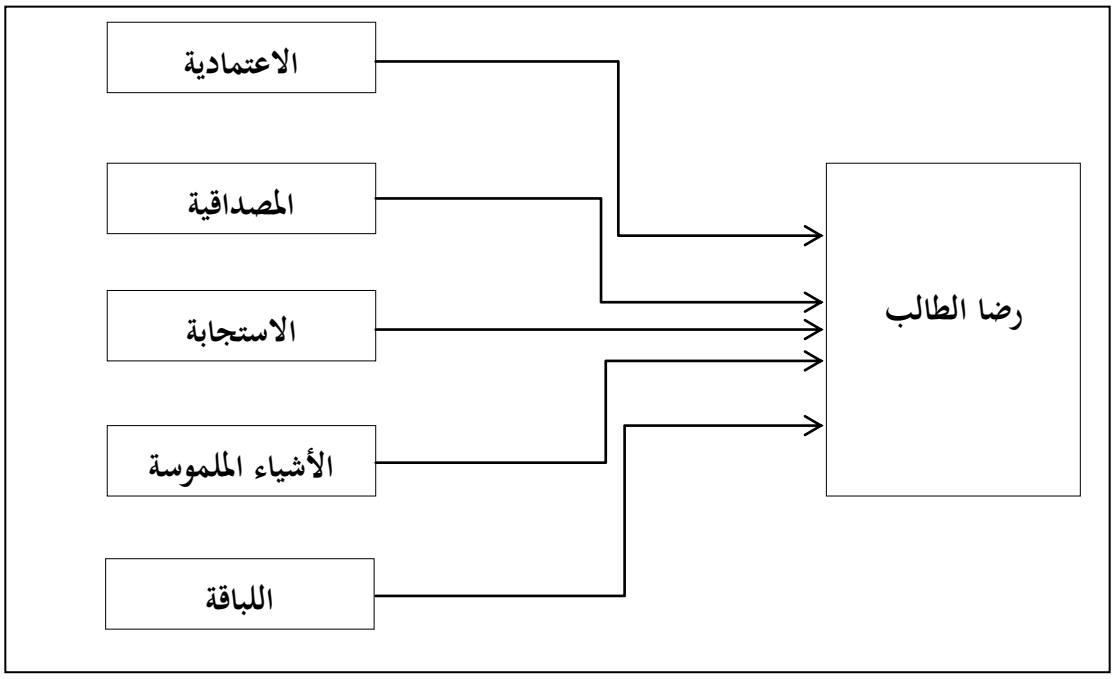
8- **الوصول للخدمة:** لا يتضمن هذا البعد التواصل فحسب، ولكن كل ما من شأنه أن ييسر من الحصول على الخدمة مثل: ملائمة ساعات العمل وموقع المؤسسة.

9- **الأشياء الملموسة:** غالبا ما يتم تقييم جودة الخدمة من قبل الزبون في ضوء مظهر التسهيلات المادية مثل (المعدات والأجهزة والأفراد).

10- **اللباقة:** وتعني أن يكون مقدم الخدمة على قدرة من الاحترام والأدب، وأن يبتسم بالمعاملة الودية مع الزبائن ومن ثم فإن هذا الجانب يشير إلى الصداقة والود بين مقدم الخدمة والزبون.

ويمكن أن نعبر عنها قياسا على جودة التعليم العالي في الشكل الموالي:

الشكل رقم (02): أبعاد جودة



المصدر: (Dhiman & Md.sarwar, 2021, p. 15)

المطلب الثاني: التطور التاريخي لمفهوم الجودة

طبقت الحضارات القديمة مفهوم الجودة في ممارساتها لمختلف الأعمال، حيث ظهر قديما مختصون في الجودة، مهمتهم وضع وتوضيح خصائص العمل قبل الشروع فيه، ويتم بذلك تحديد كيفية أدائه، مما يسمح لهم بقبول أو رفض العمل المنجز. خلال عهد البابليين ظهر الاهتمام بجودة البناء، إذ نصت إحدى المواد التي تضمنها قانون حمو رابي علي: إعدام كل من يقوم ببناء منزل لا يتوفر على مواصفات البناء الموضوعة، كما اهتم الفينيقيون بجودة الإنتاج فحاولوا منع ظهور الوحدات المعيبة، المتسبب في ذلك بقطع يده، فالجودة خلال هذه الفترة كان المقصود بها: إنجاز العمل المطلوب بدقة واتقان ودون أخطاء، ورافق ذلك وضع أنظمة عقابية لأصحاب الأعمال التي لا تتوفر على الجودة المطلوبة (بوحرود، 2014، صفحة 29).

أولا: مساهمات المفكرين في مجال الجودة

يعتبر كل من جوران، ديمنغ، فايجنباوم وشوهارت من الولايات المتحدة الأمريكية، وكان هدفهم هو التفتيش على المنتج النهائي، وقام ديمنغ بابتكار خرائط الضبط للجودة ورفض المنتج المعيب.

وهنا رفض أصحاب الصناعة الأمريكية هذه الآراء، وعلى إثر ذلك هاجر ديمنغ إلى اليابان التي أحسنت استقباله، واشترك معه جوران في نشاطه باليابان، وبعدها قام رجال الصناعة اليابانية باعتناق أفكار ديمنغ وعملوا على تطويرها.

والجدول التالي يوضح أهم المساهمات التي جاء بها بعض المفكرين الاقتصاديين في مجال الجودة :

جدول رقم (01): مساهمات المفكرين في مجال الجودة

السنة	الحدث
1911	قام Fredrick Taylorبنشر كتابه مبادئ الإدارة العلمية والذي ظهرت فيه بدايات دراسات الحركة والزمن.
1931	قدم Walter Shewhart بعض التقنيات الإحصائية في الرقابة على الجودة.
1940	قام Edward Deming بتطبيق تقنيات تحديد العينات الإحصائية في مسوحات السكان.
1941	انضم Deming لوزارة الدفاع الأمريكية ليعلم تقنيات الرقابة على الجودة.
1950	توجه Deming نحو الشركات اليابانية والعلماء والمهندسين اليابانيين فيما يخص موضوع الجودة، بالاضافة الى إرساء 14 مبادئ في الجودة،7 خطايا وأمراض مميتة / PDCA
1951	نشر Joseph Juranكتابه بعنوان الرقابة على الجودة.
1970	قام Philip Crusby بطرح مفهوم الخلو من العيوب.
1979	نشر Philip Crusby كتابه بعنوان الجودة مجانية وKoaru Ishikawa المنهج الاحصائي في ضبط الجودة.
1982	نشر Edward Deming كتابه بعنوان الجودة، الإنتاجية، والوضع التنافسي.

1987	قامت شركة Motorolaبابتكار وتطبيق مفهوم Six sigma.
1993	بدأ تدريس مفهوم الجودة الشاملة بشكل واسع وكبير في الكليات والجامعات.
2000	تم إعادة صياغة ISO9000 لتشمل مفهوم الجودة الشاملة

المصدر: (خيضر كاظم، 2009، صفحة 26) (Neyestani, 2017, p. 2)

ثانيا: تطور الجودة

تشير الأدبيات إلى أن إدارة الجودة مرت بأكثر من مرحلة شكلت تطورها عبر التاريخ وتمثلت هذه المراحل في التالي(عطية، 2009، صفحة 70):

1- الفحص والتفتيش:

امتدت هذه المرحلة من القرن التاسع عشر وحتى بداية القرن العشرين فمع ظهور الصناعات الحرفية وتطورها خلال تلك الحقبة الزمنية كان الحرفيون يلمون بأصول تجارتهم وحرفهم حق الإلمام (عبد المجيد البلداوي و زينب شكري محمود، 2007، صفحة 18)، في هذه المرحلة كان يجري التشديد على فحص المنتجات والوقت الذي يتم فيه الفحص، وكمية المنتجات التي تخضع للفحص، وتشتمل عملية الفحص على الأنشطة المتعلقة باختيار المنتج وقياسه وتفتيشه وتحديد مدى مطابقته للمواصفات الفنية التي تم وصفها سلفا.

وأن عملية الفحص كانت تشدد على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، وهذا يعني أن الخطأ، العيب أو التلف كان قد حصل فعلا بمعنى أن عملية الفحص لم تمنع وقوع الأخطاء إنما تكتشفها.

2- مراقبة الجودة أو ضبط الجودة:

امتدت هذه المرحلة من عشرينات القرن العشرين وحتى الخمسينات، وفي هذه الحقبة نظرت المنظمات إلى الجودة بنفس نظرة المرحلة السابقة (عبد المجيد البلداوي و زينب شكري محمود، 2007، صفحة 18)

في هذه المرحلة بدأت تستخدم الأدوات وتتخذ الأنشطة والمعلومات والأساليب الإحصائية التي تكفل المحافظة على مواصفات السلعة، واتخاذ الإجراءات والأنشطة اللازمة لتطوير جودة السلعة، أو الخدمة وتؤكد أن تصميم السلعة كان مطابقا للمواصفات التي تم تحديدها وأن الإنتاج وما بعده كان متوافقا مع تلك المواصفات.

وكان ذلك بداية لوجود قسم مستقل للرقابة على الجودة يعتمد على استخدام الأساليب الإحصائية المرتبطة بالجودة باعتبار هذه المعلومات تمثل الأساس عند اتخاذ القرارات المرتبطة بالجودة وعلى الرغم من أن مراقبة الجودة أكثر تطورا من مجرد مدخل للفحص وأن التقدم في إدارة الجودة جعل الاعتماد على مراقبة الجودة غير كاف لتحقيق التحسن المستمر (مُحَمَّد سلطان، 2016، صفحة 12)

3- تأكيد الجودة:

تجسدت هذه المرحلة في الفترة الممتدة من نهاية الخمسينيات وحتى بداية السبعينات مع استمرار النظرة للجودة على انها تتطلب حلا. إلا أن التوجه أخذ منحي أكثر قدرة على المبادأة، بالإضافة لذلك أصبحت المسؤولية لا تقتصر على إدارة واحدة تتحكم بالجودة، إذ أدركت المنظمات أن الجودة ينبغي ان تكون مسؤولية المنظمة بأسرها في حال الرغبة بعدم حدوث تدني في مستوى الجودة (عبد المجيد البلداوي و زينب شكري محمود، 2007، صفحة 18).

بحيث تم التشديد على منع وقوع الأخطاء منذ البداية على اعتبار أن البحث عن حل لمشكلة عدم مطابقة المنتج للمواصفات المطلوبة لم يعد الطريقة المفضلة الفعالة على طريق الجودة، والأفضل منع وقوع المشكلة المتمثلة بالعيوب أصلا عن طريق القضاء على أسبابها منذ البداية تجسيدا لمبدأ الوقاية خير من العلاج.

إن تأكيد الجودة يعني اتخاذ كافة الإجراءات اللازمة لتوفير الثقة بأن المنتج والعملية الإنتاجية أو الخدمية برمتها تعنى بمتطلبات الجودة، وعلى هذا الأساس فإن الإدارة تقتضي تطوير فلسفة رقابية تعتمد على الوقاية بدلا من الفحص واكتشاف الأخطاء بعد وقوعها.

4- حلقات السيطرة النوعية:

في بداية الثمانينات ظهر ما يسمى بـ (حلقات السيطرة النوعية) التي تعني التوجه لإقامة أقسام للجودة تتحمل المسؤولية وعلى أساس هذا التوجه ظهرت معايير للجودة أشهرها الأيزو(ISO 9000).

5- إدارة الجودة الشاملة:

أول من أدخل مفهم الجودة الشاملة هو A.V.Freigenbaum تحت تسمية مراقبة الجودة الشاملة للمؤسسة Company Total Quality Control، والمقصود بهذا المفهوم هو مسؤولية كل أقسام المؤسسة، وبالتالي كل العاملين بها عن انتاج الجودة عبر مختلف مراحل العمل.

بحلول عام 1980 م، ونظرا للخسائر التي تكبدتها الأسواق والشركات الأمريكية في ذلك الوقت، استخدمت الطرق الإحصائية لتطوير الجودة في أمريكا وتبعه التركيز على استخدام وتطبيق أسلوب ديمنج الذي عرف بأسلوب إدارة الجودة الشاملة للحصول على الجودة في كافة المجالات داخل المصنع او الشركة او الجهة التعليمية وغيرها، ومنذ ذلك الحين أخذ المفهوم في الانتشار والتوسع (عجال، 2019، صفحة 134).

الجدول رقم (02): مقارنة بين خصائص المراحل الثلاثة الأولى لتطوير الجودة

الخصائص	مراحل تطور مفاهيم الجودة		
	التفتيش	**ضبط الجودة**	**توكيد الجودة**
1-المهمة الرئيسية	تحديد الأخطاء	ضبط الانتاج	التنسيق بين عمليات الانتاج
2-الهدف	معيارية المنتجات بالفحص	معيارية المنتجات بضبط الانتاج	تحسين وتطوير الجودة من خلال التركيز
3-التركيز	المنتج	العمليات	النظام
4-الأساليب	معايير ومقاييس	نظم وأساليب إحصائية	برامج ونظم شاملة
5-مسؤولية الجودة	قسم التفتيش والفحص	إدارة الإنتاج والعمليات	جميع الشركة بما فيها الإدارات العليا
6-المدخل	تفتيش الجودة	ضبط الجودة إحصائيا	توكيد الجودة
7-وظيفة العاملين بالجودة	التفتيش، الفحص، العد والترتيب لكشف الأخطاء	بناء واستخدام الأساليب الإحصائية لكشف الأخطاء ومنع حدوثها	قياس الجودة وتخطيط الجودة وتصميم البرامج وتنفيذها بما يساهم في تحسين وتطوير الجودة

المصدر:(باديس، 2018، صفحة 8)

المطلب الثالث: مدخل للتعليم العالي

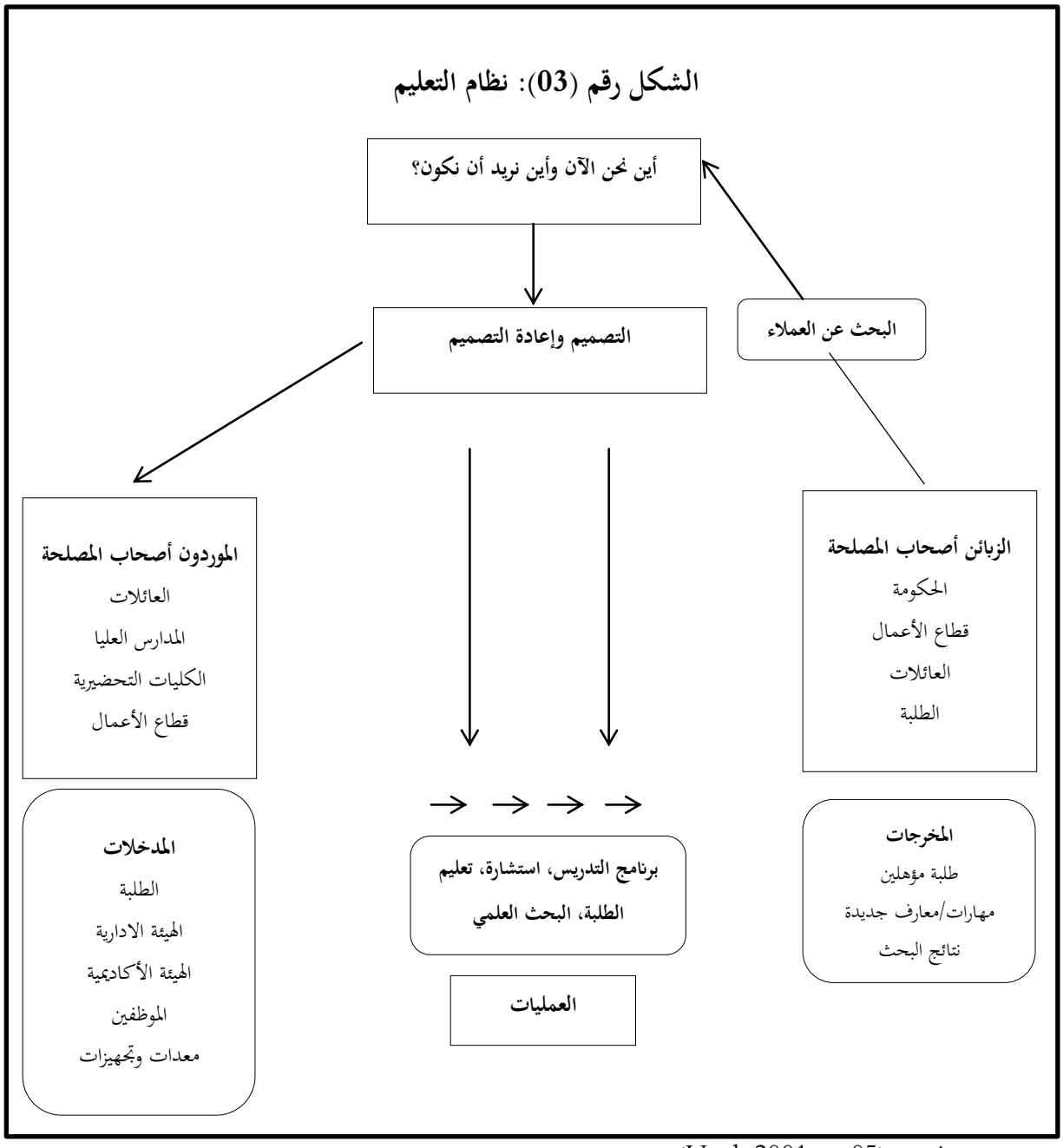
يمثل التعليم الجامعي قمة الهرم التعليمي ليس لمجرد كونه آخر مراحل السلم التعليمي فحسب بل لأنه يضطلع بمهمة خطيرة تتمثل في تنمية الثروة الحقيقية للمجتمع، ألا وهي الطاقات البشرية، فهو يعمل على تحقيق طموحات وأهداف الأمة، من خلال إعداد شبابها الذين يمثلون مستقبلها فكرا وعلما وقيما.

يقصد بالتعليم بشكل عام تزويد الأفراد بحصيلة معينة من العلم والمعرفة، فالتعليم يهتم بالمعارف كوسيلة لتأهيل الفرد للدخول في الحياة العملية من حيث أنه يهتم بزيادة المعلومات العامة ومستوى الفهم للبيئة الكلية التي يتلقى فيها المتعلم تعليمه منها (جيلالي، 2009، صفحة 3)، ويعرف التعليم العالي حسب الجريدة الرسمية وفقا للقانون 05-99 في المادة الثانية بأنه: 'كل نمط للتكوين أو التكوين والبحث يقدم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات متخصصة ومعتمدة من طرف الدولة'، ويضمن هذا التعليم في مجال التكوين العالي: التكوين العالي للتدرج، التكوين العالي لما بعد التدرج، ويساهم في التكوين المتواصل (عماري، 2017، صفحة 91).

كما يعرف أيضا بأنه تعبير عن مراحل تعليمية تشمل ما بعد المرحلة الثانوية بصفة عامة، ويتضمن ذلك مرحلة المدارس العليا، أو يشير أيضا إلى مرحلة الجامعة أو ما يسمى بمرحلة الدراسات العليا (جيلالي، 2009).

وباعتبار أن التعليم العالي هو نظام كغيره من الأنظمة المطبقة في مختلف المنظمات، يتكون من (مدخلات، وعمليات، ومخرجات) كما هو موضح في الشكل الموالي:

الشكل رقم (03): نظام التعليم



المصدر: (Unal, 2001, p. 05)

وعليه يمكن إجمال أهداف التعليم العالي فيما يلي: قيادة المجتمع نحو الرقي والتقدم، ويتم ذلك عن طريق:

- التطوير العام للمعارف والقيم والثقافة في المجتمع المحلي، والعالمي بشكل عام، والطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية بشكل خاص.
- تزويد الطلاب والمستفيدين بالمعارف والكفايات والمهارات الضرورية، التي يحتاجونها بعد انتهاء من الدراسة ودخولهم في قطاع العمل.
- إعداد الكفاءات من الباحثين والعلماء والمتخصصين وبناء القدرات الوطنية ذات المستوى الرفيع، والتي تساهم في رفعة وتقدم المجتمع في مختلف حقول العلم والمعرفة.

كما يقوم التعليم العالي على تلبية حاجات المجتمع من خلال الأدوار التالية:

- المحافظة على تراث وثقافة المجتمع، وتنميتها وتحديثها لمسايرة التطورات المتجددة.
- بناء القدرات الشخصية عند الطلبة على التفكير والحوار وتقبل الرأي الآخر، والمهارات الإبداعية وترسيخ التفكير العلمي في سلوكه.
- تهيئة الطلبة لتطبيقات المعرفة وتوظيفها في حياتهم اليومية والعملية.
- المساهمة في تطوير وإنتاج المعرفة ونشرها(الربيعي، 2007، صفحة 27).
- نقل المعرفة وتطويرها، عن طريق التدريس في مراحله العادية والعالية، وكذا الإضافة لها عن طريق البحوث المتصلة بالعلوم الإنسانية والتطبيقية، وهذا بهدف تثقيف المجتمع.
- إعداد الباحثين عن طريق برامج الدراسات العليا، حيث أن البعض يقوم بمهام البحث والتدريس، والبعض الآخر يقوم بمهام البحث العمل في مؤسسات أخرى.
- إعداد التخصصات المستقبلية التي تمليها تطورات العلم واحتياجات العصر (يونس، 2016، صفحة 87).

المبحث الثاني: أساسيات حول جودة التعليم العالي

تقترن عملية تحقيق الأهداف بالاستخدام الأمثل للموارد وعنصر الزمن، ويعد الإلتزام بالجودة الحل الأنسب في تسيير هذه التوليفة، للوصول إلى نتائج مرضية. بحيث يتم الإستناد في ذلك على التحديد الجيد للأهداف في ظل ما تملكه المؤسسة من موارد. فكل تكليف زائد يضعف الهمة ويحول دون تحقيق الغايات المرجوة.

المطلب الأول: جودة التعليم العالي

إن الجودة في التعليم العالي وكذا الركائز التي تقوم عليها لا تختلف كثيرا عما هو عليه الحال بالنسبة للقطاعات الاقتصادية والخدمية الأخرى ولكن بعد الأخذ في عين الاعتبار أن المنتج المستهدف لتحسين النوعية هو الخريج الجامعي يفوق في أهميته المنتجات الخاصة بجميع القطاعات الاقتصادية والخدمية الأخرى (مطر و عبد الناصر، 2013، صفحة 159) وقد مر مفهوم الجودة في التعليم الجامعي بثلاث مراحل مختلفة تعبر كل واحدة منها على التوجه الفلسفي للجامعة.

فالجودة باعتبارها مرادفا للامتياز كان المفهوم التقليدي السائد في مؤسسات التعليم الجامعي، على أساس أن الجامعة مؤسسة لها ما يميزها وذات طبيعة خاصة أو مستوى عالي ولقد ارتبطت هذه المرحلة لمفهوم الجودة بفلسفة النموذج الجامعي الإنجليزي الذي يرى أن الجودة متأصلة في ذات الجامعة، ومكون من مكوناتها الطبيعية، وأنها لا تحتاج البرهنة على ذلك، فالجامعة مؤسسة علمية متفردة يقوم عليها صفوة المتعلمين بحثا عن الحقيقة المطلقة يوجههم في ذلك نظامها الداخلي وتقاليدها الجامعية التي يحددها القائمون عليها دون أدنى تدخل من سلطة خارجية وعلى ذلك فإن عمليات تقييم الأداء الجامعي لابد أن تنبع من معايير الجامعة ويقوم بها أعضاؤها ولا تفرض عليها معايير من هيئات خارجية أي أنها لا تحتاج إلى رقابة خارجية لجودتها.

وفي المرحلة التالية لذلك استخدم مفهوم الامتياز بطريقة تبادلية مع مفهوم الجودة، والذي يعنى إما بالمعايير العالية أو الأخطاء الصفرية فهو يعني الامتياز والتفوق في المدخلات والمخرجات، بمعنى أنه لو كانت المدخلات متميزة على سبيل المثال لكانت المخرجات تتمتع بشيء من الامتياز.

أما المرحلة الثالثة لتطور مفهوم الجودة الجامعية فإنها قامت على رفض فكرة الامتياز، واستبدالها بالتركيز مباشرة على جودة المنتج الذي تقدمه الجامعة، والذي يمكن تجويده من خلال المرور بمجموعة من عمليات التحكم والرقابة العلمية للجودة استنادا على مجموعة من المعايير المحددة أو المجدولة والتي تستخدمها المؤسسات والهيئات الخارجية لتقييم جودة المؤسسات الجامعية وتحديد مستويات إحرازها للجودة، هذه المعايير يجب أن تكون متطورة باستمرار لضمان استمرارية الارتقاء في مستوى الجودة. (السعيد أحمد ، 2007، صفحة 110)

يعرف الباحثون جودة الخدمة التعليمية للجامعة بأنها مجموعة من الخصائص والصفات الإجمالية التي ينبغي أن تتوفر في الخدمة التعليمية بحيث تكون هذه الخدمة قادرة على تأهيل الطالب وتزويده بالمعرفة والمهارات والخبرات أثناء سنوات الدراسة الجامعية، وإعداده في صورة خريج جامعي متميز قادر على تحقيق أهدافه وأهداف المشغلين

وأهداف المجتمع التنموية (عراوة ، 2014، صفحة 84)ويضيف نواف مُحَمَّد البادي أن جودة التعليم العالي تعني التحسين المستمر للمدخلات والعمليات التي تحقق التحول إلى مخرجات بشكل فعال، ويعتمد إحداث هذا التحسين على أداء العاملين والمباني والتجهيزات وطرق الأداء بما يؤدي إلى تلقي الطلاب لمخرجات العملية التعليمية بأساليب متضمنة للجودة (بن العربي و بختي، 2017، صفحة 293)، وبهذا أصبح الاهتمام بموضوع الجودة في المؤسسات التعليمية يحظى باهتمام بالغ لدى المعنيين لدوره الكبير في التحسين المستمر، وتعرف بأنها إستراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم المنتجات والخدمات لإرضاء الزبون الداخلي والخارجي وتلبي توقعاته الضمنية والمعلنة (علي لطفي، 2018، صفحة 13).

في نفس السياق تشير الجودة الشاملة في المجال التعليمي إلى مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تصب في فعاليات الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى التحسين المستمر في المنهج التعليمي وهي تعبر بدورها عن المواصفات والخصائص المتوقعة في المنهج التعليمي سواء كان المنهج، الخريج الجامعي أم البحث والمنشورات الاستشارة الخارجية والداخلية من اجل الوصول إلى المفاهيم والمعارف للبيئة الاجتماعية وذلك على وفق العمليات التي من طريقها يتم تحقيق الجودة الشاملة. أن عملية وضع معايير لأداء أي منظمة وبالأخص المؤسسات التعليمية يعد الخطوة الأساس لإنجاح عملها في تبنى نظام إدارة الجودة الشاملة وتطويرها واستمراريتها (كريم فخري، 2017، صفحة 2949) كما تمثل مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، إننا نعرف جيدا أن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والابداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعا له (بن أم السعد و رفاع ، 2019، صفحة 6).

إن تحقيق الجودة في التعليم العالي يؤدي إلى جملة من الفوائد تتضمن حسب (حسن عبد السلام و احمد علي ميلاد، 2017، صفحة 109) النقاط التالية:

- تطوير النظام الإداري في الجامعة نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسئوليات.
- الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة والتي تنعكس على جوانب شخصيتهم.
- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الأكاديميين والإداريين.
- الوفاء بمتطلبات الطلبة والمجتمع والبحث العلمي والوصول إلى رضاهم.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين العاملين.
- تمكين إدارة الجامعة من حل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلا.
- رفع مستوى الوعي لدى المستفيدين من خدمات الجامعة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.

- الترابط والتكامل بين جميع الأكاديميين والإداريين في الجامعة والعمل بروح الفريق الواحد.
- تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة يمنح الجامعة احتراما وتقديرا وصورة إيجابية.

فقد احتلت جودة التعليم العالي أهمية بالغة سواء على المستوى الكلي "المجتمع" أو على المستوى الجزئي، لما لها من أثر قوي في تحقيق الأهداف المرجوة منها، إذ تكمن أهميتها في الفوائد المتحققة منها والمتمثلة في (ضيف الله و بن زيان ، 2016، صفحة 127):

- دراسة متطلبات المجتمع واحتياجات أفراده والوفاء بتلك الاحتياجات.
- أداء الأعمال بشكل صحيح وفي أقل وقت وبأقل جهد واقل تكلفة.
- تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعمل الفريق.
- إشباع حاجات الأساتذة وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين بالمنظمة التعليمية.
- تحسين سمعة المنظمة التعليمية في نظر الأساتذة، الطلبة وأفراد المجتمع المحلي، مع تنمية روح التنافس والمبادأة بن المنظمات التعليمية المختلفة.
- تحقيق جودة الطالب سواء في الجوانب المعرفية، المهارة أو الأخلاقية.
- بناء الثقة بين العاملين بالمنظمة التعليمية ككل وتقوية انتمائهم لها.
- توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين.
- تحقيق الترابط الجيد والاتصال الفعال بين الأقسام والإدارات والوحدات المختلفة في المنظمات التعليمية.
- الإسهام في حل كثير من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية كمهارة حل المشاكل وتفويض الصلاحيات وتفعيل النشاطات وغيرها.
- تحقيق الرقابة الفعالة والمستمرة لعملية التعلم والتعليم.
- تحقيق مكاسب مادية وخبرات نوعية للعاملين في المنظمة التعليمية والأفراد المجتمع المحلي والاستفادة من هذه المكاسب والخبرات وتوظيفها في الطريق الصحيح لتحقيق التنمية المجتمعية الشاملة.

المطلب الثاني: رواد الجودة في التعليم العالي

إن تأييد الأفكار يدل على أهميتها، وتحديدا تلك التي تتسم بالابداع ولها نتائج ايجابية، واتفق العديد من رواد الجودة على ضرورة التحسين المستمر للمناخ التعليمي وما يشمله في مؤسسات التعليم العالي، ومن أمثال هؤلاء ما تضمنه هذا المطلب.

أولا: إدوارد ديمينج

يعتبر من الأوائل الذين تحدثوا عن الجودة الشاملة، حيث قدم العديد من المساهمات الهادفة إلى تطوير مفاهيم الجودة، ومع أنه أمريكي فقد تم التخلي عن أفكاره في أمريكا، بينما استمع إليه اليابانيون وتبنوا فلسفته بعد أن طوروا أفكاره وطبقوها. وقد ركز ديمنغ على ضرورة تقليل الانحرافات التي تقع أثناء القيام بالعمل وأشار

لذلك في كتاباته عن فلسفته وأساليبه التي أصبحت ذات أثر فعال في تطور إدارة الجودة الشاملة، حيث لخص فلسفته ونظرته للجودة في أربع عشرة نقطة تشير إلى ما يجب على المؤسسات القيام به إذا ما أرادت التحول نحو الجودة الشاملة،

ثانيا: جوزيف جوران

على غرار ديمنغ فقد أسهم جوران بفعالية في إطار ثورة الجودة بعد الحرب العالمية الثانية لإعادة بناء اليابان، حيث وجهت له الدعوة من قبل اتحاد العلماء والمهندسين اليابانيين سنة 1954 لزيارة اليابان لإلقاء محاضرات حول ضبط الجودة لفائدة الإطارات العليا والمتوسطة، وكان لهذه المحاضرات أثر كبير، حيث تم توسيع نطاق تطبيق فلسفة الرقابة على الجودة في اليابان ليشمل تقريبا كل مجالات نشاطات المنظمات، كما تم إبراز مكانة الرقابة على الجودة" بوضوح باعتبارها أداة إدارة، وقد منحه الإمبراطور الياباني سنة 1981 وساما تقديرا لمساهمته الفاعلة في نهضة اليابان وتطور الصناعة اليابانية(بلية، إدارة الجودة الشاملة، 2019، صفحة 84).

ويمكن تلخيص إسهامات "جوران" في مجال إدارة الجودة الشاملة في النقاط التالية:

- "ثلاثية عمليات الإدارة لجوران" أو "ثلاثية جوران".
- الخطوات العشر لتحسين الجودة.

تؤدي الفلسفة التي جاء بها جوران في تطوير جودة التعليم الجامعي إلى ما يلي (النجار، 2007):

أ) تخطيط الجودة – مراقبة الجودة – تحسين الجودة – إنشاء مجلس أعلى للجودة الجامعية.

ب) تحقيق وفورات ضخمة في الأداء الجامعي عن طريق القياس وحل مشكلات تدهور الجودة.

ثالثا: فيليب كروسبي

لقد بدأ كروسبي حياته المهنية في الجودة بعد جوران وديمنغ، ولقد عرف الجودة على أنها ملائمة وقد عرف عنه أيضا حماسه الشديد لمفهوم الإدارة الخالية من العيوب ومحاولة منع إنتاج البضائع المعيبة ذات الجودة المنخفضة، على العكس من المعايير الإحصائية المقبولة للجودة التي تحدد حدا أعلى أو أدنى بالنسبة للبضائع المعيبة؛ وقد اشتهر أيضا بأفكاره حول تطعيم الجودة Quality Vaccine وخطواته الأربعة عشر لتحسين الجودة (كاظم محمود، 2009، صفحة 39)، و**يتكون مفهوم الجودة لدى كروسبي من ثلاثة مكونات رئيسية:**

أ. العزم والتصميم.

ب. التعليم.

ج. التنفيذ.

أما خطواته الأربعة عشر لتحسين الجودة فتتضمن الآتي:

- اجعل من الواضح للجميع أن الإدارة العليا ملتزمة نحو إدارة الجودة وعلى نحو طويل الأمد.
- شكل فرقا لإدارة الجودة وبمشاركة مختلف الدوائر في المنظمة.

- تعرف على مواطن الخلل وأماكن وجود المشاكل.
- قم بتحديد تكلفة الجودة واشرح كيف ان الجودة تستخدم كأداة إدارية.
- قم بزيادة وعي الموظفين وفهمهم لموضوع الجودة.
- اعمل على اتخاذ إجراءات تصحيحية لحل المشاكل إن وجدت.
- قم بإنشاء برنامج لإدارة خالية من العيوب.
- درب المشرفين لكي يستطيعوا القيام بأدوارهم في برامج إدارة الجودة.
- اعمل على التحضير ليوم مفتوح لبرنامج الإدارة الخالية من العيوب ليعرف كافة الموظفين بذلك.
- شجع الموظفين وكافة فرق العمل ليضعوا أهدافا للتحسين على مستوى الأفراد وفرق العمل.
- شجع الموظفين على إعلام الإدارة عن العوائق التي يواجهونها في سبيل تحقيق أهداف الجودة.
- قم بالتعرف على الموظفين المشاركين.
- شكل مجلسا لإدارة الجودة من أجل ضمان ديمومة الاتصال بين الموظفين والإدارة العليا.
- قم بإعادة كل شيء لكي تؤكد على أنه عملية الجودة هي عملية دائمة ومستمرة.

ينتج عن تطبيق مبادئ الجودة لدى كروسبي في التعليم الجامعي ما يلي(النجار، 2007):

- الجودة الجامعية هي التطابق مع المواصفات النمطية المتفق عليها مسبقا.
- تعني منظومة الجودة منع وتجنب الانحرافات.
- معدل الأداء الجامعي تحقق فقط أخطاء أصغر به.
- قياس الجودة هي تكلفة عدم التطابق.

ويجب أن تهتم الإدارة الجامعية بالالتزام أي تطبيق مبدأ الإدارة بالالتزام وقياس الجودة ونشر الوعي بأهمية الجودة والاستثمار في الموارد البشرية والتأكيد على التعليم المستمر ومراجعة وتقييم التحسينات واعتبار الجودة عملية مستمرة في الجامعة.

رابعا: مالكوم بالدريج

يعتبر مالكوم بالدريج أحد رواد إدارة الجودة الشاملة الأمريكية، الذي خصصت جائزة باسمه، ويعتبر هذا النموذج لقياس الجودة وأول معيار للتميز بين المنظمات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة، وقد أفرزته واوضحته اختلافات المديرين التنفيذيين للمنظمات في الإجابة على السؤال: " ماهي أداة قياس الجودة؟ "، وفي الوقت الذي اختلفت فيه الإجابات من منظمة لأخرى، ظهرت نقطة البداية الممتازة وتمثلت في معايير الفحص الخاصة بجائزة مالكوم بالدريج للجودة القومية. واعترفت الجائزة رسميا بالمنظمات التي لديها قيادة دائمة للجودة، وسمحت لهذه المنظمات بالنشر والاعلان عن جوائزها، كما أنها شجعت المنظمات الأخرى على تحسين ممارسات إدارة الجودة بها حتى تتمكن من المنافسة بفعالية أكبر للحصول على جوائز أخرى (راضي، 2015، صفحة 58).

تقوم فلسفة بالدريج في جودة التعليم الجامعي على أهمية ما يلي (النجار، 2007):

- التركيز على إرضاء الطلاب والمستفيدين.
- الاهتمام بنتائج الأداء الجامعي.
- تنمية الموارد البشرية الجامعية.
- الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي الجامعي.
- تطوير القيادات الجامعية.
- بناء شبكة معلومات متطورة.

- **أبعاد الجودة في الإدارة الجامعية:**

يمكن النظر إلى أبعاد الجودة من ثلاث زوايا هي (السامرائي و الكناني، 2013، صفحة 109):

1- ترتبط الأولى بجودة التصميم، وهي مواصفات الجودة التي توضع عند تصميم المنتج او الخدمة.

2- أما الثانية فترتبط بجودة الإنتاج، وهي المواصفات التي تتحقق في العملية الإنتاجية نفسها.

3- أما الثالثة فترتبط بجودة الأداء التي يدركها المستهلك عند الاستعمال الفعلي للمنتج، فضلا عن ضرورة التركيز على الجودة في أثناء تقديم هذه السلع والخدمات إلى العملاء، وهوما يعرف بجودة خدمة العملاء.

ويرى بيرنبوم (1989) أن جودة التعليم العالي تتكون من ثلاثة أبعاد متمثلة في (عبد اللطيف كمال، 2002، صفحة 31):

1. البعد الأكاديمي وهو تمسك المؤسسة بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية الأكاديمية.
2. البعد الاجتماعي وهو تمسك المؤسسة بإرضاء حاجات القطاعات المهمة المكونة للمجتمع الذي توجد فيه وتخدمه.
3. البعد الفردي وهو تمسك مؤسسة التعليم العالي بالنمو الشخصي للطلبة عن طريق التركيز على حاجاتهم المتنوعة.

المطلب الثالث: العوامل الضاغطة لتبني نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

لقد أصبحت عملية ضمان الجودة من الركائز والمنطلقات الأساسية، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها: اتساع نطاق العولمة، وتعاظم أعداد الطلبة المسجلين في التعليم العالي، ومحدودية التمويل، وانتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة، التعليم الإلكتروني، الالتزام الأدبي والمهني، والهموم المرتبطة بنوعية التعليم وجودته، ومع ذلك فإن لضمان الجودة طابعا مختلفا عما هم سائد في الدول المتقدمة، فهناك بعض العوامل التي تجعل منه عملية فريدة في هذا الجزء من العالم ومن بين هذه العوامل محدودية التنافس لجذب الطلبة وقلة عدد الجامعات بشكل يضر بالتنافس وحقيقة أن بعض البرامج لا تطرح إلا في مؤسسة واحدة وارتفاع تكلفة استقدام خبراء أجانب، ومدى توفر الخبراء وقت إجراء عملية التقييم، والظهور المفاجئ والكبير لمؤسسات التعليم العالي الخاصة.

كما يجب أن يتم إجراء عمليات تقويم للجودة بصفة دورية بناء على أدلة صحيحة، ونقاط (معايير أو مستويات) مرجعية مناسبة، وأن تعد خطط للتحسين ويتم تنفيذها، ويجب تقييم الجودة بالرجوع إلى الأدلة والبراهين وأن يتضمن النظر في مؤشرات أداء محددة ونقاط (معايير أو مستويات) مرجعية خارجية للمقارنة تحمل طابع التحدي. (محجوب حمد السيد، 2014، صفحة 110).

أولا: العولمة: أصحبت عالمية المناهج الاكاديمية جزء من التقدم المطلوب للخطط التعليمية ولتطوير المناهج، ومع تطور تكنولوجيا الاتصالات لم تعد الحاجة إلى الاعتماد الكلي على انتقال الطلبة والأساتذة حول العالم، بل أصبح بالإمكان اشتراك الطلبة في كثير من دول العالم للدراسة معا في صف واحد دون مغادرة منازلهم، كما أدت كذلك عولمة بعض المهن وزيادة الحراك المهني إلى زيادة الضغط على الدول ومؤسسات التعليم العالي لإنتاج شهادات معترف بها على مستوى سوق العمل الدولية.

ثانيا: الاتفاقية العامة حول تجارة الخدمات (GATS)، وسوق التعليم العالي العابر للحدود: يعد نمو التعليم العالي العابر للحدود الوطنية مظهر من مظاهر العولمة، إذ أدت هذه الأخيرة إلى انتقال البرامج الأكاديمية والمؤسسات التعليمية والطلبة عبر الحدود، وهذا يعتبر نهاية لعصر كانت فيه المؤسسات العامة الوطنية لوحدها تقوم بتوفير خدمة التعليم العالي.

ثالثا: السوق الدولية لخدمات ضمان الجودة: أدى تحرير الخدمات في قطاع التعليم العالي إلى بروز ونمو خدمات ضمان الجودة والاعتماد بشكل متسارع، فقد أصبحت العديد من مؤسسات الاعتماد التي تنشط على المستويات الوطنية لبعض الدول وفي مجالات عدة كالتكوين في إدارة المؤسسات، الهندسة والطب تقدم خدماتها لمنظمات أخرى، وعلى الرغم مما تقدمه هذه المنظمات الدولية من مزايا إلا أنها قد تفرض قيما خاصة بها ومعايير لا تكون متماثلة مع ما تفرضه السلطات الوطنية، وهذا ما يشكل عليها ضغطا كبيرا لإنشاء هياكل خاصة بها تعنى بضمان الجودة ويمكن تكييفها بسهولة مع القيم والمصالح الوطنية.(كيحلي ، مسغوني ، و عماني، 2017، صفحة 37)

كما تضافرت العديد من العوامل التي أدت إلى تبني ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وهي (بلية، دور مقاربة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في ترقية الاستثمار في رأس المال البشري، 2017، صفحة 75):

1- إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم منذ بداية السبعينيات مع التضحية بالجودة في التعليم مما أسهم في زيادة معدلات البطالة.

2- قوة التنافس الاقتصادي التي جعلت دول العالم تتطلع إلى النظام التعليمي بوصفه الوسيلة والسلاح لمواجهة المتغيرات العالمية عبر السعي إلى إيجاد المواطن ذي القدرات الفعالة في مواجهة التنافس الاقتصادي والعولمة.

3- تمثل الثورة التكنولوجية الشاملة القائمة على تدفق علمي ومعرفي لم يسبق له مثيل تحديا للعقل البشري، وهو ما جعل المجتمعات تتنافس في تجويد نظمها التعليمية.

4- تنادي ظاهرة العولمة بما يسمى الحياة في قرية عالمية قائمة على أساس التنمية، التفاهم، والتسامح بين الشعوب، وتقوية الديمقراطية وكلها أسس لصبغ النظم التعليمية بصفة معينة تحت اسم إدارة الجودة الشاملة.

5- الشكوى العالمية المتزايدة من انخفاض مستويات الجودة في التعليم، وتشير تقارير اليونسكو إلى أن الدول المتقدمة أكثر شكوى من الدول النامية، وانخفاض الاتصال الجيد بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.

كما يرجع الاهتمام بضمان الجودة على المستوى الدولي حسب ترومبلاي وكيس لمايلي (معدن، 2017، صفحة 212) :

- تبني العديد من الحكومات لاتجاهات التسيير العمومي الجديد.
- تدويل التعليم العالي وظهور التدريب العابر للحدود، الأمر الذي أثار العديد من التساؤلات حول معايير الجودة ومدى موائمة هياكل التدريب.
- إضافة إلى ما سبق، ذكر لويس ريتشارد (Lewis Richard)، أن الاهتمام بضمان الجودة يرجع إلى الأسباب المتعلقة بزيادة عدد منظمات ضمان الجودة على المستوى العالمي وفسر ذلك ب:
- زيادة الوعي في العديد من البلدان بضرورة زيادة المسؤولية المالية لتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المالية المحدودة.
- الحل التوفيقي الذي اختارته بعض البلدان، حيث وافقت السلطات العمومية على تخفيف الرقابة المباشرة التي تمارسها على مؤسسات التعليم العالي مقابل إنشاء آليات لضمان الجودة الخارجية.
- عملية التكامل الإقليمي الملاحظة على وجه الخصوص في أوروبا وأمريكا الجنوبية.
- تدويل التعليم العالي، وهو ما ينعكس على نمو التدريب العابر للحدود وفي الأهمية المتزايدة للاعتراف المتبادل بالمؤهلات وبالاعتمادات.

من جهة أخرى وفي إطار تعميم آلية ضمان الجودة، أصبح التساؤل الآن يدور حول إمكانية تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية، نظرا لضرورتها في هذا القطاع، وفي هذا يرى (علي السيد، 2012، صفحة 139) بأن لا شيء يمكن أن يكون مستحيلا طالما في يد الانسان أن يغيره أو يطبقه، والاعتماد والجودة مطبق ولو بشكل بسيط جدا في مؤسساتنا التعليمية خاصة فما يتعلق باعتماد الشهادات والدرجات العلمية، لكن تطبيق نظام الجودة والاعتماد بثوبه الجديد في مؤسساتنا التعليمية يحتاج إلى أسس ومبادئ وإمكانات مادية وبشرية كثيرة منها على سبيل المثال:

- وجود قاعدة عريضة وعميقة خاصة بثقافة الجودة والاعتماد، ومدى الاقتناع بها لجميع العاملين في المؤسسات التعليمية وغيرهم ممن لهم علاقة مباشرة بالتعليم، ويتطلب ذلك القيام بحملات إعلامية وثقافية مكثفة بين أفراد مجتمعنا الذين يتسم تفكير بعضهم بمقاومة التغيير والتجديد.

- توافر الإمكانات المادية من مبان وتجهيزات ومواد خام وأجهزة لتطبيق نظم الاعتماد والجودة، ومؤسساتنا العلمية في حاجة شديدة جدا إلى توافر هذه الإمكانات خاصة وأن كثيرا من هذه المؤسسات تفتقر إلى العناصر الأولية من هذه الإمكانات.

- التدريب أثناء الخدمة لأعضاء هيئات التدريس على كافة المراحل وأنواع التعليم وكذلك العاملين يمثل عملا أساسيا لتطوير المؤسسة التي ستكون مجالا للتقويم الشامل على فترات زمنية منتظمة، هذا بالإضافة إلى أن التدريب والتنمية المهنية يرفع من كفاءة عضو هيئة التدريس، ويساعده في مواكبة التطورات العالمية والمهنية.

المطلب الرابع: خطوات بناء نظام إدارة الجودة في الجامعات

لغرض بناء نظام إدارة الجودة الشاملة، يجدر القيام بالخطوات الآتية(محمود القيسي، 2013، صفحة 190):

أولا: تشكيل فرق ذات كفاءة

وتتمثل مهماتها فيما يلي

1- عقد دورات تثقيفية للعاملين في التعليم العالي والجامعات لبناء ثقافة الجودة.

2- التعريف بنظام إدارة الجودة

3- بيان مبررات تطبيق نظام إدارة الجودة، وفوائده لخلق القناعة لدى العاملين، مما يترتب عليه تبني والتزام الجميع بتطبيقها.

4- بيان المعايير الوظيفية التي تحكم اختيار أنموذج لضمان وتوكيد الجودة.

5- توضيح متطلبات تطبيق نظام إدارة الجودة.

6- عمل جدول المقارنة بين عناصر الجودة لأنظمة توكيد الجودة.

7- عرض المراحل الأساسية التي يشملها تنفيذ نظام الجودة.

8- بيان الأدوار الأساسية للإدارة العليا.

9- عمل خطة التطبيق لنظام إدارة الجودة.

10- توضيح الطريقة العملية لتطبيق نظام إدارة الجودة.

11- عمل هيكل لتوثيق نظام إدارة الجودة.

ثانيا: تدريب المديرين والعاملين في مؤسسات التعليم العالي

يتحتم معرفة إجراءات الجودة لنظام إدارة الجودة ووضعها بصيغة مناسبة في ضوء الحوار والمناقشة، من خلال التدريب، وتشمل هذه الاجراءات ما يأتي:

1- توثيق الإجراءات ووصل الآليات المتبعة في توثيق إجراءات الجودة، وتعليمات العمل المتعلقة بها.

2- ضبط الوثائق، ووصف الطرق المستخدمة لضمان المراجعة وتحديد الصلاحيات، والضبط لوثائق نظام إدارة الجودة.

3- ضبط الوثائق المرجعية.

4- ضبط سجلات الجودة، ووصف الطرق المستخدمة للسيطرة على سجلات الجودة.

5- التدقيق الداخلي لنظام إدارة الجودة (تدقيق عمليات التخطيط).

6- الفحص والاختبار للتأكد من تنفيذ الأعمال بالشكل المطلوب.

7- الإجراءات التصحيحية والوقائية.

8- المعايرة: تحديد نظام لمعايرة الأجهزة والمعدات المستخدمة في قياس العوامل التي تؤثر في الجودة.

9- التأكد من برامج التدريب ومتطلباته، المتوافقة مع متطلبات ومبادئ الجودة.

10- مراجعة الإدارة لنظام إدارة الجودة الشاملة

ثالثا: إعداد دليل الجودة

ويشمل ما يأتي

1- سياسة الجودة في التعليم العالي.

2- تحديد أهداف سياسة الجودة وهي(ضبط إجراءات العمل وتوحيدها، التطوير والتحسين المستمر لجودة الأداء والخدمات، إرضاء المستفيدين)

رابعا: تحديد عناصر إدارة الجودة

ويمكن ذكرها كما يلي:

1- مسؤولية الإدارة .

2- نظام الجودة.

3- مراجعة العقود.

4- ضبط التصميم.

5- ضبط الوثائق والبيانات.

6- المشتريات.

7- ضبط العمليات.

8- الفحص والاختبار.

9- ضبط وسائل الفحص والقياس والاختبار.

10- ضبط الخدمات والموارد غير المطابقة.

11- الإجراءات التصحيحية والوقائية.

12- التدقيق الداخلي لنظام إدارة الجودة.

13- التدريب.

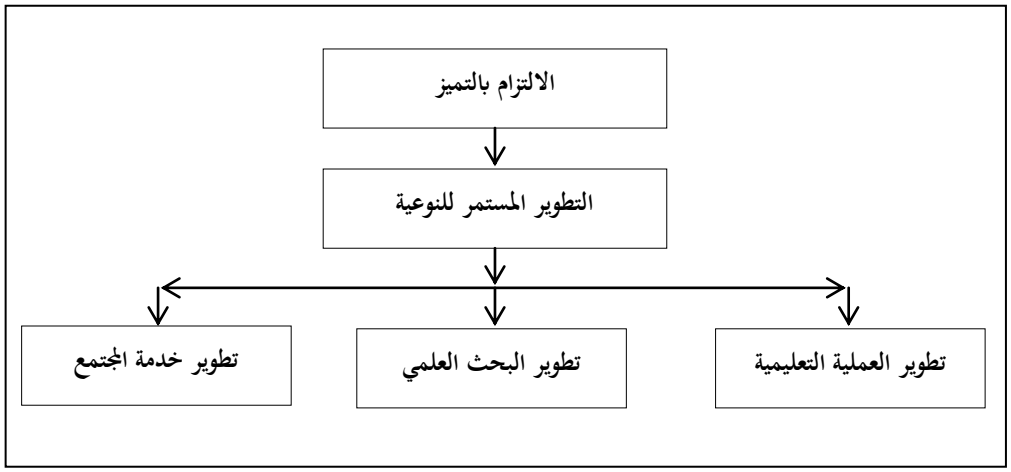
14- الخدمات.

ولكي تبدأ الجامعة في برنامج الجودة الشاملة، لابد من اتخاذ الخطوات الآتية:

أ. تحديد رؤية عامة تحدد مسار الجامعة في المستقبل عن طريق الإجابة عن تساؤلات (ما، وأين، وكيف).

ب. تحديد الرسالة العامة في ضوء الرؤية لدى الجامعة، ويفضل أن تكون مكتوبة يسهل تعميمها وفهمها وتداولها ومراقبتها، على أن يكون الهدف العام للمراجعة هو (الالتزام بالتميز) في كل جانب من جوانب الأداء الأكاديمي والاداري، أو بعضا منها. كما حدث في جامعة هارفرد في إنجلترا. إذ أنها من الجامعات الرائدات التي أخذت بنظام الجودة، واستطاعت، على مدى سنين عدة أن تتميز عن الجامعات الأخرى في بعض الأبحاث والتخصصات العلمية. ويمكن توضيح هذا الإطار للجودة بالشكل الآتي:

الشكل رقم (04): الإطار العام للجودة في الجامعة



المصدر: (محمود القيسي، 2013، صفحة 192)

ج. بناء إستراتيجية للتغيير ترتكز على التطوير المستمر للنوعية، وذلك بمراجعة الأهداف، والهيكل الإداري، للجامعة، ولنظام القيم. والحضارة التنظيمية، أساليب العمل، كما تحتوي الإستراتيجية على خطة عمل تقود التنفيذ وتسهل مهمات المتابعة والتقويم.

د. تنفيذ مبادئ الجودة في وظائف الجامعة الأساس، في نقل المعرفة والجهود المبذولة لتطوير العملية التعليمية، وإبداع المعرفة في تطوير أساليب البحث العلمي، وخدمة المجتمع بتطوير التفاعل مع البيئة المحيطة والمجتمع المحلي.

المبحث الثالث: الإطار المفاهيمي لضمان جودة التعليم العالي

يتطلب تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي توفر آليات ملائمة وفاعلة للاستمرار في تحسين وتطوير العملية التعليمية، بالإضافة إلى وجود وحدة ضمان الجودة، والتقويم الذاتي في الجامعة وعلى مستوى البرامج، إضافة إلى وجود دليل الجودة، والعلاقة مع مؤسسات الاعتماد ووجود نظام تقويم داخلي وآليات للتطوير الأكاديمي المستمر لأعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة، وأخرى للتعيين والترقية وآليات للقبول واضحة وملائمة للتخصص.

المطلب الأول: ضمان الجودة في التعليم العالي

يرتبط مفهوم العالمية في التعليم العالي بمفهوم العولمة، فإذا كانت العولمة تدفقا للتكنولوجيا والمعرفة والاقتصاد والقيم والأفراد، وانتقالها بين دول العالم، فالعالمية في التعليم العالي تعد طريقة تستجيب الدولة من خلال لتأثير العولمة، فالعولمة تتطلب إيجاد معايير لجودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي، وعدم الاهتمام بهذه المعايير قد يؤدي إلى تهميش هذه المؤسسات وحلول مؤسسات التعليم العابرة للحدود مكانها، كما تستدعي العولمة إعادة صياغة محتوى المناهج وطرائق التدريس، وتوعية الإدارة والتمويل لتتلاءم مع السياق العالمي ومتطلباته.

وإن مبدأ العالمية في التعليم العالي يقوم على ثلاثة أبعاد أساسية:

- أن البعد العالمي في التعليم العالي يعد مكونا أساسيا في جميع أنظمة ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي.
- ضرورة تبني مبدأ تمثيل العالمية في سياسات برامج مؤسسات التعليم العالي وأنظمتها.
- يرتبط بإجراءات ضمان الجودة إذ أنه يتم على المستوى القومي وهذا ما يزيد الاتفاق حول أهمية استفادة أنظمة ضمان الجودة في التعليم العالي من المدخل العالمي. (محمود النقري و يوسف الطراونة، 2018، صفحة 88)

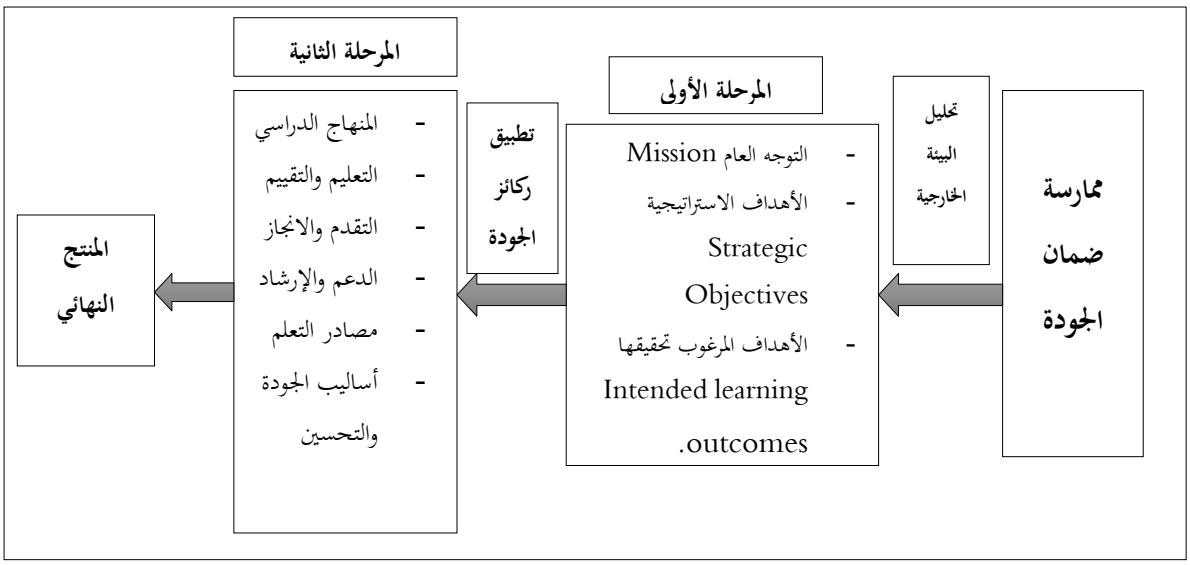
ومن هنا يعبر مصطلح ضمان الجودة عن المستوى الذي تستطيع عنده مجموعة من الركائز أو المواصفات انجاز مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا، ممثلة في التوجيه العام والأهداف الإستراتيجية ومجموعة الأهداف المعرفية والمهارات المرغوب تحقيقها(خالدي و عزه، 2018، صفحة 188)، فهي تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية (مصمودي و لصلج، 2017، صفحة 12).

إن مصطلح ضمان الجودة عام وشامل حيث يشير إلى عملية تقويم مستمرة لجودة نظام التعليم العالي ومؤسساته وبرامجه (مراجع مؤمن النعاس، 2017).

وهي بذلك مجموعة من الإجراءات المخططة والمنهجية اللازمة لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج التعليمي أو العملية التعليمية المؤدات في الجامعة تستوفي مطالب الجودة المعطاة (بن عيشى و بن عيشى، 2016، صفحة 4).

أما فيما يخص ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي فتعرف على أنها القوة الموجهة والمرشدة وراء نجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي؛ وهذا يتطلب أن تندمج آلياتها مع جميع نشاطات المؤسسة التعليمية (دهيمي، 2017، صفحة 272)، أما وفقا لـ(poorteman, et al, 1998) فهي المستوى الذي تستطيع عنده مجموعة من الركائز أو المواصفات إنجاز مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا، ممثلة في التوجه العام MissonوالأهدافالإستراتيجيةStrategic Objectives ومجموعة الأهداف المعرفية والمهارات المرغوب تحقيقها Intendedlearning outcomes. (مُحَمَّد قدومي، 2008، صفحة 50) ومن المهم تبيان العلاقة بين ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث هناك علاقة تبادلية للتأثير والتأثر بين مفهوم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، ويرجع ذلك إلى أن ضمان الجودة يعنى بعمليات تقويم المدخلات ومراجعتها والمخرجات والعمليات لمؤسسات التعليم العالي وفق معايير محددة للتأكد من مطابقتها للمعايير المعترف بها، أما الاعتماد فإنه يحتاج الحصول عليه المرور بعمليات لتقويم مستوى جودة البرامج الأكاديمية المختلفة وذلك في ضوء معايير الجودة، وهذا يدل على أن الاعتماد يعد وسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ويعد نوعا من أنواع التقويم المؤسسي، ومدخلا تطويريا لتحقيق ضمان الجودة (ابراهيم قرقز، 2019، صفحة 120) والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (05): ممارسة ضمان الجودة



المصدر: (ابراهيم قرقز، 2019)

أولا: فوائد ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

يهدف تطبيق ضمان الجودة في التعليم الجامعي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها: الارتقاء والنهوض بمؤسسات التعليم المختلفة، وربط مؤسسات التعليم الجامعي بالمجتمع وسوق العمل، وضمان كفاءة أداء مؤسسات التعليم الجامعي، وتخريج طلاب كفاءة عالية المستوى العلمي والمعرفي، واكسابهم التفكير الإبداعي الذي يتمثل في أسلوب حل المشكلات والعمل الجماعي والاستمرار في تطوير الذات، والتكيف مع المستجدات المعرفية والتقنية الجديدة، ويعطي التوجه نحو ضمان الجودة في التعليم الجامعي الفرصة للقيادات التعليمية المسؤولة نحو التخطيط الاستراتيجي والمراقبة والمساءلة لمقدمي الخدمة عن طريق هيئات الاعتماد (سحر مُحَّد أبو راضي، 2015، صفحة 105)، بالإضافة إلى ذلك تساهم عملية ضمان الجودة في :

1. توضيح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها.
2. توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلاب وغيرهم من المعنيين حول أهداف البرامج الدراسية التي تقدمها المؤسسة، وأنها توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية، وأنها سوف تستمر في المحافظة على هذا المستوى.
3. إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط والنظام فيها.
4. رفع مستوى الأداء عند العاملين في المؤسسة التعليمية.
5. زيادة الولاء والانتماء عند العاملين للمؤسسة التعليمية.
6. التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية وحاجات المؤسسة والطلاب والدولة والمجتمع.
7. تعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الداخلي والخارجي.
8. الاستجابة السريعة لحاجات المجتمع إلى متخرجين بمواصفات عالية الجودة والتصدي لمشكلاته بخطط طموحة.
9. توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية.
10. استمرار وزيادة قدرة المؤسسة التعليمية على البقاء والمنافسة (مُحَّد حطرم و سليمان عبد الله، 2017، صفحة 27).
11. تعزيز ثقة الدولة والمجتمع ودعمهما بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعة.
12. الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها الجامعة للمجتمع، حيث أن التقويم الخارجي والاعتماد يتطلبان تعديلا في الممارسات بما يلبي حاجة التخصصات والمهن المطلوبة (ياسر مُحَّد محجوب، 2014، صفحة 111)

ثانيا: مداخل ضمان جودة التعليم العالي

يمكن تحقيق ضمان جودة التعليم العالي بالإعتماد على عدة مداخل، وهي عملية –بوجود الإرادة والإلتزام بالتطبيق– سهلة وبسيطة تترجم ما يجب فعله فقط للخروج بنتائج إيجابية، حيث تتجسد هاته المداخل في الآتي:

1- **الاعتماد والتقييم:** يعبر مصطلح الاعتماد عما إذا كانت جامعة أو كلية معينة قد بلغت برامجها حدودا دنيا من الجودة، ويتعامل الاعتماد مع التعليم فقط سواء على المستوى المؤسسي أو على المستوى البرامجي وعادة ما يكون على المستوى البرامجي هو الأكثر انتشارا في المجالات المهنية مثل المحاسبة وإدارة الأعمال والقانون والهندسة وكذلك بالنسبة للمؤسسات التي تمنح درجات أقل من البكالوريوس أو الليسانس. أما الاعتماد على المستوى المؤسسي فهو الأكثر انتشارا بالنسبة للبرامج العامة. ونظرا لأن الاعتماد يتعلق بمنح شهادة مرور فانه لابد وان يتم بواسطة هيئة خارجية عن الجامعة حيث قد تكون هيئة تابعة للحكومة، جمعية، نقابة مهنية، مجلس أعلى للجامعات أو هيئة خاصة، وعادة ما تكون مدة صلاحية شهادة الاعتماد طويلة حيث تصل في الولايات المتحدة إلى عشر سنوات وقد تكون أكثر من ذلك لتشجيع التطوير.

أما بالنسبة للتقييم فهو مصطلح يعني كما يستعمل في أوروبا تقييما لنوعية أو جودة أنشطة تعليمية محددة، وبمعنى آخر، فإن التقييم يتعدى الاعتماد المنحصر في الحكم الثنائي المتمثل في النجاح أو الفشل ليعبر عن إحكام متدرجة أو رقمية تعبر عن مستويات للجودة الأكاديمية التي تتعدى مجرد حدود دنيا.

وعادة ما يشابه التقييم الاعتماد بالنسبة لاعتماده لخليط من مؤشرات الأداء مع الدراسة الذاتية وتقارير الزملاء. وقد انتقدت كثير من نظم التقييم باعتمادها بصورة أساسية على مؤشرات الأداء (جامع ، 2013، صفحة 139)

2- **المراجعة الأكاديمية:** وتشير إلى إحدى العمليات الخاصة بتقييم ضمان الجودة الداخلية، وتنظيم التحسين، وعلى عكس التقييم، فإن المراجعة لا تقيم الجودة، ولكنها تركز على العمليات التي يعتقد أنها يؤدي إلى الجودة، والطرق التي تستطيع من خلالها المؤسسات أن تؤكد لنفسها أنه تم تحقيق الجودة، وتستند عملية المراجعة الأكاديمية على مبدأ مفاده أن الأفراد العاملين بقدر ما يتوافر من المواد والعمليات الجيدة، سوف ينتجون مخرجات جيدة ولكن هذه العمليات سوف تمنع الأفراد من إنتاج مخرجات سيئة، وتحدث عملية مراجعة الجودة التعليمية على مستوى المؤسسة، وتركز على أساسيات ضمان الجودة، وسياسة الجودة، والقواعد والإجراءات وعملية التوجيه والإرشاد، ووقت الاجتماع، ولكنها لا تركز على المعايير الأكاديمية أو تحديد جودة عملية التدريس والتعليم مخرجاتها، ولكنها تقيم كيف تشبع المؤسسة حاجاتها التي تحققها هذه المعايير (سلامه عبد العظيم، 2008، صفحة 295).

3- **التدقيق:** يسلط الضوء على رسميات ضمان الجودة مثل نصوص السياسات، القواعد، الإجراءات، الإرشادات، كما أنه يركز على المعايير و يقيس مدى قدرة النظام على المتابعة والرقابة الداخلية لمؤسسة التعليم

العالي حيث يركز التدقيق على جودة آليات ضمان الجودة الداخلية، أما الاعتماد فيشمل إما آلية التدقيق أو آلية التقييم التي تؤدي إلى الاعتراف الرسمي (منصوري و بن الدين، 2018، صفحة 131).

ثالثا: عناصر ضمان جودة التعليم العالي:

تباينت الأدبيات في تحديدها لعناصر الجودة، والسبب في ذلك يعود لاختلاف أهداف هيئات الاعتماد الأكاديمي الخاصة بكل بلد، وقد تم الإشارة إلى ان ضمان الجودة يتكون من بعض العناصر والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية (علي الثقفي، 2009، صفحة 18):

1- تخطيط الجودة: ويعرف بانه الهيكل التنظيمي والإجراءات والعمليات والموارد اللازمة لتطبيق إدارة الجودة، ويجب ان تكون هذه النظم شاملة نظرا لأهميتها في تحقيق الجودة.

2- تحسين الجودة: يشير إلى الطرق والمقاييس التي تستعين بها المؤسسة بهدف تحقيق الكفاءة والفعالية للأنشطة والعمليات، وتحسين الإنتاجية، ومستوى رضا العملاء والمؤسسة نفسها.

3- ضبط الجودة: يشير إلى العمليات والأساليب التي يتم استخدامها داخل المؤسسات لضمان التزامها بمعايير الجودة وتحقيق مستوى عال من التحسين المستمر في معدل الأداء.

رابعا: وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي:

تأسست وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (Quality Assurance Agency in Higher Education) في بريطانيا في عام 1997 لتقديم خدمات متكاملة في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي. والوكالة كيان مستقل يمول باشتراكات من الجامعات وكليات التعليم العالي ومن عقود مع هيئات التعليم العالي الرئيسية. ويدير الوكالة مجلس مسؤول بشكل عام عن أعمال الوكالة وتوجهاتها الاستراتيجية. (عوض الترتوي و عرفات جويحان، صفحة 93)

تتمثل رسالتها في رفع ثقة المجتمع والتأكيد بأن جودة الأداء والمعايير في مكافآت التعليم العالي هي محروسة ومعززة، أهدافها المحافظة على السمعة الدولية للتعليم العالي في الجامعات، تحديد معايير الجودة للبرامج والمؤسسات، وتقييم جودة التعليم بالوكالة عن وزارة التعليم، إدارتها مستقلة تخضع لنظام خاص يحدد دور وصلاحيات افرادها والهيئات المساندة، تتقاضى رسوم بدل تكاليف مهمات الاعتماد والتقييم واشتراكات من قبل المؤسسات التعليمية الخاضعة لها. (حجيم الطائي، فوزي العبادي، و فوزي العبادي، 2007، صفحة 117)

وتحدد مسؤولية الوكالة في حماية اهتمام المجتمع في مستويات سليمة لمؤهلات التعليم العالي وبالتشجيع المستمر في إدارة جودة التعليم العالي. ولتحقيق هذين الهدفين تعمل الوكالة على مراجعة مستويات التعليم والجودة وتزود بنقاط تقييم مرجعية لتحديد مستويات واضحة ومباشرة، منطلقة من حقيقة أن كل مؤسسة تعليم عالي تكون مسؤولة عن تأكيد تحقيقها لمستويات مناسبة وتقديمها لتعليم ذي جودة جيدة. (عوض الترتوي و عرفات جويحان، صفحة 93)

وتنشر بعض الصحف البريطانية قوائم مقارنة للجامعات والمعاهد، مستخدمة فيها معلومات يتم تجميعها من عدة مصادر، بغرض ترتيب أفضل الجامعات والمعاهد. وعلى مستخدمي هذه القوائم التأكد من الأسس التي تم الاستناد إليها في إعدادها، ومصادر بياناتها، وأسلوب الترجيح المطبق على مختلف العناصر التي تتشكل منها القوائم.

ويشمل نظام توكيد الجودة في هيئة توكيد للجودة الآتي (الربيعي، 2007، صفحة 436):

1- عمليات المراجعة الداخلية لتوكيد الجودة والتي تتم بواسطة المؤسسات التعليمية نفسها من خلال مراجعة البرامج بواسطة محكمين داخليين وخارجيين.

2- مراجعة الجودة بالمؤسسة التعليمية وذلك بواسطة هيئة توكيد الجودة.

3- مراجعة برامج المؤسسة التعليمية بواسطة هيئة توكيد الجودة.

4- الاعتماد بواسطة هيئة توكيد الجودة.

5- تقييم الأبحاث التي تتم بالمؤسسات التعليمية بواسطة القائمين على المراجعة Peer Reviewers عن طريق الجهة المانحة.

المطلب الثاني: متطلبات ضمان جودة نظام التعليم العالي

يتطلب تحقيق جودة نظام التعليم العالي جملة من المتطلبات على مستوى التأطير فمثلا يتعين في هذا المجال اعتماد السياسات والتشريعات لتأمين تنويع المؤسسات والبرامج حتى تتلائم مع احتياجات التنمية ومع القدرات المتنوعة للراغبين بالالتحاق بالتعليم العالي، إضافة إلى تأمين البيئة التمكينية الملائمة لإطلاق قدرات المؤسسات وأعضاء هيئة التدريس في مجالات: التكوين البحث العلمي وخدمة المجتمع. أما في مجال التسيير فتتطلب ضمان الجودة على الأقل وضع الأنظمة وإنشاء الآليات لمتابعة مجريات الأمور في مؤسسات التعليم العالي من خلال إنشاء قواعد معلومات متكاملة واستخدامها لاستخراج المؤشرات واتخاذ القرارات المبنية على المعرفة، وفي مجال الرعاية يتعين وضع السياسات والتشريعات والأنظمة الملائمة لإنشاء جهاز وطني لضمان الجودة وإنشاء مركز وطني لدعم جهود المؤسسات والكليات والأقسام لتحسين جودة البرامج وعمليات التعليم والتعلم ووضع حوافز لأعضاء هيئة التدريس والطلبة لتجويد أدائهم في مجالات التكوين، البحث العلمي وخدمة المجتمع. (جقطة، دور حوكمة الجامعة في تحسين جودة التعليم العالي من وجهة نظر الاطراف ذات المصلحة، 2017، صفحة 47)

يعتبر النظام الجامعي العمود الفقري للمؤسسة التعليمية وإن عملية تحسين جودة الأداء الجامعي تتطلب عدم التوقف عند توافق الأداء مع أدنى مستويات معايير الجودة فذلك لا يمثل إلا بداية لانطلاق نحو الأفضل، لذا فإن متطلبات تحسين الأداء تستلزم القيام بمراجعة دورية شاملة للنظام من قبل خبراء في الجودة بالتعاون مع ممثلين عن كافة الأقسام الإدارية والأكاديمية بصورة مستمرة وذلك في ضوء ما يلي (عامر، 2014، صفحة 147):

أولا: وضع خطة استراتيجية للجامعة عن فترة زمنية تتراوح ما بين (3-5) سنوات وتشمل على رؤية ورسالة وأهداف الجامعة ووسائل تحقيق ذلك.

ثانيا: إعادة هيكلة مؤسسة التعليم العالي ويتم تحديد المسئوليات والسلطات والأدوار بدقة ووضوح والمدة اللازمة لكل خطوة مع وضع توصيف لمهام كل وظيفة بوضوح مما يمكن من تحديد شروط التعيين على كل وظيفة وفق معايير موضوعية قابلة للقياس والاختبار.

ثالثا: النظام: وضع نظام لتحسين مدخلات ومخرجات الجامعة وزيادة فعالية العمليات بهدف تحسين فعالية النظام والتركيز على العمل التعاوني الجماعي القائم على مشاركة كافة مستويات المؤسسة الجامعية ويتم وع شروط لمدخلات المؤسسة الجامعية فيتم تحديد مقاييس لاختيار الطلاب وأعضاء الهيئة التعليمية والإداريين وفق معايير محددة تمتاز بالعدالة والشفافية والمرونة.

رابعا: الموارد البشرية والمادية: تحديد سياسة تحترم العاملين بالمؤسسة الجامعية وتعمل على اشباع احتياجاتهم المتنوعة وتقويم العلاقات الإنسانية بهدف تحسين الأداء الوظيفي وتعيين قيادة ديمقراطية داعمة لعملية تحسين جودة الأداء تتصف بمواصفات مناسبة لذلك، وتوفير التقنيات والأساليب الإحصائية والكمية الحديثة في عملية مراقبة جودة الأداء الجامعي.

خامسا: التنمية المهنية: الارتقاء بأداء منسوبي المؤسسة التعليمية وفتح المجال لهم للإبداع الوظيفي عن طريق التدريب والاستفادة من خبرات الجامعات المحلية والعالمية.

سادسا: القيم التنظيمية المشتركة: نشر ثقافة تنظيمية تتلائم مع القيم المستحدثة في المؤسسة التعليمية وتتفق مع التطورات والتجديدات التربوية، وإيجاد نوع من المنافسة مع الجامعات الأخرى.

سابعا: تحديد الإجراءات التفصيلية لاعتماد البرامج الأكاديمية المعايير والمقاييس اللازمة لإنجاز ذلك تبعا لنظام واضح ودقيق.

ثامنا: تصميم إجراءات التقويم المؤسس والمؤشرات اللازمة للقيام به.

كما ينبغي إصدار لوائح وتشريعات تهيئ المناخ لنمو أفكار الجودة، فالتشريعات واللوائح هي التي تحدد المهام والمسؤوليات والحقوق والواجبات، وتضع صورة لما ينبغي أن يكون عليه وضع معين، وجودتها تكون في مواكبتها للمتغيرات الاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والاجتماعية، والتقنية، وتكون واضحة ومحددة ومرنة ومتطورة، وتعطي مساحة للإبداع والتجديد والتطوير.

- خلق ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين العاملين في المؤسسة ويتحقق ذلك من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة.

- الحرص على اختيار القيادات في العمل وعلى مختلف مستوياتهم وفق مبدأ معيار الكفاءة والخبرة والإخلاص وليس أية معايير أخرى تعوق جودة الأداء.

- وضع خطة تدريبية لتوعية العاملين في داخل المؤسسة على تحقيق ضمان الجودة في المؤسسة.
- إشراك عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والمراكز في اختيار العمليات المراد تحسينها.
- التعرف على اتجاهات العاملين نحو تطبيق الجودة من خلال:
- استطلاع آراء العاملين نحو تطبيق الجودة.
- دراسة وضع العاملين في المؤسسة وإمكانية التطبيق
- دراسة اللوائح التنظيمية والقواعد الأساسية المنظمة لأعمال المؤسسة.
- دراسة الإمكانات المالية والبشرية للمؤسسة.(طارق، 2014، صفحة 282)

المطلب الثالث: طرق ومراحل تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

يعتبر تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي من أهم وأصعب الخطوات، وذلك بسبب الوقت الذي تتطلبه استكمال كل مرحلة من مراحل تطبيقها، باعتبارها منهجية منظمة وتربط جميع نشاطات المنظمة بالجودة.

المرحلة الأولى: مرحلة تشكيل سياسة ضمان الجودة

تعد هذه المرحلة الخطوة الأولية والأساسية لنجاح تطبيق نظام ضمان الجودة، فعلى مستواها تحدد الخطوط العريضة والارشادية، المبادئ وما يستلزم توفيره للتطبيق الكفء والفعال لنظام ضمان الجودة (رقاد، 2014، صفحة 78)

ويطرح تطبيق نظام ضمان الجودة على مستوى السياسة ثلاثة أسئلة أساسية هي:

1. تحديد أهداف النظام (لماذا نطبق النظام؟): تعتبر عملية اتخاذ القرار في تحديد الهدف المناسب من تطبيق نظام ضمان الجودة جوهر عملية تسييره وتتباين الأهداف من تطبيقه من رقابة الجودة، المساءلة وتحسين الجودة.

2. اختيار الآليات (ماهي الآلية المناسبة): بناء على ما تم تحديده من أهداف، يطرح الانشغال الثاني والمتمثل في تحديد الآليات المناسبة لتحقيق الأهداف المسطرة من: آلية التقييم، آلية الاعتماد وآلية التدقيق.

3. نطاق وأبعاد النظام (ما هو الحجم؟): تطرح مسألة تحديد النطاق الذي يعني بتطبيق نظام ضمان الجودة هي الأخرى نفسها بإلحاح في هذه المرحلة، فمن الضروري دراسة وتحديد النطاق الذي يعني بتطبيق نظام ضمان الجودة سواء كانت مؤسسات تعليمية عامة، مؤسسات تعليمية خاصة، جميع المؤسسات التعليمية أو بعضها، مؤسساتي أو برامجي، جميع البرامج، مؤسسة تعليمية أجنبية أو وطنية.

المرحلة الثانية: مرحلة ضمان الجودة الداخلية والتقييم الذاتي

بعد تحديد السياسة العامة لنظام ضمان الجودة على المستوى المركزي، يتعين على مسؤولي مؤسسات التعليم العالي العمل على ضمان الجودة داخل مؤسساتهم لتحقيق رضا أصحاب المصلحة الداخلية معا، من خلال

القيام بجملة من الممارسات المتمثلة في: إدارة الجودة، إعداد إطار مرجعي للجودة والتقييم الذاتي، وفيما يلي توضيح لهذه الممارسات.

1- **إعداد مرجع الجودة (ميثاق الجودة):** حسب مشروع ضمان الجودة الداخلية في جامعات حوض المتوسط (AQI-UMED)، يعرف مرجع الجودة على أنه: مجموع القيم أو الأهداف التي تتوخاها المؤسسة في إطار مهامها للاستجابة لمتطلبات المستعملين والعملاء وكذلك موظفيها. ويمكن أن يتفرغ إلى مجموعة من المعايير والمقاييس مصحوبة بقواعد الترجمة. فمرجع الجودة يتكون من ميادين خاصة بالأنشطة الرئيسية لمؤسسة التعليم العالي، ويضم كل ميدان عددا من المجالات، كما يتم تحديد لكل مجال معيارا أو عدة معايير تكون مرفقة بقواعد تفسيرية، يتبعها المقاييس وغيرها من المصطلحات الأساسية الواردة في مرجع الجودة والتي يستند عليها في الحكم على مدى تنفيذ المعيار، ومن ثم الحكم على جودة مجالات وميادين أنشطة مؤسسة التعليم العالي أو البرامج التعليمية (جقطة ، دور حوكمة الجامعة في تحسين جودة التعليم العالي من وجهة نظر الاطراف ذات المصلحة، 2017، صفحة 51)

أ. **المعيار:** مستويات الاعتماد أو التصديق للمؤسسة أو البرامج، وتشمل هذه المستويات التوقعات الخاصة بالجودة والفاعلية والموارد المالية، والتوافق مع القواعد والتعليمات والنتائج والاستدامة. كما تعتبر أيضا مقاييس معيارية، أو أطر مرجعية أو علامات تمايز، يتم عن طريقها أو بواسطتها فحص المستويات والأهداف التي يتم تحقيقها. والمعايير تصف بالتفصيل خواص المتطلبات والشروط الواجب الوفاء بها، وفوق ذلك توفر الأساس الكمي والكيفي الذي يتم على أساسه استخلاص نتيجة تقويمية (البهواشي، 2007، صفحة 94).

ب. **مؤشرات الأداء:** وهي عبارة عن تجسيدات عددية لحالة المؤسسة التعليمية وبرامجها وعملياتها، كما ينظر لها على أنها مقاييس مصممة لتوفير المحاسبية أو المسؤولية العامة، وتعبر أيضا على مجال أو مدى القياسات الإحصائية اللازمة او المستخدمة لقياس مدى أداء مؤسسة التعليم العالي أو البرامج في أحد جوانب الجودة، ومؤشرات الأداء مقاييس كمية وكيفية للمخرجات، أو لنتيجة النظام أو البرامج، وتسمح مؤشرات الأداء للمؤسسات بوضع علامات تميز أو قياس لجوانب الأداء فيها، أو تسمح بالمقارنة بين مؤسسات التعليم العالي، وتعمل على نحو فاعل عندما تستخدم كجزء من النظام الشامل لمؤشرات المدخلات والعملية والمخرجات. ونظرا لانشغال مؤسسات التعليم العالي بأنشطة متنوعة، وتعدد أهدافها بات ضروريا وإلزاما على مؤسسات التعليم العالي تحديد وتطبيق مدى واسع من مؤشرات الأداء من أجل تغطية المجال الكلى للنشاط ومن أمثلة مؤشرات الأداء التي تغطى أنشطة عديدة داخل مؤسسات التعليم العالي: عدد التطبيقات في كل مؤسسة، وتقديرات المتقدمين للالتحاق بالمؤسسات، وعدد أعضاء هيئة التدريس، وتوظيف الخريجين، والمنح البحثية والتعاقدات، وعدد المقالات والدراسات المنشورة، ونسبة الأساتذة إلى الطلاب، ومؤشرات الأداء ترتبط بممارسات علامة التمايز أو القياس، ويتم تحديد عدد من الممارسات الرائدة من أجل استخدامها في التحليل المقارن. (البهواشي، 2007، صفحة 84)

ت. **التقييم الذاتي:** يعتبر التقييم الذاتي الخطوة الأولى في عملية ضمان الجودة وهي تتم من خلال العملاء الداخلين-إدارة وأعضاء هيئة تدريس وطلاب-وعن طريقه يمكن للمؤسسة معرفة واقع أداء الإدارة ويمكن عن طريق البيانات والمؤشرات التي يتوصل إليها التقويم الذاتي وضع إستراتيجية لتحسين تطوير الأداء وهذا يتطلب رغبة ودافعية جميع أفراد المؤسسة نحو عملية التقييم والتوجه نحو الجودة (بن أحمد فاضل، 2011، صفحة 29)، حيث يجري بصفة دورية لقياس النتائج المحصل عليها من طرف مختلف نشاطات مؤسسة التعليم العالي. يقوم بتقديم تقرير ضروري لتقييمها من طرف هيئة خارجية مثابرة من طرف الوزارة المسؤولة عن التعليم العالي. بل أكثر من ذلك وانطلاقا من نقاط القوة ونقاط الضعف المكتشفة، فإن التقييم الذاتي ينتج محاور أو ممرات للتحسين. إن التكفل بهذه النقاط يمكن المؤسسة من التكيف المستمر مع أهدافها، وضمان جودة خدماتها وإعلام أفضل للهيئة المؤولة (بداري، بوباكور، و الكريم، 2013، صفحة 36)، وينطوي التقييم الذاتي على مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تكفل ضمان تنفيذ المعايير المتعارف عليها عالميا لمستويات الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وكذلك معايير الجودة في كل البرامج التعليمية التي تقدمها المؤسسات، ويتم خلاله تحليل أداء المؤسسات والبرامج التعليمية، وقياس مستوى جودة الأداء وتحديد ما قد يوجد من جوانب القصور، وما يلزم لتلافيها وتحقيقا للمستوى المطلوب للجودة من خلال تقييم المدخلات والمخرجات وكفاءة العمليات. (فلسطين محمود، 2013، صفحة 44)

هذا وتهدف عملية التقييم الذاتي للمؤسسات الجامعية إلى التعرف على الآتي (مروان عبد الحميد، عمر مُحَمَّد ناصر، و سامر مُحَمَّد جابر، 2019، صفحة 186):

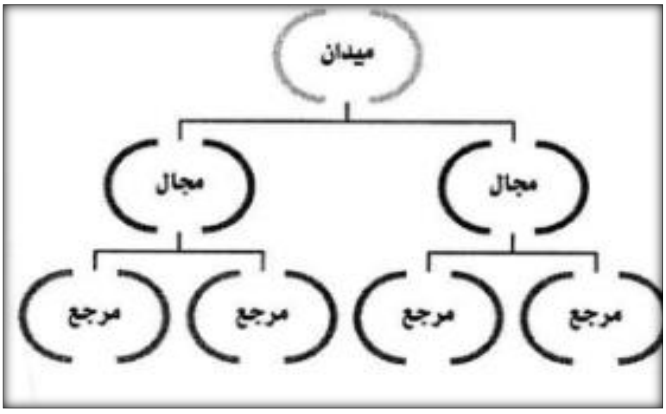
- درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المؤسسة الجامعية وبين المعايير في مجالاتها المختلفة.
- اكتشاف جوانب القوة والضعف في أداء المؤسسات الجامعية في ضوء متطلبات الوصول إلى معايير الجودة والاعتماد.
- تحديد نقطة الانطلاق في بناء وتنفيذ خطط التحسين المستمر لتحقيق متطلبات الجودة.

ويشمل إجراء التقييم الذاتي المراحل التالية (بداري، بوباكور، و الكريم، 2013):

تضع المؤسسة الجامعية نظام مراجعها انطلاقا من مخططاتها للتنمية، ويمكن كذلك جلبه وتكييفه حسب حاجياتها الخاصة.

إعداد النظام المرجعي من طرف المؤسسة الجامعية أو جلبه أو تكييفه لا يؤثر في هيكلة النظام المرجعي الذي لا يبتعد عن هذا الشكل:

شكل رقم (06): النظام المرجعي



المصدر:(بداري، بوباكور، و الكريم، 2013، صفحة 97)

هذه الهيكلة للنظام المرجعي تم تحديدها في مشروع Aqi-Umed، ويمكن للمؤسسة أن تلجأ إلى نظام مرجعي للمهن أو إلى أي منهجية كانت موضوع تطبيق حقيقي.

وتجري عملية التقييم الذاتي عادة على ثلاث مراحل مستقل بعضها عن بعض:

1. مرحلة التحضير:

أ. تكوين لجنة القيادة: الأشخاص المسؤولين على عملية التقييم الذاتي يقترحون على مديرية المؤسسة أسماء وصفات الأشخاص الذين يكونون لجنة القيادة. وهناك على الأقل رؤيتان فيما يخص تكوين لجنة المتابعة: هل نشرك مسؤولي أم لا؟

إن إدماج مسؤولي المؤسسة في لجنة القيادة هو بدون نزاع دعم وإسهام إضافي في البحث عن المعلومة وسهولة الوصول اليها، ويضفي مصداقية أكبر على اللجنة في نظر الجهات المعنية الأخرى.

في المقابل يمكن لإدماج مسؤولي المؤسسة في لجنة القيادة أن يكون غير مجد في نظر الأطراف المعنية الأخرى التي ترى في ذلك تدخلا للإدارة في عملية التقييم الذاتي.

ب. قرارات فردية: كل عضو في لجنة القيادة يتلقى من إدارة المؤسسة مقرر تعيين تقوية لمصداقية اللجنة، وضمانة لنجاح عملية النقد الذاتي.

ت. الإعلام والاتصال: من الضروري اعتماد الشفافية في نشر المعلومات وإجراء الاجتماعات بين كل المشاركين، محددين الهدف والطريقة والأشخاص المكلفين بالعملية.

ث. فضاء العمل: يمكن لأعضاء لجنة القيادة لاجتماع وتلقي ملاحظات الأطراف المشاركة، فهذا يدخل كذلك في منظور الرؤية الثاقبة للعملية.

ج. الموارد: لابد من التأكد ان الموارد البشرية والمادية متوفرة وملائمة، وهذا يقتضي تحسيسا قويا لإدارة المؤسسة. ففي هذه المرحلة الجزئية للتحضير، يتم مناقشة محيط ومجال الدراسة. وينبغي في مرحلة أولية اختيار محيط ومجال معقولين بحيث يسمحان للفريق بالمضي قدما في عملية التقييم الذاتي.

ح. بطاقة المعلومات: هذه الطريقة تقتضي وضع بطاقة أنشطة وملئها، تمكن هذه البطاقة من جمع كل أنشطة مرحلة التحضير، من بين الأنشطة المذكورة آنفا نجد نشاط الإعلام والاتصال وكذلك تكوين فريق التقييم الذاتي تجذبان الأنظار.

2. مرحلة الإنجاز:

لإنجاز عملية التقييم الذاتي وجب المرور بالمراحل التالية:

أ. خطط العمل المتكونة أساسا من: زيارات واجتماعات توضيحية، بالإضافة إلى رزنامة النشاطات.

ب. المرحلة العملية: تشخيص مصادر الإعلام وجمع المعلومات (احتمال وجود معلومات غير مهيكلة تعطل العملية)، بالإضافة إلى تحليل المعلومات.

ت. إعداد تقرير التقييم الذاتي

ث. بطاقة المعلومات: إن هذه الطريقة تشترط أن تكون بطاقة المعلومات مملوءة، إنها تمكن من جمع كل أنشطة مرحلة الإنجاز. الأنشطة الرئيسية لهذه المرحلة بواسطة بطاقة هي:

- إعداد خطة عمل
- تشخيص حاجيات الإعلام والمصادر
- وضع مخطط GANTT البياني
- زيارات تحضيرية
- متابعة تنفيذ خطة العمل
- جمع المعلومات
- تحليل المعلومات

3. مرحلة تقرير التقييم الذاتي:

لا ننسى أن عملية التقييم الذاتي يطلبها المسؤول الأول للمؤسسة التي تم تقييمها، كما يمكن أيضا أن تطلبها الوزارة الوصية.

ج. في الحالة الأولى التقييم الذاتي يراد منه إبراز مستوى تطابق المؤسسة مع المقتضيات التي تم وصفها في مختلف الحلقات، وذلك بهدف إحصاء نقاط الضعف ونقاط القوة والنظر في كيفية تحسينها.

ح. في الحالة الثانية تقرير التقييم الذاتي يكون قاعدة معلوماتية يقوم الخبراء الخارجيين المعينين من طرف الوزارة الوصية بفحصها وتعميقها خلال زياراتهم الميدانية.

ما دام تقرير التقييم الذاتي يهدف إلى تحقيق مطلب أو آخر، فيجب أن نؤكد على:

خ. التحليلات المنجزة والنتائج المحصل عليها يجب أن تعكس كل آراء الأشخاص الذين تمت استشارتهم. ونسجل أن مسار التقييم الذاتي، يجب أن يجمع أكبر عدد ممكن من الأشخاص مع عدم إقصاء أي طرف من المؤسسة.

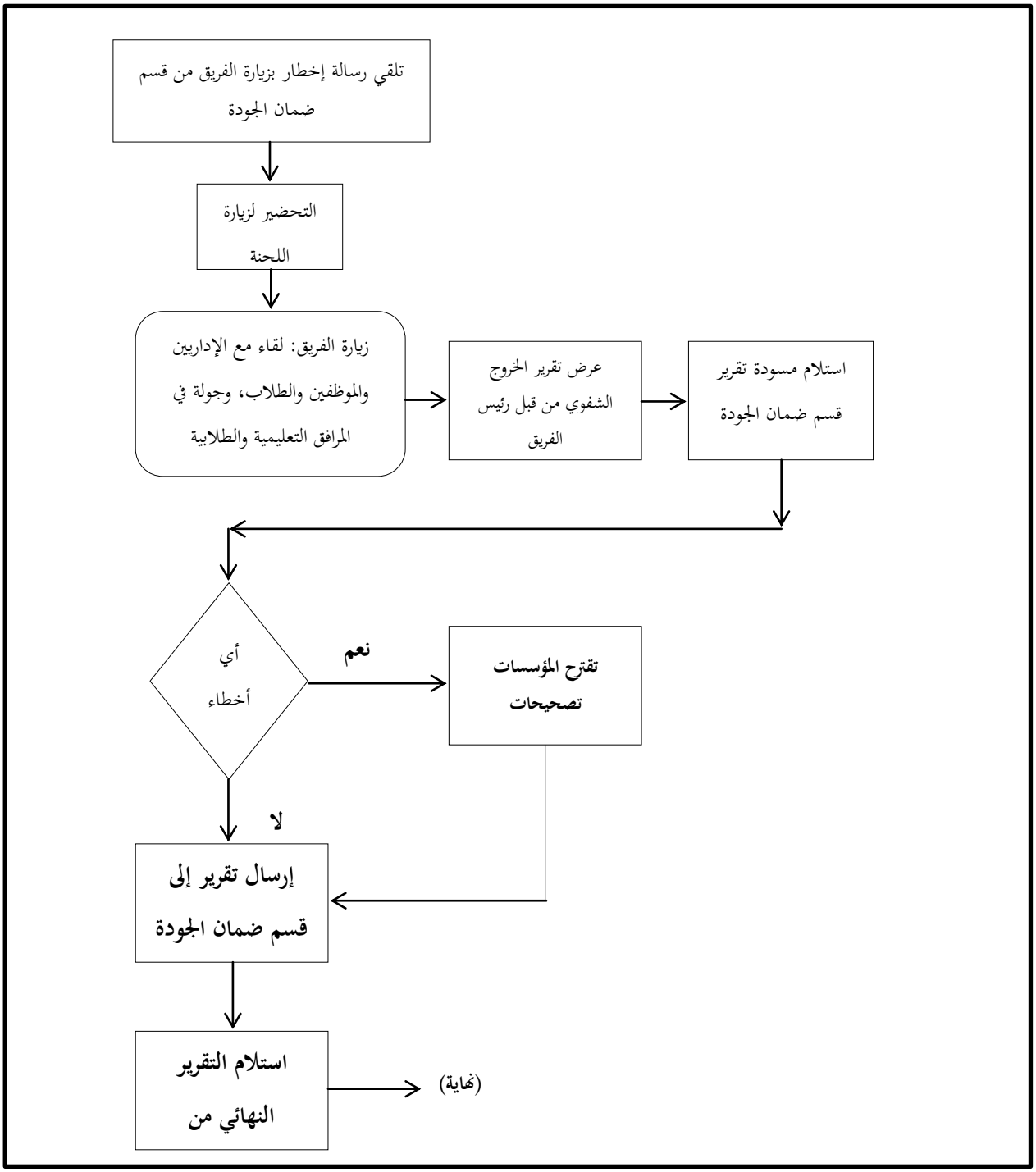
د. تقرير التقييم الذاتي، هو وثيقة وصف وفي نفس الوقت وثيقة تحليل، فيجب أن يمثل نظرة شاملة ونقدية للميادين المدروسة.

ذ. تقرير التقييم الذاتي الصحيح، المنضبط والواضح يسهل بروز طرق تحسين جديدة وظهور مسار التقييم الخارجي.

المرحلة الثالثة: ضمان الجودة الخارجية

وتعتبر هذه المرحلة من مراحل تطبيق ضمان الجودة بواسطة الخبراء أو ما يطلق عليها بالمحاسبية الخارجية حتى تتم عملية التقييم بمزيد من الموضوعية (بن أحمد فاضل، 2011، صفحة 29). كما يعبر ضمان الجودة الخارجية عن العمليات التي تقوم بها هيئة خارجية غالبا ما تكون وكالة لضمان الجودة، حيث تقيم هذه الهيئة عمل مؤسسة أو برنامج بهدف التعرف عما إذا كانت مطابقة للمعايير أو الأهداف التي تم تحديدها أم لا(بن حسين ، 2016، صفحة 110)، كما يعمل تقييم الجودة الخارجي على التحقق من المعلومات الناتجة والنتائج عن عملية التقييم الداخلي والتحقق من صحته .يتم تقييم الجودة من خلال زيارات الفريق، حيث تبدأ العملية وتنتهي ببرنامج المؤسسة للتحسين المستمر. بحيث يبدأ ضمان الجودة الخارجي داخل المؤسسة بالتقييم الذاتي أو تقرير التقييم الذاتي وهو ليس مجرد تقييم ولكنه يتضمن خطط تحسين الجودة المقترحة لتحقيق الاستمرار، بدراسته تخرج لجنة التقييم بأفكار وتوصيات تتضمن خطوات تحسين الجودة الخاصة بالمؤسسة. كما يمكن للمؤسسات أن تستخدم التقييم الذي يجريه المقيّمون الخارجيون باستخدام مقياسا لتصنيف المكون من خمس نقاط لتنفيذ خطط التحسين المستمر الخاصة بها، والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (07):خطوات ضمان الجودة الخارجية



Source : (Mustaffa, Sharifah Norul Akmar, Rosman, Fatimah, & Rohani, p. 6)

يمكن تلخيص أهم وظائف ضمان الجودة الخارجية ضمن النقاط الآتية:

أ. عمليات التقييم من أجل منح ترخيص لفتح مؤسسات أو تخصصات دراسية، حيث يدفع هذا الترخيص باتجاه اكتساب وضع معترف به رسميا.

ب. مراقبة العمل بعد الترخيص بالموازاة مع مراقبة التطبيقات القاعدية التي تتضمن المراقبة الإدارية والمالية.

ت. الاعتماد الذي يرتبط بمستويات متقدمة من الجودة.

ث. الاثبات المهني (الإقرار) للمتخرجين في مجالات دراسية معروفة.

ج. الاعلام حول الوضع المتعلق بالاعتراف او اعتماد تخصصات دراسية أو مؤسسات.

ح. يقوم بإنجاز هذه الوظائف هيئات مؤهلة كل حسب الوظيفة المنوطة بها، تجتمع هذه الهيئات ضمن هيكل معين، قد يكون ممثلا للمؤسسة في حد ذاتها، كما يمكن أن يكون هيئة خارجية.

2. هيكل ضمان الجودة الخارجية:

من الأهمية بمكان الأخذ بعين الاعتبار لدى وضع وتنفيذ آلية ضمان الجودة، السياق الذي تمارس فيه الهيئة المكلفة بهذه الإجراءات أنشطتها، والذي يتضمن العوامل التي سبق وأشرنا إليها على غرار الأهداف العامة لنظام ضمان الجودة، اختيار الخصائص التنظيمية لهذا النظام.

إضافة إلى عوامل أخرى ترتبط بالصيغة القانونية لهذه الهيئات، حجم نظام التعليم العالي، وسياق الطرح الوطني والإقليمي لنظام التعليم العالي.

أ. **الصيغ القانونية لهيكل ضمان الجودة:** تصنف الصيغ القانونية لهياكل ضمان الجودة كالآتي:

- هيئة عمومية أو وحدة مدمجة في إدارة من الإدارات التابعة للدولة على غرار وزارة التربية.
- هيئة شبه عمومية مستقلة.
- هيئة تنشئها مؤسسات التعليم العالي.
- هيئة تابعة لمجموعات خاصة.

اختيار إحدى هذه الصيغ لهيكل ضمان الجودة له انعكاساته على استقلالية هذا الهيكل، وفي الوقت الراهن معظم هذه الهيئات حتى التي تم وضعها من قل الدولة تتمتع بدرجة من الاستقلالية لكن تعتبر الهيئات الخاصة أكثر استقلالية.

في حالة التي يكون فيها هيكل ضمن الجودة عموميا، فإن ممثلين عن الدولة يشاركون أو يضطلعون بتسيير هذه الهيئة، في حين أن الهيئات التي تم إنشاؤها من طرف مؤسسات التعليم العالي نفسها ترتبط فيها إجراءات ضمان الجودة بالقبول الاختياري لهذه المؤسسات، هذه الأخيرة هي من يحدد طبيعة وإطار وإجراءات ضمان الجودة.

ب. **حجم نظام التعليم العالي:** يمكن أن يشكل نظام التعليم العالي لبلد معين من بعض الوحدات فقط، كما يمكن ان يتكون من مئات أو آلاف المؤسسات أو التخصصات الدراسية.

فلما يكون نظام ضمان الجودة يعمل على تغطية عدد من مؤسسات أو برامج التعليم العالي فإن سياسات وتطبيقات هذا النظام يجب أن ترتبط بحجم نظام التعليم العالي، خاصة فيما يتعلق بدور هيكل نظام الجودة في اتخاذ القرارات، مشاركة أعضائه في زيارة المواقع، اختيار وحدة التقييم (المؤسسة او البرامج) متابعة النتائج وتكوين المقيمين.

ففي الأنظمة الكبيرة أين لا يمكن لأعضاء هيكل ضمان الجودة المشاركة في زيارة جميع المواقع لابد من الاستعانة بخبراء تقييم خارجيين، ويضطلع هؤلاء بدور مهم يتضمن مسؤوليتهم في تقييم وصياغة تقارير حول مستوى الجودة، على هذا الأساس يتوجب على هذا الهيكل الاعتماد على أعضاء خارجيين على مستوى عالي من الكفاءة لتمثيله.

ث. سياق الطرح الوطني والإقليمي:

سياق الطرح الوطني والإقليمي لهيكل ضمان الجودة متغير أساسي يتوجب أخذه بعين الاعتبار كونه يؤثر في تشكيل هذا الهيكل حيث أن وجود هذا الأخير يمكن أن يكون مكملا لإنشاء هياكل فرعية او إقليمية لضمان الجودة.

في حين أن عدم وجود هيكل لضمان الجودة خاصة في أنظمة التعليم العالي صغيرة الحجم يمكن أن يكون التوجه نحو تشكيل هيكل على المستوى الإقليمي لاختيار الأنسب.

خلاصة الفصل:

تم تخصيص الفصل الأول من دراستنا لعرض أهم ما تم التطرق له في الأدبيات النظرية، والتي عالجت موضوع الجودة وضمان جودة التعليم العالي، مركزين في ذلك على كل ماله علاقة بمعايير ضمان الجودة في التعليم العالي.

والتي تشير بدورها الى مدى استيفاء مؤسسات التعليم العالي للمعايير والممارسات المعترف بها دوليا، وذلك من خلال العديد من العناصر من بينها (معايير التكوين والبحث والعلمي، الهيكل البنية التحتية، الاعتماد والمراجعة، التقييم..).

كما يمكن الاشارة الى الدور المهم لضمان الجودة في تحسين الجودة والاعتراف بالمؤسسات فهو يساعد على توفير تجربة تعليمية أفضل للطلاب ويعزز سمعة المؤسسات التعليمية. وبناءا على ما سبق يمكن القول بأن مؤسسات التعليم العالي سعت دائما إلى تبني ضمان الجودة، كضرورة حتمية لمواجهة مختلف التغيرات والتحديات المستمرة كالارتفاع المتزايد في الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، وكذا قلة مصادر التمويل، عدم توافق المخرجات مع متطلبات سوق العمل.

وبهذا أصبح من الضروري على مؤسسات التعليم العالي، العمل على تطوير النظام التعليمي القائم بها لتعزيز ثقة أفراد المجتمع في تلبية مؤسسات التعليم العالي لمعايير الجودة والحفاظ عليها.

الفصل الثاني

أداء مؤسسات التعليم العالي

تمهيد

قد أصبحت قضية جودة التعليم العالي موضع اهتمام الكثير من الخبراء والباحثين في مجال التعليم على الصعيدين الغربي والعالمي، باعتباره من الموضوعات الأساسية في نظريات السلوك والتنظيم الإداري لما له من أهمية في تحقيق الأهداف المرجوة للجامعات. كما أن جودة أداء التعليم العالي لا يقتصر فقط على تزويد الطلبة بالمعارف داخل القاعات الدراسية فقط، بل يتعداها ليشمل مختلف النشاطات والمهام الداخلية والخارجية للجامعة حتى تتمكن الجامعات من تحقيق كفاءة وفعالية في أدائها التعليمي والإداري، وهذا من خلال تقييم الأداء الدوري وبشكل مستمر في الإدارة، باعتباره من الأنظمة التي تقوم على تحليل ودراسة التغذية العكسية التي تحدد مدى كفاءة موارد الجامعة في انتاج مخرجات ذات جودة وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى أهم المفاهيم النظرية المتعلقة بالأداء ومؤشرات قياسه، وتم تقسيم هذا الفصل إلى المباحث التالية:

–المبحث الأول: الأطر المفاهيمية للأداء.

– المبحث الثاني: أداء مؤسسات التعليم العالي.

– المبحث الثالث: تجارب ناجحة في ضمان الجودة وتقييم الأداء.

المبحث الأول: الأطر المفاهيمية للأداء

يعبر الأداء عن الطريقة التي يؤدي بها العاملون مهامهم ووظائفهم أثناء العمليات الإنتاجية باستخدام الإنتاج المتاح لتوفير مستلزمات الإنتاج واحداث التحويلات سواء الكمية أو الكيفية المناسبة لطبيعة العملية الانتاجية خلال فترة زمنية محدودة.

المطلب الأول: مفهوم الأداء

يشير مفهوم الأداء أيضا إلى:" قدرة المنظمة على البقاء والتكيف والنمو بكونه يمثل قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها طويلة الأمد، التي تتمثل بالبقاء والنمو والتكيف" (درويش م.، 2018، صفحة 72).

وأيضا الاداء هو" :تحقيق الأهداف أو النتائج المتوقعة، لخلق القيمة وعادة ما ترتبط هذه الأخيرة بزيادة الربح " (virginie, Léopold, & Marie-Odile, 2012, p. 09) ، كما يعرف على أنه: العمليات التي تضمن إتباع وسائل وأساليب يتم عن طريقها القيام بالنشاطات للوصول إلى أهداف معينة (فليح، 2009، صفحة 355). أما المنظمة العربية للتنمية الادارية فقد أشارت للأداء أنه يعبر عنه في النتائج المحققة في ظل تفاعل المؤسسة مع عناصر بيئتها الداخلية والتكيف مع بيئتها الخارجية (المنظمة العربية للتنمية الادارية، 2008، صفحة 31).

كما يقوم أداء المؤسسة وفق معايير الكفاءة والفعالية (الجهد، الوقت، والتكلفة) ، وهناك من يزيد المرونة وسرعة رد الفعل، وقد تبين أن هذه المعايير لا يمكن تحقيقها معا، لأن من المحتمل أن يؤدي تعظيم الجانب الاقتصادي إلى التقليل من الفعالية ولتحقيق الكفاءة (حسن الحسيني و مؤيد ، 2009، صفحة 22). كما ينظر لأداء المؤسسة على أنه:" عبارة عن ربط بين كل من الفعالية الوظيفية والفعالية الاستراتيجية. وتقوم الفعالية الوظيفية على تحسين المنتجات، عمليات الإنتاج، وظيفة التسويق والعلاقات داخل المؤسسة، بينما تقتضي الفعالية الاستراتيجية التفوق على المنافسين من خلال التموقع في الأسواق الجيدة (Lahlou, 2008, p. 264).

ومنه نستنتج أن الأداء هو نظام متكامل مرتبط بنتائج أعمال المنظمة، وفي علوم الإدارة بالتحديد مرتبط بالكفاءة والفعالية بغية تحقيق الأهداف المرجوة لها بغض النظر عن التكاليف المترتبة عن هذه الأهداف.

المطلب الثاني: إدارة وقياس الأداء

يعتبر مؤشر قياس الأداء من أهم وظائف إدارة الموارد البشرية، باعتباره عامل أساسي في تحديد مقدار التقدم المتحقق نحو الاهداف المسطرة.

أولا: تحديد مؤشرات قياس الأداء

قد حددت هذه المؤشرات لتشمل مجموعات أربعة رئيسية تتضمن مؤشرات الفاعلية Effectiveness، والكفاءة Efficiency، الإنتاجية Productivity وأخيرا مؤشرات قياس مستوى الجودة Quality.

ومن ثم يعرف الأداء التنظيمي على أنه: "باعتباره قدرة المؤسسة على استخدام مواردها بكفاءة وانتاج مخرجات تتوافق مع أهدافها وذات صلة بمستخدميها" (Oluyemisi & Abayomi olarewaju, 2018, p. 29)، كما يمثل الأداء التنظيمي الإطار المتكامل لنتائج ومخرجات أنشطة المؤسسات في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية. كما أن الجهة التي تقوم بهذا التقييم عادة ما تكون جهة من جهات الاشراف والرقابة التي يكون لها سلطة تقييم هذا الأداء المؤسسي لترشيد بعض القرارات الإدارية المرتبطة بمستوى استمرار او تطوير أداء هذه المؤسسة مستقبلا. ولقد واجهت عمليات تطبيق قياس الأداء التنظيمي مجموعة من الصعوبات في التنفيذ أهمها يمكن تناوله على النحو الآتي (محمود يوسف، 2005، صفحة 104):

1. التعارض القائم بين الأهداف والاولويات المختلفة للأطراف التي يتم قياس أدائها وترتبط بمستوى أداء المؤسسة. فلكل مؤسسة أهداف معينة تسعى الى تحقيقها، وقد تتعدد هذه الأهداف حيث يكون لكل هدف وزن واهمية معينة، بل قد تتعارض عملية تحقيق بعض الأهداف مع بعض الأهداف الأخرى، ويظهر هذا التداخل والتعارض إذا تم إجراء تحليل لهذه الأولويات من حيث مدى تعدد الأهداف بين الأفراد وبين الأقسام المختلفة داخل المؤسسة وبين الجهات في البيئة الخارجية التي تعمل من خلالها المؤسسة.
2. غياب التحديد الدقيق لمهام وواجبات الوحدات والأقسام داخل المؤسسة: يؤدي عدم وضوح إطار عمل المسؤولية والمهام الخاصة بكل قسم أو وحدة اقتصادية داخل المؤسسة الى تداخل بعض مهام العمل بين بعض الأقسام مما يخلق نوعا من الازدواجية في أداء العمل. ومن ثم يتطلب الامر إعداد توصيف دقيق لمهام العمل داخل كل قسم وتحديد مسئولية كل طرف داخله في أداء هذا العمل.

3. خلل هيكل العمالة داخل المؤسسة: العديد من المؤسسات خاصة تلك التابعة لقطاع الاعمال العام أو لقطاع حكومي قد تتصف بالعمالة الفائضة أو الزائدة عن حاجة العمل الفعلية، او أن يكون هناك وفرة في العمالة غير الماهرة وندرة في العمالة الماهرة مما ينعكس أثره على أداء الأفراد بشكل يؤثر سلبا على مستوى أداء الوحدات والمؤسسة ككل. وفي ظل غياب المعايير الموضوعية لأداء نوعية محددة من العمالة داخل النشاط فإنه قد يكون من الصعب تحديد احتياجات المؤسسة بشكل موضوعي ودقيق من فئات العمالة المختلفة، وبالتالي حدوث خلل في هيكل العمالة ككل.

ويشمل الأداء التنظيمي ثلاثة مجالات محددة لنتائج المنظمات (Pierre, Timothy, Georgs, & Gerry , 2009, p. 722) :

- الأداء المالي: (الأرباح ، العائد على الأصول ، العائد على الاستثمار ، إلخ) ؛
- أداء المبيعات (المبيعات، الحصة السوقية، إلخ)؛
- عائد المساهمين (إجمالي عائد المساهمين ، الاقتصادي القيمة المضافة ، وما إلى ذلك).

كما يحظى قياس الأداء المؤسسي بأهمية خاصة بسبب تعدد أنواع المقاييس وتناقضها، وتعدد المؤشرات.

ثانيا: تصنيفات مقاييس الأداء

صنف واد وريكاردو مقاييس الأداء الى مقاييس كمية ومقاييس نوعية (الكساسبة، 2011، صفحة 88):

1- **المقاييس الكمية:** وهي تلك المقاييس الت تكون على أساس علم الرياضيات والحساب، وتكون مقاييس الأداء الكمية معدودة، أو نسب مئوية، وغالبا ما تكون على أساس الزمن أو ذات طبيعة مالية، وبذلك فهي تعتمد على أرقام إحصائية وقياسية تدل على واقع المؤسسة.

2- **المقاييس النوعية:** وعادة ما يطلق عليها مقاييس الأداء اللينة لأنها ذات طبيعة ذاتية، وأكثر هذه المقاييس شيوعا هي تلك المتعلقة برضا الزبائن والعاملين.

ويميل المديرون الى استعمال المقاييس الكمية أكثر من النوعية، لأن هناك تخوفا من أن تقديرات الزبائن والعاملين يمكن أن تكون غير موثوقة، وثانيا الخوف من الخطأ في مقاييس رضا الزبائن والعاملين.

تعددت طرق قياس الأداء، ولعل من أكثر طرق قياس أداء الموظفين استخداما الرق الست التالية (درويش ع.، 2009، صفحة 45):

1- **القياس بالمقارنة:** تعمل طرق القياس بالمقارنة من خلال تحديد موظف معين يكون أداؤه متميزا ومقارنة أداء الموظفين الآخرين به.

2- **معدلات الأداء الفردية:** وضع معدلات أداء فردية لكل موظف وقياس أدائه الفعلي في ظل ما هو محدد له من أداء، ويمكن استخدام هذا المقياس لقياس مدى تمتع الموظف بصفات معينة.

3- **معدلات توافر الصفات:** تستخدم مجموعة من الصفات للاستدلال على مدى وصول الموظف الى مستوى معين من الأداء.

4- **معدلات الأداء السلوكي:** تهدف معدلات الأداء السلوكي الى قياس توافر مواصفات معينة في سلوك محدد.

5- **قياس النتائج:** ترتبط عملية القياس المرتبط بقياس النتائج المتحققة بمفهوم الإدارة بالأهداف والذي يعني مشاركة كافة الافراد في وضع الأهداف التي تقترحها الإدارة العليا، وتصبح تلك الأهداف هي المقياس اللازم لأداء العاملين، ولذلك تتصف الإدارة بالأهداف بثلاث صفات أساسية، هي:

3- الأهداف محددة، وموضوعية، وفيها قدر من التحدي.

4- يشارك المدراء وعمالهم في وضع تلك الأهداف.

5- يقوم المدراء بمد العاملين بتغذية عكسية عن مدى التقدم في تحقيق الأهداف من خلال متابعتهم في فترات متباعدة لتقدمهم نحو أهدافهم.

6- **التقييم من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة:** تختلف إدارة الجودة الشاملة عن طريقة الأداء التقليدية من حيث أنها تقدر كلا من الأداء الفردي والنظام الذي يعمل في ظله الفرد.

ويراعي أنه في ظل القياس بواسطة الإدارة الشاملة للجودة ونظرا لأن القياس هنا ينصب على نظام الإدارة ككل وليس فقط على أداء الفرد، فإنه قد تظهر عملية التغذية العكسية الناجمة عن التقييم أن هناك حاجة الى تغيير إجراءات او نظم العمل (تبسيط وتطوير نظم العمل) وليس بالضرورة تعديل او تطوير أداء العامل.

المطلب الثالث: أشهر مدارس التطوير والتحسين

هناك العديد من المدارس التي اهتمت بتطوير أداء الأفراد في العديد من المجالات، والتي تقوم في مجملها على نشر ثقافة التحسين والتجديد والإبداع والتطوير لكل النشاطات داخل المنظمة، ونذكر من بين هذه المدارس:

أولا– مدرسة كايزنKAIZEN

ظهر مفهوم كايزن للوجود في العام 1984 على يد الخبير الياباني ماساكي إماي Masaki Imai، والذي أصدر كتاب عن فلسفة كايزن عام 1986، وكايزن هي فلسفة ابتكرها تاييشي أوهونو لقيادة المؤسسات من خلال الإدارة الرشيدة للمكان والزمان.

وعرف معهد كايزن مفهوم كايزن بأنه مصطلح ياباني يشير الى التحسين المستمر، بحيث تتكون الكلمة، من كلمتين حيث تعني كلمة كاي التغيير وتعني زن جيدا أو أفضل ، لذلك ، بكلمات أبسط ، تعني التغيير للأفضل أو التحسين. على وجه التحديد ، يعني التحسين المستمر (Olumide, Olutade, & Olamide, 2022, p. 03). ومنهج علمي في إدارة الجودة الشاملة، يرتكز على مجموعة من القيم والمعتقدات التنظيمية، منها: أن يكون تركيز العاملين والإدارة على أن تكون نسبة العيوب أو نسبة الخطأ في السلعة أو في الخدمة= صفر. أيضا كايزن هي فلسفة لا ترضي أبدا على ما تم إنجازه الأسبوع الماضي أو السنة الماضية.

1. مبادئ مدرسة كايزن

وتتمثل في:

- العميل أو الزبون أولا.
- هناك دائما مكان للتحسين.
- عمل الفريق في حلقات الجودة.
- نظام قوي داخلي لدى كل شخص بالالتزام.
- رأي كل شخص له قيمة ويؤخذ في الاعتبار.
- العاملون لديهم ثقة في الاهتمام بمقترحاتهم.

2. محاور مدرسة كايزن

- الإدارة من موقع الحدث: على المدير أن يتفقد موقع الاحداث، ويلم بكل شيء بنظرة كلية، ثم يوجه المشرف للإجراءات الواجب اتخاذها. على المشرف بعد ذلك ان يفصل هذه الإجراءات بنظرته الجزئية الى خطوات يوزعها على الأفراد لتنفيذها اثناء التعامل مع المرتجعات يجب ان يجتمع المدير مع المشرف مع العامل، لتحديد سبب العيب واقتراح التعديل الذي يمنع تكرار نفس الأخطاء.
- إلغاء الهدر: كل عمل ينفذ يمكن تحسينه وكل عملية تتم حاليا لابد وأنها تحتوي هدرا او هالكا وتقليل او التخلص من هذا الهدر ينتج قيمة مضافة للعملية وبالتالي يحث استفادة للمنظمة، أيضا سوف يستفيد العميل أو الزبون من نواتجها.
- الإدارة بالمشاركة: تبنى نظرية كايزن على الاعتقاد بأن توفير درجة عالية من المسؤولية الجماعية والإخلاص القائم على الماركة والتقدير المتبادل بين المنظمة (ممثلة في الإدارة العليا) والعاملين في المستويات الإدارية المختلفة سوف يؤدي الى زيادة معدلات الأداء، وزيادة رفاهية العاملين ووجود درجة عالية من الرضا عن العمل.
- التوظيف مدى الحياة: أغلب الموظفين والعاملين في اليابان يعينون في وظائفهم مدى العمر، كما وأن مرتباتهم الشهرية تعطى لهم على أساس سنين الخبرة والمهارات والقدرات والكفاءة الإنتاجية فمرتباتهم تزداد كل سنة بمعدل جيد، كما وأنهم يصلون سن التقاعد عندما يبلغون الخامسة والخمسين من العمر، وعندما تكون المؤسسة في حاجة الى خدماتهم فإنهم يبقون في الخدمة فيمنحون حينذاك ثلثي راتبهم الشهري فالوصول الى درجة المدير لا يحصل إلا لمن بلغ سن 45 سنة. وعندما يدخل الوظيفة يشعر أنه باق فيها الى آخر حياته العلمية (ابو النصر، 2015).

ثانيا: مدرسة ديمنغ

1. مفهوم مدرسة ديمنغ

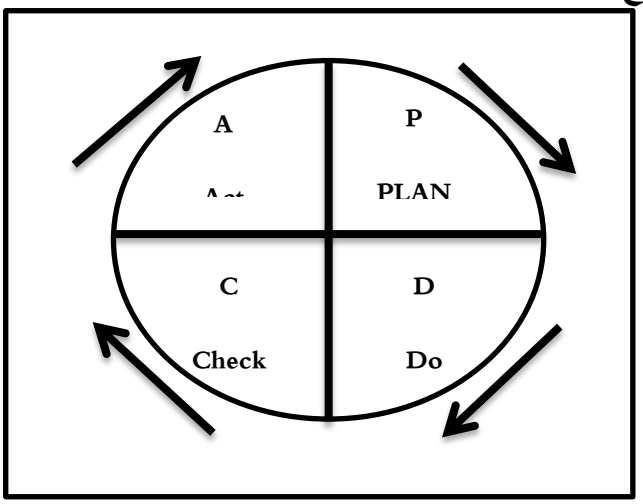
يعتبر مفهوم التحسين المستمر المبني على الخطوات الإدارية (خطط-نفذ-افحص-حسن) والمعروفة بالإنجليزية (Cycle PDCA) من المفاهيم الأولى في علم الجودة والتي وضعها العالم الأمريكي إدوارد ديمنغ والتي بنيت عليها العديد من الأدوات والأساليب التحسينية فيما بعد، وهي أيضا متجددة في النهضة الحديثة المتمثلة في أدوات التميز والابداع وإدارة المعرفة. فالتميز لا يتحقق دون رفع مستويات الأداء بشكل متواصل ومستمر، وكذلك الابداع يحتاج الى فيض مستمر من الأفكار التحسينية ليتم تخطيطها وتطبيقها بشكل مبتكر يؤدي الى مزيد من التميز، وفي خضم هذه

العملية التراكمية المتواصلة تتم الاستفادة من حالات النجاح وأخذ العبرة من حالات الفشل أو الأقل نجاحا مما يعزز القدرة على بناء رصيد معرفي يمكن توظيفه والاستفادة منه حاليا ومستقبلا وفي أوجه متعددة.

2. دورة ديمنغ

كما تسمى أيضا نموذج خطط ثم نفذ ثم حقق ثم صحح والتي تستخدم في تحسين العمليات والخدمات والمنتجات بطريقة ممنهجة في المنظمة. والشكل التالي يوضح ذلك

الشكل رقم (08): دورة ديمنغ



المصدر: (Jagusiak-kocik, 2017, p. 20)

ويليام ادوارد ديمنغ (1900-1993) هو مهندس تصنيع أمريكي، حصل على الدكتوراه في الرياضيات والفيزياء، أدرك ديمنغ أن الموظفين هم وحدهم الذين يتحكمون بالفعل في عملية الإنتاج، فقام بطرح نظريته المسماة بدائرة ديمنغ التي بناها على أربعة محاور (Plan-Do-Check-Act) ونادى بها كوسيلة لتحسين الجودة.

وإدارة التحسين المستمر للأداء أصبحت علما له أصوله وقواعده الفكرية، وبما أن التغير هو ضمنا عملية للبحث عن الأفضل في النتائج فإن العملية التعليمية يجب أن تظل في قلب التغيير الإداري. ومن الملاحظ أن الإدارة تتطلب ممارسة وظائف معينة لتحقيق أفضل ما يمكن تحقيقه من استخدام الموارد البشرية والمادية للوصول للأهداف المرجوة. (يوسف الشميلي، 2017، صفحة 17)

نستنتج مما سبق أنه لا يوجد طريقة واحدة متفق عليها في قياس الأداء، بل هناك العديد من الأساليب والطرق، لذا يجب على المؤسسات الاعتماد على السياق المؤسسي الذي يوضح رسالتها وأهدافها، وكذا تحليل بيئتها الداخلية والخارجية، ومن ثم تطوير وتحسين في مؤشرات الأداء الخاصة بها، وصولا لمخرجات ونتائج أكثر فعالية وذات جودة عالية.

المبحث الثاني: أداء مؤسسات التعليم العالي

لقد شكل تحديد مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي هاجسا كبيرا لدى الباحثين، فمؤسسات التعليم العالي تشكل أنظمة معقدة تتفاعل فيها العديد من الأطراف وتؤثر عليها إفرازات البيئة المحيطة بها. والأداء الجامعي مفهوم متعدد الابعاد، فهو محصلة لأداء مكوناتها وعناصرها المختلفة، البشرية والمادية التي تتكامل جهودها وأدوارها لتحقيق أهداف الجامعة ووظائفها. لذا فإن جودة الجامعة ترتبط ارتباطا وثيقا بجودة مكوناتها وعناصرها المختلفة (بونقيب، بطاقة التقييم المتوازن: مدخل لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي. نموذج مقترح للتطبيق في الجامعات الجزائرية، 2017). لذا فتحديد طبيعة الأداء في مؤسسات التعليم العالي وتقييمه يستوجب الوقوف على الأهداف التي تسعى الى تحقيقها هذه المؤسسات والادوار التي تقوم بها. والمكونات التي تشكل النظام المراد قياسه وتقييمه. وهذا ما سيتم التطرق له في هذا المبحث.

المطلب الأول: مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي

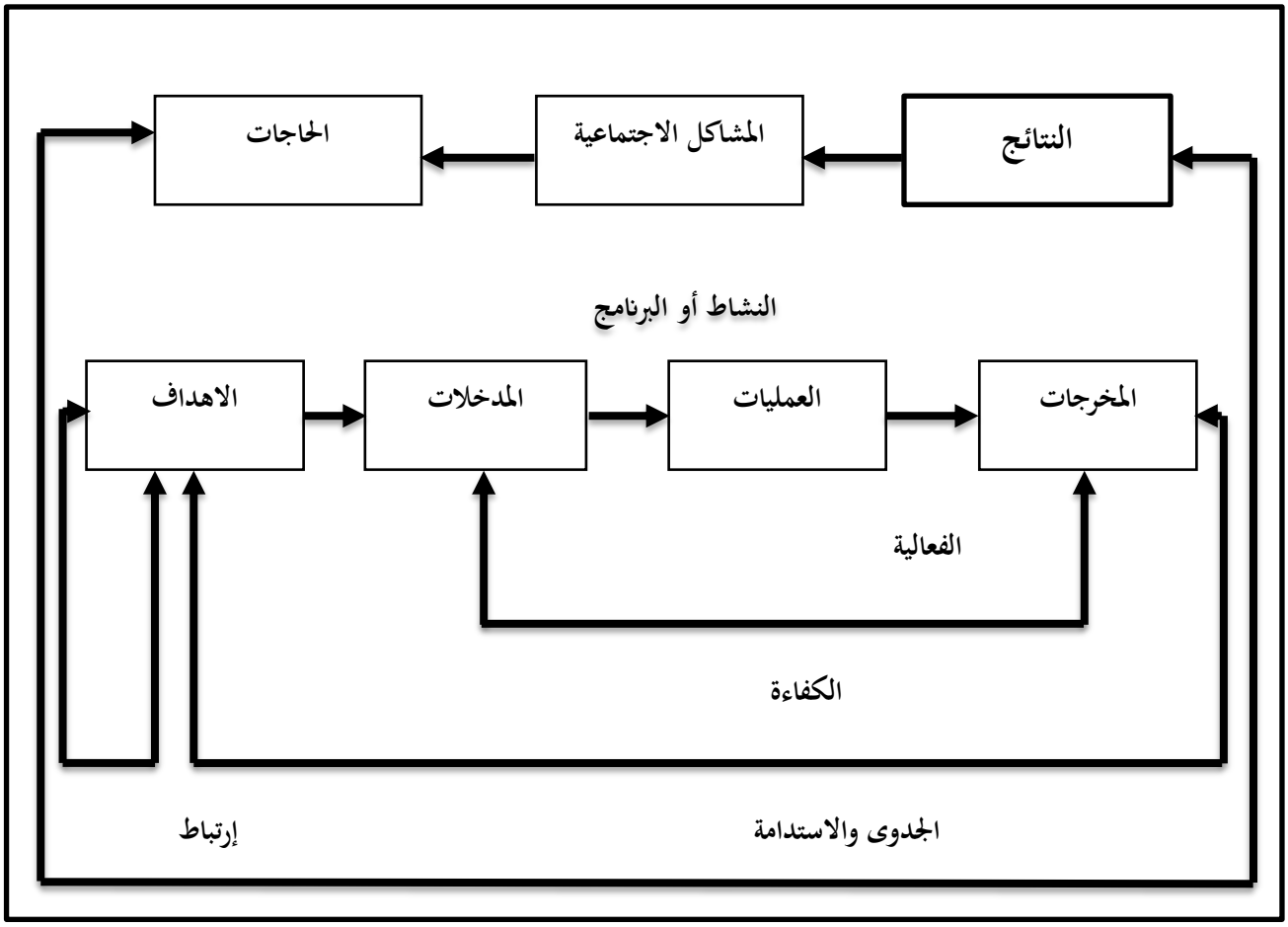
يعد التعليم العالي من المهام الأساسية للسياسيين وصناع القرار ويمثل إحدى حلقات الاستثمار المهمة في جانب الموارد البشرية لتطويرها والمشاركة في تنفيذ خطط التنمية الشاملة، لأجل تحقيق ذلك يتم اعداد الكوادر والكفاءات في مختلف المجالات وخلق التنافس بينها. لذا بات من الأهمية بمكان فحص النظم الأكاديمية المطبقة في الجامعات من خلال استخدام الأساليب والأدوات الفنية والتقنية لمعرفة مدى قدرة هذه النظم على تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

يعرف الأداء الجامعي بأنه نظام يربط بين مكونات الجامعة والبيئة الخارجية المحيطة بها، فالأداء يمس جميع مكونات الجامعة المختلفة. (الدليمي و الاسدي، 2014، صفحة 9)، ويتمثل أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال جودة البرامج التعليمية التي تقدمها، باستخدام مجموعة من الموارد المالية، والموارد البشرية ذات الكفاءة العالية لتعظيم الكفاءة والفعالية. (ببة و بن ساسي، 2017، صفحة 130) . كما يعرف بانه القدرة على أن تحقق الجامعة أهدافها وأهداف القائمين عليها من خلال الخدمات التي تقدمها من الأداء التعليمي مستجيبة من خلاله للاحتياجات المتجددة لسوق العمل ومحققة اهداف المجتمع (مروان حمودة، 2016، صفحة 71).

ومنه نستنتج أن أداء مؤسسات التعليم العالي يعبر عن قدرة هذه المؤسسات على تحقيق أهدافها ورسالتها المنوطة بها.

كما عرف الأداء في مؤسسات التعليم العالي على أنه الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهام، والذي بالتالي يشير الى درجة تحقيق واتمام المكونة لوظيفة الفرد. ومن جهة أخرى يعرف أداء مؤسسات التعليم العالي كنظام يربط ما بين مكونات هذه المؤسسات وبيئتها، ويشمل جميع المكونات المختلفة وذلك ما أشار إليه Jurgen Enders et al في الشكل الموالي:

الشكل رقم (09): مكونات ومفاهيم أداء مؤسسات التعليم العالي

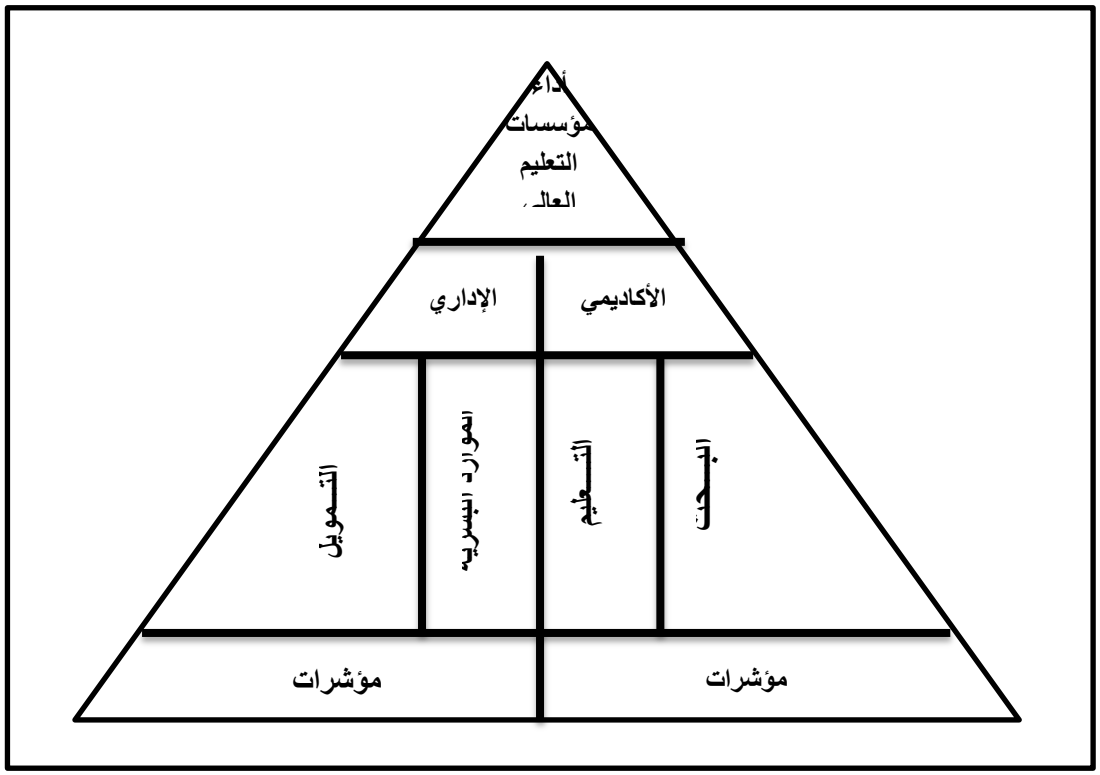


المصدر: (زارع و بورحلي، 2019، صفحة 389)

واتباعا لمفهوم Cross and Lynch عن الأداء، فهناك إطار مشابه لقياس أداء الجامعات وضح بهرم، بحيث يقوم الهرم على بعدين أساسيين: الأداء الأكاديمي والأداء الإداري لتحقيق أهداف الجامعة. وينقسم البعدين الى أربعة أبعاد فرعية تتمثل في: البحث، التعليم، التمويل، الموارد البشرية). لذلك فهو إطار يساعد على قياس أداء وتوازن استراتيجي بمؤشرات رئيسية.

وفي منتصف وأسفل الهرم، هناك مؤشرات أخرى فرعية تبني نظرة تشغيلية لقياس الأداء في الجامعات، ثم بعد ذلك يتم تلخيص نتائج القياس واستخراج البيانات والمعلومات من المؤشرات على مستوى كل بعد، ومراجعتها من طرف مسؤولي قياس الأداء واعداد التقارير اللازمة لتشكيل قياس فعلي للأداء الأكاديمي والإداري. وهو ما نجده موضحا في الشكل الموالي:

الشكل(10): إطار أداء مؤسسات التعليم العالي



المصدر: (Xiaocheng , 2010, p. 21)

وبناءا على ذلك فإن إطار أداء مؤسسات التعليم العالي هو تحقيق رسالة الجامعة، بتحقيق الأداء الأكاديمي المتمثل في البحث والتعليم، والأداء الإداري متمثل في مواردها المالية والبشرية.

-مجالات الأداء الجامعي

تتمثل في المجالات التالية: (مختار عبد النور، 2015، صفحة 7):

الجامعة كمؤسسة تعليمية عليها إعداد طلابها في ضوء المعايير المحلية والعالمية وان تكون عصرية في جميع مكونات المنظومة التعليمية من أستاذ جامعي، ومتعلم، ومنهج كي تستطيع تلبية احتياجات المجتمع، وبما يحقق طموحات

طلابها الحاضرة المستقبلية وكذلك احتياجات ومتطلبات سوق العمل. أما الجامعة كمؤسسة بحثية فيتعلم فيها الطالب كما يتعلم فيها عضو هيئة التدريس، فالجامعة تعد الباحثين والفنيين الذين يعدون القاعدة العلمية التي تقوم عليها البحوث العلمية الفعالة والهادفة ومن خلال فرق بحثية تعمل ضمن استراتيجيات وخطط واضحة الأهداف والمعالم للنهوض بقطاعات المجتمع المختلفة.

على الجامعة تفعيل المشاركة والاهتمام بالمجتمع وعليها العمل على تقديم مخرجات قادرة على تحقيق تطلعاته، كما عليها تنمية الوعي لدى أفراد المجتمع بأهمية البحث العلمي والاستثمار فيه، كذلك تفعيل الدور الحيوي للجامعة في حل مشاكل المجتمع وإبراز دورها كمؤسسة اجتماعية. ومن هنا نرى أن الغرض الأساسي من عملية تقييم الأداء هو الحكم على نوعية ومستوى هذا الأداء من ناحية، والاستفادة من نتائج عملية التقييم من جهة أخرى.

أما في قطاع التعليم فيسهم أداء منظمات التعليم الجامعي في مساعدة المنظمة على التطوير الذاتي المستمر في إطار مهامها الأساسية في التدريس، والبحث العلمي، والخدمة المهنية والمجتمعية، ولا شك أن هناك اتفاق شبه عام على أن تقييم منظمات التعليم الجامعي من شأنه أن يؤدي الى تحسين العمل وتجويه وتطويره وزيادة فاعليته. ولتقييم الأداء الجامعي بعدان أساسيان أولهما يتعلق بالبعد الاقتصادي ويشمل تقييم النتائج العامة للمنظمة ومدى نجاحها أي تحقيق أهدافها وسياساتها العامة، وثانيتها يتعلق بالبعد التنفيذي ويشمل تقييم الأداء على المستوى الوظيفي أي تقييم كل نشاط من نشاطات المنظمة. (المحتسب، 2016، صفحة 78)

المطلب الثاني: تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي

ينظر الباحثين الى عملية تقييم الأداء على أنها عملية لاحقة لعملية اتخاذ القرارات، بحيث يعتبر تقييم في الجامعة أحد الضمانات لنجاح العمل، فمن خلاله يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية التي تساعد في وضع الخطط والسياسات التي تعالج أوجه القصور، والوقوف على الاتجاهات الحقيقية للعاملين نحو المؤسسة التي يعملون فيها، وتحديد ما تملكه المؤسسة من مهارات، والحصول على البيانات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرارات. (الحجار، 2004، صفحة 215)

أولا: مفهوم تقييم الأداء

يعرف التقييم بأنه الأداة التي يتمكن من خلالها واضعو الخطط الوقوف على الإنجازات ومواطن التقصير، والتعرف على أسباب الفشل او معوقات النجاح، وإصدار الأحكام او الوصول الى قرارات. (محمود دهمان، 2013، صفحة 11)،

- تقييم الأداء: هو عملية قياس للأداء الفعلي، ومقارنة النتائج المحققة بالنتائج المطلوب تحقيقها، حتى تتكون صورة حية لما حدث، ولما يحدث فعلا، ومدى النجاح في تحقيق الأهداف، وتنفيذ الخطط الموضوعة بما يكفل اتخاذ القرارات الملائمة لتحسين الأداء. (أمين عبابنة، 2011، صفحة 7)

- أما تقييم الجودة فهو عملية المراجعة والتقويم التشخيصي للتعلم والتعليم والنتائج، اعتمادا على الفحص المطلوب للمناهج والبنية وفاعلية المؤسسة والبرامج، وبمعنى آخر تقييم الجودة يدل على العملية الحقيقية للتقويم الخارجي (المراجعة، القياس، الحكم) لجودة مؤسسات وبرامج التعليم العالي، وتتكون هذه العملية من أساليب وآليات وانشطة تنفذها أو تضطلع بها هيئة خارجية من أجل تقويم جودة عمليات وممارسات وبرامج وخدمات التعليم العالي. (البهواشي، معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، 2007، صفحة 36)

ومنه تم التوصل من خلال دراسات الخبراء الى مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها تقييم الجودة وتم تلخيصها على النحو التالي (Gardner, 2012, p. 106):

- يجب أن يؤدي أي تقييم لأي نشاط أو عملية إلى التحسين في نهاية المطاف.
- يجب أن تمكن نتائج التقييم من تسهيل التقدم في تحقيق اهداف التعلم.
- يجب أن تتضمن إجراءات التقييم عمليات واضحة لضمان صحة المعلومات وموثوقيتها.

- تقييم الأداء الجامعي: عرف بأنه متوسط تطبيق المؤشرات المؤسسية، ومؤشرات التعليم والتعلم والبحث العلمي في الكلية أو الجامعة، كما يعبر عن وسيلة لدراسة قدرة الجامعة على انجاز أهدافها وتحقيق ما هو مطلوب منها خلال مدة معينة. (لشهب و لزعر، 2019، صفحة 331)

كما يقصد به العملية الهادفة للتأكد من تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى لها الجامعات في اعداد وتأهيل أجيال من المتخصصين القادرين على المساهمة في عملية التنمية المستدامة بجميع فروعها. (الزياني، 2014، صفحة 523)

- ويعرف تقييم أداء العاملين التدريسيين بأنه تحليل وتقييم أداء العاملين(التدريسيين) وسلوكهم في العمل وقياس مدى صلاحيتهم وكفاءتهم في النهوض بالوظائف الحالية التي يشغلونها وتحملهم مسؤولياتها وامكانياتهم لشغل مناصب ووظائف في الهيكل التنظيمي ذات مستوى أعلى ودرجة تعاونهم مع زملائهم وطاعتهم لرؤسائهم وسلوكهم نحو المتعاملين معهم. (عبد الناصر علك و حسين وليد، 2012، صفحة 36)

ثانيا: محاور تقييم الأداء الجامعي

هناك ثلاث محاور عامة واساسية في تقييم أداء الجامعات وهي كالآتي (مُحَّد عبد الركابي، بشير رحيمه، و مهدي العامري، 2020، صفحة 36):

1- المحور الأول: تقييم أداء كل الجامعة: هو ان تقوم الجهات المتخصصة (كالوزارة) بوضع معايير محددة وخاصة بكل جامعة بما يتوافق مع سياستها وأهدافها، وبعدها يتم قياس مدى تنفيذ الجامعة لتلك الأهداف على غرار ما وضع من معايير، ثم المقارنة بالجامعة المماثلة.

2- المحور الثاني: تقييم العملية التعليمية: يشمل هذا المحور التقييم الدائم والمستمر للمقررات الدراسية ثم قياس مدى ارتباط تلك المقررات مع سوق العمل ومدى مواكبة المقررات للتغيرات المستمرة في التكنولوجيا، إضافة الى ذلك قياس مدى استخدام أساليب التكنولوجية في العملية التعليمية.

3- المحور الثالث: تقييم أداء هيئة التدريس: في هذا المحور يكون القياس لأعضاء الهيئة التدريسية في ضوء مجموعة من البنود المحددة من قبل الجامعة أو الكلية وفقا للواجبات المناطة بأعضاء هيئة التدريس.

ثالثا: أهداف تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي

يمكن التعبير عن هذه الأهداف كما يلي:

- الوصول الى نظام تقييم أداء فعال يؤدي الى استخدام الموارد المتاحة بفاعلية، ورفع جودة العمل، وتوفير معلومات عن مستوى أداء العاملين وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم، والتركيز على النمو المهني لهم وتحسين مستوى أدائهم، والتركيز على عنصر القيادة والمهارة الإدارية.
- تحديد جوانب القوة والضعف في أداء الجامعة، وذلك لتعزيز جوانب القوة والحد من جوانب الضعف التي تؤثر سلبا على أداء المؤسسة، والبحث عن أنسب السبل والبدائل التي تحقق الفاعلية في الأداء وتحسينه باستمرار.
- التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في الجامعة وبين المعايير في مجالاتها المختلفة، وجوانب القوة والضعف ف أداء الجامعة، في ضوء متطلبات الوصول الى معايير الجودة والاعتماد.
- تحديد نقطة الانطلاق في بناء وتنفيذ خطط التحسين المستمر لتحقيق متطلبات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي للجامعة.
- تشخيص العملية التعليمية واكتشاف ما تعانيه من مشكلات آنية، وما قد يعتريها من عوائق مستقبلية، من مستوى الجامعة الواحدة الى التعليم على مستوى الدولة ككل. (هناء شحات، 2016، صفحة 571)

رابعا: معايير تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي

1- **وضوح الرسالة والأهداف للنظام التعليمي الجامعي** (حسنين صالح، 2013، صفحة 196): وذلك يتطلب وجود العديد من المؤشرات على مدى وضوح رسالة وأهداف الجامعة مثل مدى انعكاس فلسفة واستراتيجيات وأهداف البرنامج المطبق على احتياجات المجتمع أو التطورات التعليمية في مجال الاختصاصات، تعريف وتبصير جميع عناصر نظام التعليم الجامعي بفلسفة وأهداف واستراتيجيات البرنامج، والتأكد أن استراتيجية البرنامج هي جزء من رسالة وأهداف الجامعة، وأن أهداف الجامعة تنعكس في هذا البرنامج من خلال تغطية الأهداف للجانب الأكاديمي الاختصاصي بالإضافة للأخلاقيات المطلوبة لجميع مدخلات ومخرجات النظام الجامعي، بالإضافة الى المرونة في الرسالة والأهداف بناءا على تغييرات في المعايير العالمية في برامج الجودة الشاملة المطبقة.

2- **محور الخطط الدراسية من حيث المحتوى، التنظيم ومدى التوافق مع رسالة الجامعة:** إن الخطط الدراسية يجب أن تركز على بناء قدرات التحليل والتركيب والاستنتاج والتطبيق وتدريب الطالب على توظيف المعلومات والمعارف

التي يتلقاها وفق نظام عقلي ومنطقي متناسق مرتبط ببعضه البعض، ويمزج العلوم المختلفة ببعضها البعض، ويغطي هذا المحور الجوانب التالية:

- أقسام الخطة الدراسية للتخصص من حيث آلية تقسيم الساعات المعتمدة.
- مدى مرونة الخطة والخيارات المتاحة أمام الطلبة.
- عدد ساعات التدريب العملي.
- المتطلبات السابقة ومدى موائمتها.
- المهارات الادراكية التي تزودها الخطة.
- مساهمة الخطة في بناء الشخصية.
- الوصف التفصيلي لخطط المواد (توفر خطط المواد لدى الأقسام)
- الوصف المختصر لكل مقياس.
- مدى ملائمة الخطة لاحتياجات المجتمع المحلي وسوق العمل.
- تطوير الخطط الدراسية واعتماد مناهج جديدة تتفق واحتياجات المجتمع وخطط التنمية ومطابقة لمعايير الجودة. (نمور، 2012، صفحة 103)

3- مؤشرات جودة التشريعات واللوائح الجامعية:

التشريعات واللوائح الجامعية يقصد بها مجموعة القواعد والإجراءات التي تحدد البنية الهيكلية لمؤسسات التعليم الجامعي، وتوضح الفلسفة والمهمة وإجراءات سير العمل والعلاقات القائمة بين وحدات الجامعة الواحدة والكلية الواحدة والقسم الواحد بين الجامعات، وبينها وبين مؤسسات المجتمع الأخرى ومؤشرات جودتها تكمن في:

- قدرتها على توضيح الفلسفة والمهمة والإجراءات التي تحكم النشاط الجامعي في وحداته المختلفة.
- قدرتها على الاستجابة السريعة والمرنة للمتغيرات المحلية والعالمية.
- قدرتها على تحديد وتوظيف المسؤوليات والمهام الوظيفية للعناصر البشرية في المستويات المختلفة.
- قدرتها على توفير فرص متكافئة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين للترقية وتولي المناصب القيادية.

- قدرتها على تحقيق التوازن في أداء الوظائف الجامعية الثلاث (التدريس، البحث، وخدمة المجتمع).

- قدرتها على تحقيق التوازن بين مقتضيات الاستقلال الجامعي والحرية الأكاديمية ومقتضيات الإشراف الحكومي. (موفق، 2016، صفحة 43)

4- **محور الطلبة**: من أبرز عناصر العملية التعليمية، وتحديد مؤشرات الجودة المرتبطة بهذا المحور ب:

- انتقاء وقبول الطلبة: تمثل الانتقائية في سياسة قبول الطلبة للالتحاق بالدراسة في الكليات والمعاهد العليا إحدى الممارسات الشائعة في الجامعات والكليات، لأن الجامعات والكليات التي تنتقي طلبتها تتميز على مثيلاتها الأقل انتقاء.

- نسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس: إذ يجب أن تكون هذه النسبة مقبولة بالدرجة التي تضمن تحقيق فاعلية العملية التعليمية، وللعلم فإنه ليس هناك معيار محدد متفق عليه لتحديد هذه النسبة، إذ أن ذلك يتوقف على طبيعة المادة، فمحاضرة في مادة إنسانية يمكن أن يحشد لها أعداد كبيرة من الطلبة، ولكن محاضرة لمادة علمية تتطلب المشاركة في اجراء تجربة، فإنها لا تتحمل أعدادا كبيرة من الطلبة، وعلى العموم فإن المتفق عليه أنه كلما كان عدد الطلبة قليلا كان ذلك أفضل في رفع حيوية الدرس او اتاحة فرص اكبر للمشاركة و تبادل الأفكار.

- متوسط تكلفة الطالب الواحد: وهذه تقاس بمعدل الانفاق على كل طالب في السنة الدراسية الواحدة وحسب المرحلة التعليمية الملتحق بها، ويعد هذا المؤشر مهما للجودة، لأن نوعية الإدارة والتشغيل والتوجيه والتحكم والتنشيط والتحفيز والكفاءة المجتمعية والمؤسسية كل هذه تدخل كعوامل مؤثرة في نوع الانفاق.

- استخراج معدل عدد السنوات اللازمة والفعلية لتخريج طالب واحد، ثم يتبعها احتساب عدد السنوات المهدورة بسبب الرسوب والتسرب كمؤشرات للكفاءة الإنتاجية للمؤسسة.

- نوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة او الكلية لطلبتها التي تشمل الخدمات الصحية، والاقسام الداخلية والمواصفات.

- الكشف عن دافعية الطلبة واستعدادهم للتعلم وهذا يعد من العوامل التي تتوقف عليها جودة التعليم. حيث أن وجود دوافع قوية نحو التعليم سوف يحفز الطلبة للإقبال على مواصلة الدراسة واتقانها والتفوق فيها، وكذلك تساعد هذه المعرفة على تهيئة الظروف المناسبة للطلبة الجدد قبل الالتحاق بالدراسة.

- احتساب نسبة عدد المتخرجين في الكلية الى عدد المسجلين فيها وضمن المدة المقررة للدراسة، ونسبة الذين احتاجوا لمدة إضافية للتخرج.

- نسبة الطلبة الذين التحقوا بالدراسات العليا من الطلبة المتخرجين.

- ارتباط قبول الطلبة في الكليات بمتطلبات سوق العمل واحتياجات خطط التنمية الشاملة للبلد، على أن يكون ذلك مخططا بأسلوب يضمن تدفق المتخرجين بالكم والكيف وضمن سقف زمني محدد.

- تقييم مستوى الخريج الجامعي عند مزاولته لاختصاصه في ميدان العمل للتأكد من امتلاكه للمهارات والمعلومات اللازمة لهذا الميدان. (نمور، 2012، صفحة 104)

5- **جودة أعضاء هيئة التدريس وكفاياتهم**: أن عملية اعتماد هيئة تدريس أكفاء وفاعلين في عملهم وتطويرهم والاحتفاظ بهم من القضايا المهمة للجامعة أو الكلية. (علاء حاكم ، 2013، صفحة 172) ومن بين المؤشرات الخاصة بهيئة التدريس ما يلي:

- حجم أعضاء هيئة التدريس وكفاياتهم الى الحد الذي يسمح بتغطية جميع الجوانب المنهجية من المواد الدراسية وحسب الاختصاص.

- الكفاءات التدريسية وهذا لابد من تحديد المعايير الخاصة بالمعارف والمهارات التي يتوقع امتلاك عضو هيئة التدريس لها.

- مستوى التدريب والتأهيل العلمي لأعضاء التدريس.

- الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس: هناك جملة مؤشرات يستعان بها للحكم على كم الإنتاج ونوعه، ولو أن مسألة النوع يعد تقييمها من أصعب الأمور، ومن هذه المؤشرات عدد البحوث المنشورة في مجلات أو دوريات علمية متميزة، وأحيانا ينظر الى طول المقالة وعمقها وأصالتها بالرجوع الى آراء المحكمين لإبداء الرأي في أصالتها وجودتها ونفعها ومقدار الإضافات التي أضافها البحث الى مخزون المعرفة، أو مقدار الاسهام الذي أحدثه البحث في التغير الاجتماعي والتكنولوجي. (نمور، 2012، صفحة 105)

6- جودة الإدارة الجامعية: ويقصد بذلك جودة العملية الإدارية التي يمارسها كل مدير أو قائد في النظام الجامعي وتتألف هذه العملية من عناصر أساسية هي: التخطيط والتنظيم، القيادة، والرقابة، وتقويم الأداء وكلما زادت جودة العملية الإدارية وحسن استخدام الموارد المتاحة البشرية والمادية مثل المباني والمكتبات، والمعامل والتجهيزات، والمالية

والمعلوماتية، حتى وإن تواضع قدرها. وعليه فمن الضروري اختيار رئيس الجامعة أو مدير الإدارة بدقة وذلك من خلال لجنة فنية مختصة، إذ يعتبر ذلك أساسا في حسن إدارة الجامعة وتطويرها. (فلاق، 2018، صفحة 53)

7- جودة المباني التعليمية والوسائل والكتاب التعليمي: تعد كل من المباني التعليمية، والوسائل والكتاب التعليمي أحد أهم العناصر التي يعتمد عليها في القيام بالعملية التعليمية، ولتحقيق الجودة فيها ينبغي الاهتمام بجودة هذه العناصر:

أ. **جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها:** يعتبر المبنى التعليمي مثل القاعات والتهوية، والاضاءة والمقاعد والنادي الطلابي والحدائق وغيرها من اهم محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره، كما أنه يؤثر على جودة التعليم ومخرجاته، فكلما حسنت واكتملت قاعات التعليم كلما أثر ذلك على قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

ب. **جودة الوسائل:** تسمح التقنيات والأجهزة الحديثة بتسهيل الحصول على معلومات وتبادلها وجعلها متاحة لمن يطلبها، ويمكن إجمال مكونات تكنولوجيا المعلومات بالأجهزة والمعدات اللازمة لتشغيل نظام المعلومات، البرمجيات والاتصالات السلكية واللاسلكية التي تسمح بانتقال المعلومات من أماكن تخزينها الى المستفيدين منها، ولتحقيق الاستفادة القصوى من تكنولوجيا المعلومات، لابد في البداية من تحديد الاحتياجات من المعلومات من كل نشاط سواء داخل الجامعة أو خارجها ثم تحديد الوسائل التي يتم بها تجميع المعلومات المطلوبة، بالإضافة الى تنظيم واسترجاع المعلومات بشكل يحقق الأهداف المسطرة وبالطريقة الأفضل.

ج. **جودة الكتاب التعليمي:** يقصد به جودة محتويات الكتاب وتحديثه المستمر بما يواكب التغيرات المعرفية المستمرة، فهو يساعد الطالب على توعية ذاته في دراسته وأبحاثه، كما يساهم في زيادة الوعي لديه ومن ثم القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات بالبحث والاطلاع. (بولصنام و تشانتشان، 2018، صفحة 55)

8- جودة البيئة المحيطة: تتبادل كل من البيئة الجامعية والبيئة المحيطة علاقة من التعاون والتنسيق ليحقق كل منهما أهداف وغايات الآخر، فالمجتمع في حاجة للكوادر المؤهلة التي تعدها الجامعة لتولي قيادة مؤسساته، والجامعة في حاجة للأموال والتسهيلات التي يمكن أن يقدمها أصحاب الأعمال ومؤسسات المجتمع لها. وتفعيل العلاقة بينهما يعني تفعيل عملية التعليم والتعلم الجامعي بما يفيد في إيجاد مخرجات تربوية وأكاديمية معدة إعدادا يؤهلها لتطوير الحياة الجامعية والمجتمعية معا.

وعلى ذلك تصبح البيئة المحيطة هي مصدر أبحاث جامعية على مستوى كل من المحاضرين والطلب، ويمكن أن تكون بعض هذه الأبحاث مدفوعة الأجر من قبل بعض أصحاب الأعمال ومؤسسات المجتمع، حيث أن بعض الجامعات تتجه في تمويل برامجها وأنشطتها الجامعية الى تلك الأبحاث، فيما يسمى بالجامعة المنتجة. (غريب، 2015)

9- جودة البحث العلمي: يحتل البحث العلمي أولوية من أولويات المؤسسة التعليمية، ويمكن القول بان جودة البحث العلمي تشكل خاصية رئيسية تميز المؤسسة التعليمية عن غيرها من المؤسسات الأخرى، وتأتي علاقة البحث العلمي بمؤسسات سوق العمل من ارتكازه على الدراسات النظرية والتطبيقية ذات العلاقة بمشكلات المجتمع وحاجاته الفعلية، وبما أن البحث العلمي أحد عناصر مخرجات العملية التعليمية فان مؤشرات الجودة المرتبطة به تعتمد على ما يلي:

- توفر أجواء البحث العلمي وتشجيع هيئة التدريس على تنفيذ البحوث العلمية المتصلة بحاجات المجتمع وسوق العمل.
- وجود أولوية للأبحاث العلمية الميدانية ذات المردود المادي والاقتصادي لمؤسسات المجتمع.
- اسهام فرق العمل البحثية في خدمة قطاعات الإنتاج المختلفة بالمجتمع.
- توفر موازنة مالية خاصة لدعم البحث العلمي ونشره.
- توسيع دائرة العلاقات مع مؤسسات البحث العلمي المختلفة أينما وجدت. (يحياوي و مشنان، 2014، صفحة 171)

خامسا: خطوات تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي:

يلقى تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي اهتمام كبيرا، خاصة في ظل الأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي. حيث يشمل جمع عناصر النظام الجامعي من مدخلات وعمليات ومخرجات بينما بركز تقييم الأداء على الوظائف الأساسية للجامعة: من التدريس والبحث العلمي والمجتمع. هذا ولتحقيق الأهداف السالفة الذكر، يتم اتباع جملة من الإجراءات.

وفيما يأتي توضيح لخطوات إجراء تقييم الأداء الممكن اتباعها بما يتناسب وسياسة التقييم في الجامعة، وهي كما يلي (بلحسين، دور أدوات ادارة الجودة في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة مجموعة من الجامعات الجزائرية، 2020، صفحة 122):

1- تشكيل لجنة التقييم على مستوى الجامعة بقرار من رئس الجامعة، تكون مهمتها الاطلاع على دراسة التقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية وزيارتها، وتعد هذه المرحلة الخطوة الرئيسة في قياس الجودة المتحققة في الجامعة، حيث تقوم لجنة الخبراء بالتأكد من أن المؤسسة التعليمية توفر البراهين والشواهد وكافة المعلومات اللازمة والكافية لإصدار أحكام على درجة تحقيق معايير ضمان الجودة بالجامعة، من خلال تدرجات وصفية تضم في الغالب ستة مستويات للأداء على موضوع البند الخاص بذلك التدريج (شناف و بلخيري، 2017، صفحة 247).

2- ارسال أدوات التقييم للكليات والأقسام بهدف التقييم الذاتي، وتسليمها للجنة التقييم عند نزول اللجنة للتقييم الذاتي.

3- وضع خطة زمنية محددة لعملية التقييم على مستوى الجامعة وارسالها للكليات والاقسام المعنية.

4- البدء بعملية التقييم من قبل لجنة التقييم باستخدام أدوات التقييم المختلفة، ومع اشراك الأطراف المختلفة المعنية بالعملية التعليمية، ثم قيام اللجنة بتدوين كافة الملحوظات الكيفية، سوآءا فيما يتعلق بالممارسات الحسنة، واستخراج نقاط القوة بهدف تعميم نتائج التقييم للاستفادة منها في تحسين الأداء الكلي للجامعة، أو فيما يخص جوانب القصور من أجل تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة لمعالجتها.

5- المعالجة الإحصائية لدرجات التقييم لجميع مجالات التقييم.

6- تحليل نتائج التقييم.

7- اعداد التقرير السنوي للأداء الجامعي.

المطلب الثالث: مؤشرات تقييم الأداء الجامعي

تتنوع مؤشرات الحكم على جودة التعليم وتتسع لتشمل المجالات الرئيسية مثل الموارد البشرية، المادية، المالية، والبرامج الدراسية، بيئة التعليم والتعلم، الخدمات اللوجستية الداعمة، وبقدر إيجابية كل منها يمكن الحكم على جودة التعليم (العربي و القشلان، 2009، صفحة 92).

ومنه يمكن تعريف المؤشرات بأنها متغيرات إجرائية أو عملية تشير الى خواص مؤسسات وبرامج التعليم العالي، ويتم على ضوئها جمع الأدلة التي تساعد على تحديد مدى الوفاء بالمستويات المطلوبة والمؤشرات تحدد اتجاهات الأداء ومجال العمل، وتساعد على مقارنة الأداء الفعلي بالأهداف الموضوعة كما تستخدم المؤشرات لترجمة الجوانب النظرية للجودة (البهواشي، معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، 2007). وإذا ما

تم استخدامها في المجال التربوي فإن المقصود بها وجود مواصفات معينة الأهداف ومداخلات وعمليات التعليم ومخرجاتها، تعبر المؤشرات على مدى توفر مواصفات الجودة بالمؤسسة التعليمية. (صلاح طه المهدى، 2013، صفحة 253). وتعرف مؤشرات الأداء الجامعي بانها معايير محددة وقابلة للقياس، تقيم أداء المنظمة في مجالات محددة ومعرفة، وهي تزويد النظام التعليمي بأداة لقياس مدى النجاح الذي تم تحقيقه في أهدافه وغاياته (مايح الحمداني، 2014، صفحة 732).

فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل المؤهلات كي تساعدهم على اقتناص الفرصة الوظيفية التي بدأت تشح نتيجة تزايد أعداد الخريجين من ناحية، وضعف مستواهم من ناحية أخرى، فضلا عن اننا نعيش عصر العولمة بتداعياتها السريعة المتلاحقة، التي تفرض على كل دولة أن تسعى لتأهيل خريجيها، بما يتناسب ومعايير عالمية تمكن الخريج من العمل خارج حدود مجتمعه المحلي. أما المجتمع فيتمثل بأولياء أمور الطلبة وهؤلاء يتطلعون دائما الى الأفضل، من حيث تأهيل أبنائهم، خاصة إذا كانوا في مجتمعات لا يتوافر فيها للتعليم العالي الدعم الحكومي. أما الدولة فهي تتطلع الى مخرجات التعليم العالي في مستوى تميز وذلك للاعتبارات الآتية:

- لتبرير ما تصرفه من موارد مالية وتحقيق عائد من انفاقها على التعليم العالي.
- نظرا لأنها في أغلب الأقطار هي المسؤولة عن الخطط، وهي غالبا ما تكون خططا خماسية، فإن تخطيط أهداف التعليم العالي من خلال تلك الخطط، هو المطلب الرئيس لدفع التقدم في البلاد.
- أن عدم تحقيق أهداف الخطط التي تضعها الدولة، لتخريج دفعات ذات إسهامات فعالة لتنمية المجتمع، ينتج عنه في الغالب بطالة، تهدد المستوى المعيشي للعديد من الأسر بالانخفاض، كما تضع الدولة في موقف صعب مع واحد من أكثر المشكلات تعقيدا وإلحاحا في آن واحد خاصة إذا كانت البطالة في صفوف خريجي الجامعات، يعني ذلك انه لا وجود للتخطيط في برامج الجامعات الأمر الذي ينعكس سلبا على الدولة، وهي الممول الرئيس للتعليم العالي والمخطط لبرامجه (بلبية، تحديد معايير ضمان الجودة وتأثيرها على الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي، 2016، صفحة 78). فكل مؤسسة تعليمية لها غاياتها الخاصة وسياساتها، فعلى سبيل المثال نجد أن جامعات الولايات المتحدة الامريكية ودول أخرى كالمملكة المتحدة ونيوزيلاندا وكندا تطور باستمرار مؤشرات لقياس أدائها وتجبر مؤسساتها التعليمية وجامعاتها بوضع مؤشرات قياس الأداء، ففي المملكة المتحدة البريطانية ينص مجلس تمويل التعليم العالي على الجامعات بمجموعة من مؤشرات قياس الأداء وبمعايير واجبة الاحترام خاصة بكل جامعة ومعهد. هذه المؤشرات تركز في مجملها على ستة جوانب ضرورية في عملية تقييم الأداء الجامعي، متمثلة في (بونقيب، بطاقة

التقييم المتوازن: مدخل لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي. نموذج مقترح للتطبيق في الجامعات الجزائرية، 2017، صفحة 21):

- مدى مشاركة الفئات المهمشة تاريخيا وغير الممثلة بمعنى عالمية التعليم وجعله متاحا لجميع فئات المجتمع.

- قياس مدى التطور الحاصل في تكوين الطلبة والمدة المستغرقة للحصول على الشهادة، والجانب الثالث يتمثل في نتائج التكوين في جميع المستويات.

- فعالية التكوين والتعليم.

- توظيف الخريجين الجامعيين.

- البحوث الجامعية التي أنتجتها الجامعة.

ويمكن تقسيم مؤشرات الأداء وفقا لعدة أسس وذلك على النحو الآتي:

أولا: تقسيم مؤشرات الأداء بحسب المجال

وتنقسم الى نوعين من المؤشرات هما (عبد اللطيف، 2016، صفحة 197):

1. مؤشرات الأداء الداخلية: تهتم هذه المؤشرات بالعمليات والانظمة التي تعمل داخل الجامعة شاملة النظم الادارية والتعليمية والبحثية.
2. مؤشرات الأداء الخارجية: وتهتم بالصورة الخارجية للجامعة كما يراها المستفيدون والمعنيون، وتشمل عناصر عدة مثل الصورة الاعلامية ومدى رضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة من الجامعة، ومدى مساهمة الجامعة في حل مشكلات المجتمع والانخراط في قضاياه وغيرها من المحاور.

ثانيا: تقسيم مؤشرات الأداء بحسب المستوى

وتنقسم الى ثلاثة أنواع من المؤشرات هي:

1. مؤشرات على مستوى الجامعة ككل.
2. مؤشرات على مستوى الكليات.
3. مؤشرات على مستوى البرامج الأكاديمية في الكليات.

ويفترض أن تتكامل قيم المستوى الثالث لتغطي قيم المستوى الثاني، وتتكامل قيم المستوى الثاني لتغطي قيم المستوى الأول.

كما يتضح أن هناك نوعان من المؤشرات (مقاييس الأداء) التي يمكن في ضوئها تدقيق أداء المؤسسات التعليمية وهما (صباح علي و عواد هادي، 2016، صفحة 87):

1.المؤشرات الوصفية (النوعية) للأداء: تكون على شكل عبارات محددة وتسمى بالتقييم الوصفي، وإن مؤشرات الأداء هذه تمكن من معرفة كفاءة وفعالية النظام الأكاديمي في المؤسسة التعليمية، ويمكن عن طريقها قياس مستوى تحقق أهداف وغايات التعليم الجامعي، كما تكشف مؤشرات الأداء عن المشكلات المهمة في إدارة النظام الأكاديمي.

2.المؤشرات الكمية للأداء: يعتمد تدقيق أداء مؤسسات التعليم العالي على مجموعة من المؤشرات الكمية، ويحدد لكل منها وزن أو درجة، حيث توضع مؤشرات كمية لكل جانب من جوانب العملية التعليمية، وهذا يتطلب توافر قواعد بيانات متطورة لتوفير المعلومات اللازمة عن أداء المؤسسة التعليمية، ويتم تحديد الأوزان التي يجب توافرها في المؤسسة التعليمية لكل من: أعضاء هيئة التدريس ومشرفي المختبرات والمعامل، والمباني والمرافق الاكاديمية، وقاعات التدريس والمدرجات والمختبرات المتخصصة، والوسائل التعليمية، فضلا عن الاوزان خاصة للدراسات العليا.

وعليه يتضح أن هناك مجموعة من مؤشرات الأداء التي تشكل بصورة عامة جزءا من نظام ضمان الجودة، وهي مقاييس عددية للنتائج الخارجة من نظام ما أو مؤسسة ما بصيغة أهداف، مثل زيادة القابلية على التوظيف للخريجين وتقليل انسحاب الطلبة من التعليم الجامعي قبل إنهائه الى الحد الأدنى، أو بصيغة عمليات تعليمية مثل زيادة الرضا لدى الطلبة الى الحد الأقصى وتقليل المحاضرات الملقاة الى الحد الأدنى. أما المؤشرات غير المرتبطة مباشرة بالأداء فإنها قد تتضمن نسب الكادر الى الطلبة وتوافر موارد التعليم للطلبة، عند تطوير مجموعة من المؤشرات فإن الهدف هو إيجاد موازنة ما بين الاعتمادية أو الموثوقية (وهي القابلية على القياس)، والتي تمثل غالبا الاعتبار الأساسي في تطوير المؤشرات، والملائمة أو النفاذية ومن الصعب تحديد كيفية وزن أو دمج المؤشرات والتي يجب النظر إليها كإشارات تظهر مواطن القوة والضعف التي يمكن أن تكون موجودة، وليست أحكاما نوعية بحد ذاتها، وتتباين الإجراءات الخاصة بضمان الجودة ما بين البلدان الى أن العديد من البلدان قد انشات أجهزة وطنية لضمان الجودة، كما استحدثت دوائر وأقسام متخصصة بضمان وإدارة الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي كالوزارات والمجالس وإدارات الجامعات. (عطا، 2011، صفحة 202)

غير أن أغلب مقاييس الأداء في مؤسسات التعليم العالي تمس أربع محاور أساسية تتمثل في قياس جودة التكوين والتعليم ومؤشرات لقياس جودة البحث العلمي، بالإضافة الى مؤشرات هامة تقيس الموارد المخصصة للتدريس والبحث العلمي، وأخيرا نجد مؤشرات لقياس حاكمية الأداء لإدارة جيدة للجامعة، وتتمثل المؤشرات عادة في مؤشرات الأداء التعليمي كعدد الطلبة وبرامج التعليم والموظفين ورضا الطلاب وكفاءة الدراسة ومعدل البقاء، ومعدل الرسوب، وعدد الخريجين ونسبة المتخرجين الذين تم التحاقهم بسوق العمل، بالإضافة الى مؤشرات الأداء البحثي كالإنجازات العلمية والبحوث المنشورة من طرف الاساتذة والباحثين، ومؤشرات الأداء الإداري للمؤسسة التعليمية، والذي نقصد به عمليات التسيير الرشيد من خلال احترام الميزانية المالية والمداخيل التي تنتج عن البحوث والتمويلات التي تحصل عليها مؤسسات التعليم العالي من طرف الحكومة أو جهات أخرى، ومهارات الموظفين ومقدار ما تنفقه هذه المؤسسات على التدريب والتطوير والجانب التحفيزي (بونقيب، بطاقة التقييم المتوازن: مدخل لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي. نموذج مقترح للتطبيق في الجامعات الجزائرية، 2017، صفحة 22).

المبحث الثالث: نماذج وتجارب ناجحة في ضمان الجودة وأداء مؤسسات التعليم العالي

يشهد العالم توسعا كبيرا في إنشاء مؤسسات التعليم العالي سواء بإنشاء جامعات حكومية أو خاصة جديدة، أو بتحويل فروع الجامعات الى جامعات مستقلة، أو بإنشاء وكليات ومعاهد إقليمية ذات اهداف محددة، وظهور وانماط جديدة من مؤسسات وبرامج وتخصصات علمية ومهنية في التعليم العالي كالجامعات المفتوحة والافتراضية والالكترونية وغيرها.

المطلب الأول: نماذج ضمان الجودة في التعليم العالي

يعبر ضمان الجودة في التعليم العالي عن مجموعة من العمليات والإجراءات والسياسات التي تهدف الى تحسين جودة التعليم العالي وضمان الامتثال لمعايير الجودة المعترف بها. وذلك عن طريق تبني العديد من النماذج والأساليب والتي تتناسب وفقا لاحتياجات المؤسسة والمعايير المحلية والدولية، وفيما يلي بعض النماذج.

أولا: أنموذج وجائزة ديمنج Deming:

يعتبر أنموذج ديمنج الأساس التي انطلقت منه فكرة نماذج التميز، وأنشأته اليابان في عام 1951، وذلك تخليدا لدور وجهود الدكتور ويليام ادوارد ديمنج، والذي ارتبط اسمه بحركة الجودة في اليابان، وتقوم مؤسسة ديمنج بمنح جائزة باسمه للمؤسسات التي تحقق إنجازات مهمة في مجال مراقبة الجودة، وذلك وفق معايير الأنموذج الذي يركز على ضمان الجودة للمنتجات والخدمات. كانت الجائزة تقدم في السابق لليابانيين فقط، ثم بدأت شركات غير يابانية تبدي اهتماما بالجائزة وتتقدم للفوز بها، وقد حصلت شركات أمريكية على هذه الجائزة.

ويستند هذا الأنموذج الى أن الجودة مسؤولية الجميع، لذا يرى ديمنج أن كل فرد له علاقة بعملية الإنتاج أو الخدمات ينبغي أن يساهم في تحقيق النتائج المرجوة وهي إرضاء المستفيدين، ويشير ديمنج الى أن الجودة نسبية وليست مطلقة وأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالإنتاجية، وتتألف فلسفة الأنموذج من أربعة عشر عنصرا يمكن إيجازها فيما يلي: (عبد المجيد الشوا، 2016، صفحة 41)

1. خلق الاندماج والتناسق بين الهدف والخطة وذلك لتحسين الخدمة، وتوزيع المصادر لتحقيق الحاجات طويلة الأجل.
2. تبني المؤسسة للفلسفة الجديدة في إدارة الجودة الشاملة.

3. التوقف عن الاعتماد على التفتيش بنهاية العملية الإنتاجية كطريقة لتحقيق الجودة، والقيام ببناء الجودة في المنتج من الأساس.

4. التخلي عن فلسفة الشراء من الممولين اعتمادا على السعر فقط، والبحث عن مقاييس هادفة أكثر للجودة بالإضافة الى السعر، والعمل على تقليل التكاليف الكلية وليس التكاليف الابتدائية فقط.

5. تعريف وتوضيح المشاكل، والعمل المستمر على تحسين الإنتاج والخدمات داخل المؤسسة.

6. إيجاد طرق حديثة للتدريب على رأس المال وإشراك الإدارة في التدريب.

7. إيجاد طرق جديدة في الاشراف على العمال.

8. طرد الخوف من نفوس العاملين، وبناء الثقة وخلق بيئة مشجعة للإبداع في المؤسسة، وتشجيع الاتصالات من أعلى الى لأسفل-وبالعكس-داخل المؤسسة.

9. القضاء على العوائق التنظيمية بين الأقسام، وضرورة عمل الافراد في كافة أقسام المؤسسة كفريق واحد لحل المشكلات التي تواجههم في عملية انتاج السلع والخدمات.

10. التوقف عن نقد الموظفين في المؤسسة حيث أن معظم مشاكل الجودة تتعلق بالأنظمة والعمليات التي أوجدت من قبل إدارة المؤسسة والتي لا علاقة للموظفين بها.

11. إلغاء مقاييس العمل التي تفرض حصصا عددية على العاملين في المؤسسة، وبدلا من ذلك العمل على إيجاد نظام إشراف مشجع، واستعمال طرق إحصائية في عملية التحسين المستمر للجودة والإنتاجية.

12. التشجيع على البراعة في العمل عند تقييم الأداء وتشجيع الإدارة بالأهداف داخل المؤسسة.

13. إيجاد برنامج قوي وفعال للتعليم والتنمية الذاتية لكل فرد داخل المؤسسة.

14. إعداد الإدارة العليا-وكل موظفي المؤسسة-للعمل على تحقيق المبادئ الثلاثة عشر السابقة ومتابعتها يوميا، وذلك لتحقيق عملية التحول اللازمة (الترتوري و جويحان، صفحة 44)

ويمكن تلخيص عناصر التقييم التي تشملها جائزة ديمنغ على النحو التالي:

- السياسات: وتشمل سياسات الجودة ومراقبة الجودة، وكذلك طريقة وضع السياسات ومدى ثباتها ومراجعتها وعلاقتها مع التخطيط.

- التنظيم وإدارة التنظيم: ويشمل وضوح السلطة والمسؤولية، والتفويض، والتنسيق، واللجان، واستخدام العاملين، وحلقات الجودة.

- التعليم والنشر: ويتضمن ذلك برامج التعليم ونتائجه، وفهم ومراقبة الجودة، وتعلم الأساليب الإحصائية، واقتراح أساليب التحسينات.

- جمع واستخدام معلومات الجودة: ويشمل ذلك جمع المعلومات الخارجية، وايصال المعلومات الى الدوائر، وسرعة إيصال المعلومات (الحاسوب)، ومعالجة البيانات.

- التحليل: ويتضمن ذلك اختيار المشاكل الرئيسية، واستخدام الأساليب الإحصائية، وربط التحليل مع التكنولوجية، وتحليل الجودة وتحليل العمليات، واستخدام نتائج التحليل.

- المعايير: وتشمل توحيد المعايير، وطرق وضع المعايير ومراجعتها، ومحتويات المعايير واستخدامها.

- المراقبة: وتشمل أنظمة مراقبة الجودة، وبنود ونقاط المراقبة واستخدام الأدوات الإحصائية في الرقابة، وأنشطة الرقابة.

- تأكيد الجودة: وتشمل إجراءات تطوير المنتج، ورضا العميل، وتصميم العمليات وتحليلها، وقدرة العمليات، والأجهزة والقياس والاختبار والتفتيش، وصيانة الأجهزة، ونظام توكيد الجودة والتدقيق الداخلي.

- النتائج: وتشمل قياس النتائج الأساسية والنتائج غير الملموسة بالنسبة للجودة، والخدمات ووقت التسليم، والتكلفة والارباح، والسلامة والبيئة.

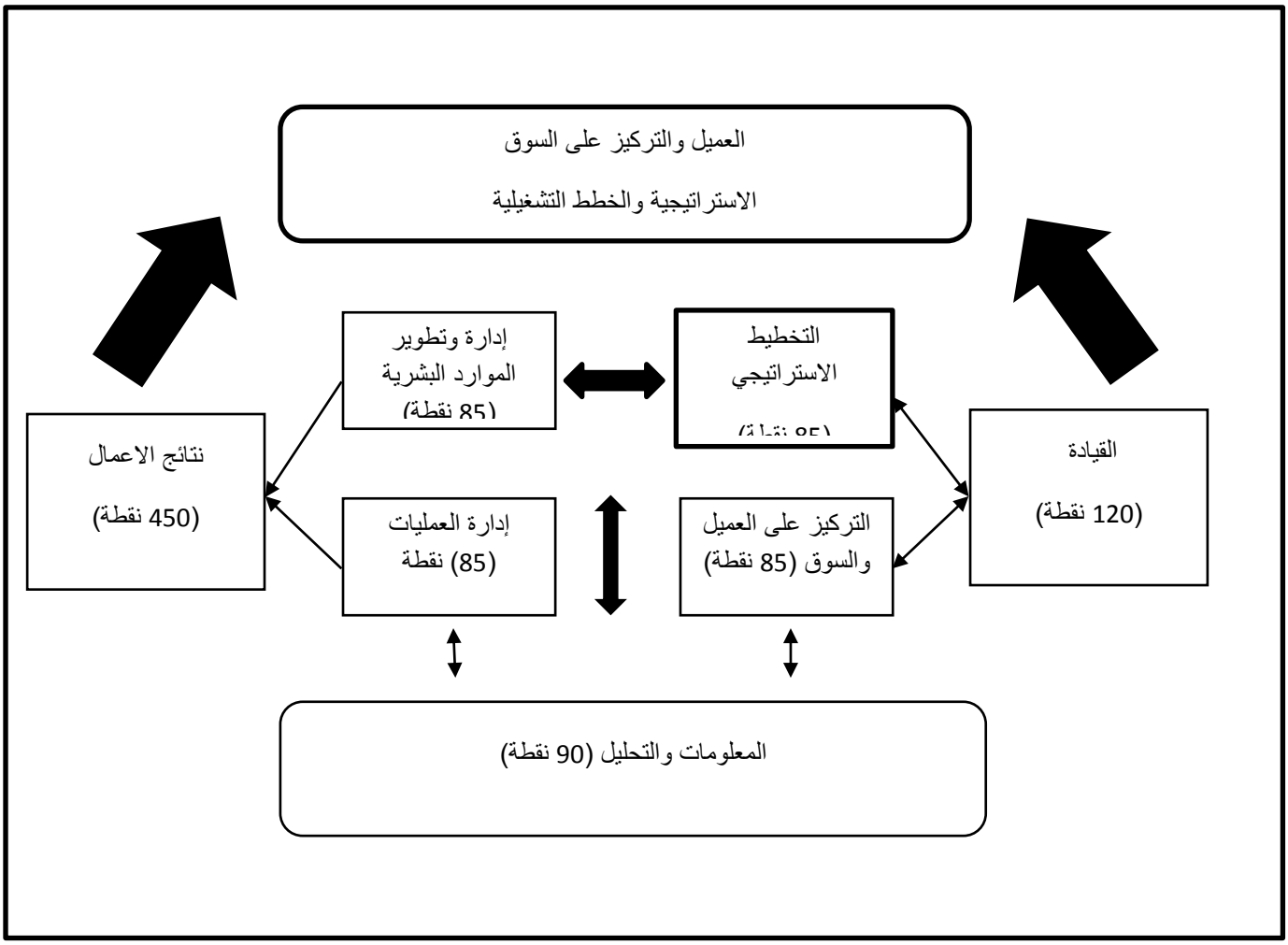
- التخطيط للمستقبل: وتشمل دقة الخطط الموضوعة، ومعالجة المشاكل، والخطط المتعلقة بالمستقبل. (الدرادكة، 2015، صفحة 263)

ثانيا: أنموذج وجائزة مالكوم بالدريج للجودة:

يعتبر "مالكوم بالدريج" أحد رواد إدارة الجودة الشاملة الامريكية، الذي خصصت جائزة باسمه، ثم إقرارها بشكل قانوني عام 1987 م، في عهد الرئيس الأمريكي "رونالد ريجان"، بحيث تمنح هذه الجائزة الى الشركات الأمريكية التي تنجح في تطبيق المعايير التي وضعها بالدريج للجودة، ويشرف على هذه الجائزة، وعلى تنافس الشركات للحصول عليها: "المعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا الأمريكية"، الذي يقوم بتحديد الشركة الفائزة من خلال المنافسة، لجنة من الاخصائيين من الجهاز الحكومي الأمريكي، ومن حقل الصناعة، حيث يتم فحص مستوى الجودة

في الشركات المتنافسة، وباستخدام معايير لها أوزان على شكل نقاط، والشركة الفائزة هي التي تحصل على أكبر عدد من النقاط، ولقد تم تحديد هذه المعايير حسب الشكل التالي (الخطيب و رداح، 2005، صفحة 36):

الشكل رقم (11) : الاطار العام لجائزة مالكوم بالدريج الدولية للجودة



المصدر: (بلبية، تحديد معايير ضمان الجودة وتأثيرها على الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي، 2016، صفحة 137)

ومن الشكل أعلاه يلاحظ أن النموذج الأمريكي للتميز في الأداء، يستند الى مجموعة من المفاهيم والقيم الجوهرية المترابطة فيما بينها وهي (بلحسين، دور أدوات إدارة الجودة في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة مجموعة من الجامعات الجزائرية، 2020، صفحة 144):

- **القيادة:** تتركز مهام القيادة التعليمية في صياغة توجهات المؤسسة التعليمية. وخلق التركيز المطلوب في مجال خدمة الطلبة، وأصحاب المصلحة الآخرين، وتحديد الطرق والوسائل التي تخلق التميز في الأداء وتعزز الابداع، وتبين عمليات نشر المعرفة وتوظيفها لضمان الاستدامة التنظيمية.

- **التركيز على الطلبة:** يتوجب على المؤسسة التعليمية العمل على تصميم البرامج والخدمات التعليمية، التي تسهم في خلق قيمة متميزة للالتحاق بتلك المؤسسة وتحقيق رضاهم، ورضا أصحاب المصلحة الآخرين، وضمان ولائهم، وبالتالي تحقيق الاستدامة المنظمية.

- **التعليم الشخصي والتنظيمي:** إن تحقيق أعلى مستويات الأداء يستلزم عملية تحسين مستمرة للأهداف والعمليات، والمداخل الحالية، وعلى مستوى العملية التعليمية فإن تحقيق ذلك يتطلب مدخلا للتعلم التنظيمي والشخصي للطلبة، قائم على التشارك المعرفي من خلال عملية نظمية تقوم على وجوب ان تكون عملية التعلم جزءا من العمل اليومي للمؤسسة، وتتم ممارستها على المستوى الشخصي، وفرق العمل وعلى المستوى التنظيمي، كما تركز على عملية التشارك المعرفي داخل المؤسسة التعليمية.

- **تقدير جهود أعضاء قوة العمل والشركاء:** يعتمد نجاح المؤسسة الى حد كبير على معرفة الجهود والمهارات والابداع ودوافع العاملين لديها وشركائها الآخرين، وهو ما يعني الالتزام بتحقيق رضاهم، من خلال تمييز جهود العاملين بما يتجاوز نظام المكافآت التقليدية، ومنحهم فرص التطور والترقية. وتهيئة بيئة تشجع على الابداع وتقبل المخاطر المحسوبة.

- **السرعة والمرونة في الاستجابة:** تعد السرعة والمرونة في الاستجابة من طرف مؤسسة التعليم العالي لحاجات ورغبات أصحاب المصلحة، أحد المؤشرات المهمة لقياس فاعليتها التنظيمية، وتميزها عن المؤسسات التعليمية الأخرى، وهذا يتطلب تصميم أنظمة عمل جديدة، وتبسيط العمليات والإجراءات، وإمكانية التحول السريع من عملية الى أخرى، فضلا عن قوة عمل مدربة وقادرة على تقديم برامج وخدمات متميزة قبل غيرها.

- **إدارة الابداع:** على مستوى مؤسسات التعليم العالي فان الابداع يعني احداث التغييرات الهادفة الى تحسين برامج المؤسسة التعليمية وخدماتها، وعملياتها وأدائها التشغيلي وخلق القيمة الجديدة للطلبة وأصحاب المصلحة.

- **الإدارة بالحقائق:** تحتاج مؤسسات التعليم الى البيانات والمعلومات المهمة ذات الصلة بعملياتها وانشطتها المختلفة، بهدف قياس أدائها ومقارنته بالأداء المخطط، من أجل ضمان التحسين المستمر لتلك العمليات والأنشطة، كما

عليها ان تختار المؤشرات التي تمثل أفضل المداخل التي تقود الى التحسينات المستمرة في الأداء الأكاديمي والمالي والاجتماعي.

- **المسؤولية الاجتماعية:** تشير المسؤولية الاجتماعية الى أنشطة المنظمة التطوعية، التي تظهر من خلال توقعات واهتمامات أصحاب المصلحة الاجتماعية والبيئية في عمليات الاعمال، والتفاعل والاتصال بهم، ويتوجب على قادة المؤسسات التعليمية تأكيد مسؤولياتهم تجاه المجتمع، والحاجة الى ممارسة سلوكيات المواطنة الصالحة والمساهمة في الحفاظ على البيئة، والتأكيد على السلوك الأخلاقي في كل تعاملاتها وتفاعلاتها مع الطلبة وأصحاب المصلحة.

- **التركيز على النتائج وخلق القيمة:** يتطلب قياس أداء المؤسسة التعليمية التركيز على النتائج الرئيسية لعملياتها واعمالها المختلفة، التي يجب أن توجه لخلق القيمة المقدمة للطلبة، والعاملين والشركاء الآخرين والمجتمع بشكل عام.

يسمح النموذج الأمريكي للمؤسسات التعليمية بمقارنة ممارساتها الحالية مع المعايير المعمول بها في المؤسسات الأخرى، حيث أن القيم والمفاهيم الأساسية لمعايير التعليم متضمنة في سبعة فئات رئيسية هي: القيادة، التخطيط الاستراتيجي، الطلبة وأصحاب المصلحة وسوق العمل، التقييم والتحليل وإدارة المعرفة، أعضاء هيئة التدريس والموظفين، إدارة العمليات، ونتائج الأداء التنظيمي، ويوفر التميز في التعليم العالي دليلا منظما لمراجعة كل من هذه المجالات، حيث تمثل مجالات التقييم (القيادة، والتخطيط والطلبة والمستفيدين الآخرين، وأعضاء هيئة التدريس) اللبنات الأساسية في أي مؤسسة تعليمية، في حين يركز مجال التقييم والتحليل وإدارة المعلومات على الأساليب والإجراءات المعمول بها لتقييم الجودة والفعالية في كل مجال من المجالات الخمسة، بينما يتناول مجال التقييم السابع النتائج والإنجازات التي تم توثيقها من خلال عملية التقييم، يمكن استخدام هذا النموذج من قبل كلية أو جامعة بأكملها وأيضا من قبل منظمات الحياة الإدارية والخدمات والطلاب كما يمكن توظيفه على مستوى الأقسام الاكاديمية وبين البرامج داخل المؤسسة.

- **خطوات الحصول على الجائزة:**

تعتمد خطوات عديدة في الجائزة (محمود القيسي، 2013، صفحة 141)

1- التحديث السنوي للمعايير والتعليمات والارشادات والعملية الكلية لنيل الجائزة.

2- قيام المنظمة المتقدمة للجائزة بتعبئة نموذج التأهيل (مجموعة من الاستثمارات الواجب تعبئتها بالمعلومات المتعلقة بالمنظمة وتعزيزها بالوثائق المؤيدة وتقديمه)

ثم تأتي عملية المراجعة والفحص للمتقدمين وتكون على أربع مراحل هي:

المرحلة الأولى: المراجعة المستقلة من قبل خمسة أعضاء على الأقل من مجلس الممتحنين.

المرحلة الثانية: مراجعة وتقييم القبول للطلبات التي حصلت على تقييم جيد في المرحلة السابقة.

المرحلة الثالثة: الزيارات الميدانية للمتقدمين الذين حصلوا على تقييم جيد في المرحلة السابقة.

المرحلة الرابعة: مراجعة وتوصيات الحكام.

ومن الجوانب المهمة في الجائزة هي التغذية الراجعة للمتقدمين في كل مرحلة من مراحل الجائزة، إذ يمكن للمنظمة من خلال ذلك التعرف على جوانب القوة والضعف والتحسن في عملها.

ثالثا: النموذج الأوروبي لأداء الجودة

تشير دراسة Azhashemi and Samuel1999 الى أن هذا النموذج يرتكز على أساس تحليل مكونات الإدارة في المنظمات الناجحة وتصنيفها الى الأساليب والعمليات المنظمة، التي عن طريقها نصل الى النتائج والعلميات، وهي قوة متوسطة بين الأساليب وبين النتائج كما تشير الدراسة الى أن النموذج يحدد الأوزان العامة لكل عنصر، ويشير كل وزن الى الأهمية النسبية لهذا العنصر ودرجة التركيز من قبل النموذج ويمكن تغيير هذه الاوزان تبعا لاختلاف المقاييس التي تتبعها كل منظمة، عند الأخذ بهذا النموذج لا بد من اتباع ما يلي:

- ارتباط العناصر ضروري مع إدراك الوزن المساهم به بهدف تحقيق الجودة.
- كل العمليات هي حلقة متوسطة بين الممكنات والنتائج
- التأكد من المخرجات والنتائج.
- أهمية تواجد القيادة وعملية إدارة الأفراد وإرضاء العميل.

كما يهتم النموذج بضرورة الحفاظ على مهام فاعلة للقيادة والاهتمام بالناس والاتصال الفعال مهم ودعوتهم للمشاركة في عملية التحسين المستمر وضرورة اتفاق أهداف الأفراد مع أهداف فريق العمل وتشكيل السياسات الاستراتيجية مع اتباع سياسة محكمة فيما يخص العمليات ومتابعتها وتفحصها بانتظام هدفا للوصول الى النتائج وذلك من خلال إثبات المؤشرات المالية وغير المالية لنجاح المنظمة.

ويمكننا تقييم المنهج من خلال جائزة الجودة الأوروبية البريطاني من خلال تسعة عناصر للتقييم أهمها القيادة، إدارة الأفراد، الموارد، العمليات، إرضاء الأفراد، إرضاء العملاء، التأثير على المجتمع ونتائج الأعمال. (بن أم السعد، 2020، صفحة 141)

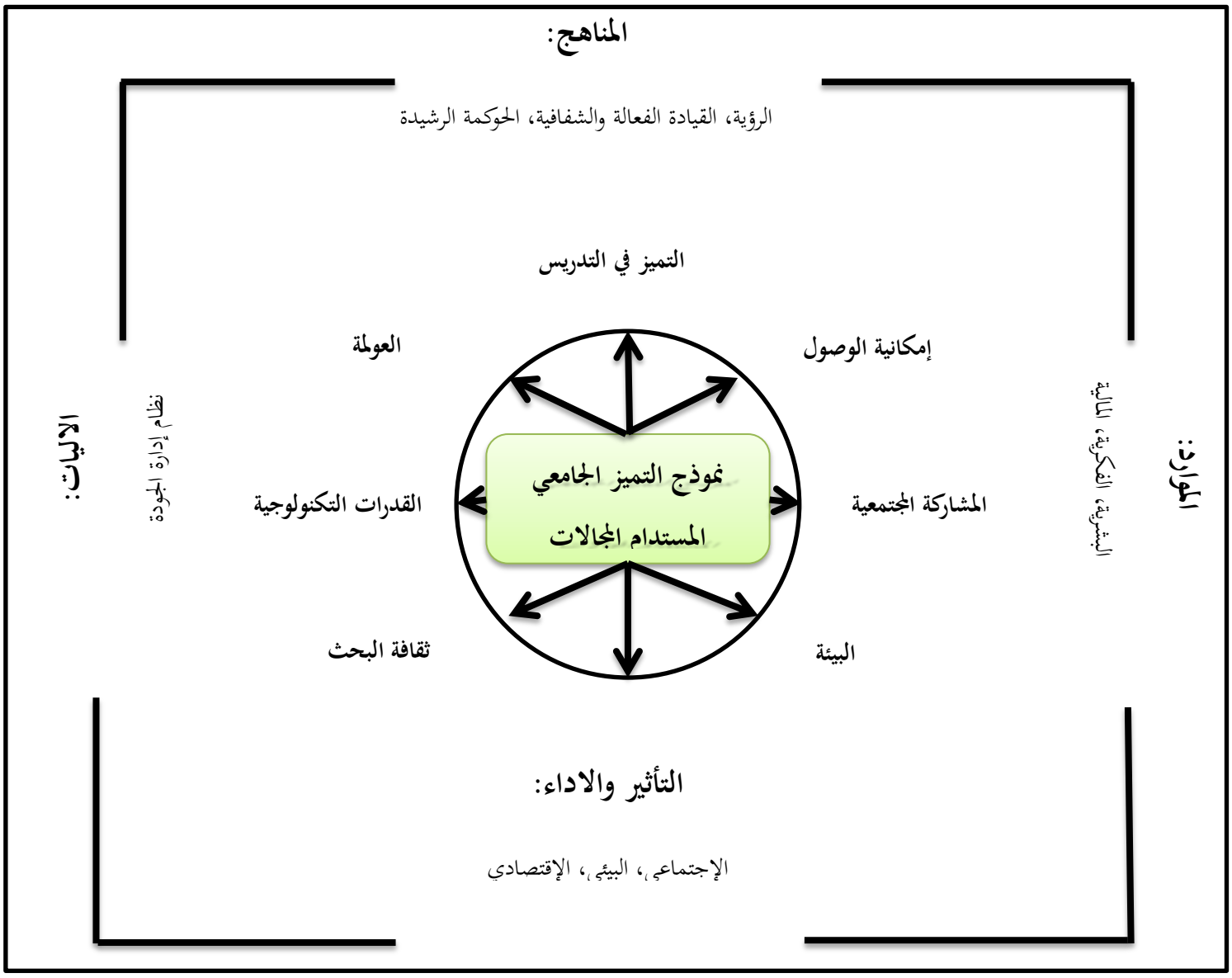
وتجري عملية التقييم الذاتي باتباع الخطوات التالية:

- التخطيط والاعداد للتقييم الذاتي.
- جمع المعلومات والبيانات وتوصيف أولويات الفرص.
- المراجعة وتطوير وتنفيذ الإجراءات.

رابعا: نموذج التميز المستدام (SUEM): يقوم هذا النموذج بتحديد الأساليب والآليات والموارد الأساسية لتحقيق التأثير الاقتصادي والمجتمعي للجامعة. يتطلب تحقيق التميز المستدام التزام الجامعة بالشفافية والإنصاف والمساءلة في الحوكمة على جميع المستويات ، بحيث لا غنى عن القيادة الرشيدة. يقدم النموذج بروتوكولا محددا لتوثيق ومراقبة وتقييم عمليات وأنظمة الجامعة بهدف ضمان الأداء وتحسينه وبالتالي السعي نحو الاستدامة ، وبالتالي وجوب تفعيل نظام إدارة الجودة الشاملة. إن إدراج الموارد في SUEM يعترف بفائدة رأس المال البشري والفكري والمالي للجامعة في السعي لتحقيق التميز المستدام. وأخيرا، يجب على الجامعات أن تنظر في تأثيرها على الشركات والمجتمعات والبيئة المحيطة بها.

الشكل التالي يوضح النموذج: المنطق الأساسي هو أنه يجب تقييم كل عنصر من العناصر الأساسية السبعة المدرجة في EMSUS ، كما يعتبر دافع أساسي لما يسمى بنماذج "نقطة الانطلاق" وطرق التقييم، تلك التي هي بسيطة نسبيا "لدفع" مستخدمي هذه النماذج والأساليب نحو تحقيق الأهداف ، والتقدم نحو التميز الأكاديمي المستدام.

الشكل(12): نموذج التميز المستدام



المصدر: (Tajammal, Jacob, Rick, Muhammad, Alaa Mohamd, & Showkat, 2019, p. 11)

المطلب الثاني: عرض تجارب ناجحة في تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي

إن تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي في العديد من الدول المتقدمة منها والدول النامية، وما حققته هذه المؤسسات من نجاحات نتيجة تبنيها لهذا المنهج، أصبح مبررا قويا لانتهاجه من طرف مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، لتحقيق قفزة نوعية وادخال تحسينات على النظام التعليمي بها.

أولا: التجارب الغربية

1. ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في أمريكا

انطلق التعليم العالي في الولايات المتحدة كقطاع خاص (وليس عموميا) قبل أكثر من قرن من إنشاء البلد نفسه، ولم يكن هناك أي بند أو نص قانوني في الدستور الأمريكي يشير إلى المراقبة المركزية للتعليم، وخلال القرنيين الماضيين كان التركيز ينصب على المعرفة الشخصية للطلاب او المتكلفين بهم، وهي السبيل لتقييم مقدرتهم على النجاح في مختلف الجامعات، ومع نهاية القرن التاسع عشر تضاعف عدد مؤسسات التعليم العالي مما ساهم في قيام مستشاري القبول والتسجيل في الجامعات والمدارس بتشكيل اتحاد لتحديد إذا كانت مدرسة معينة قد أهلت طلابها تأهيلا جيدا لولوج الجامعة، وحتى عام 1929 تغيرت العضوية فيها من الأشخاص الى المؤسسات كما هي حاليا، وظهر مصطلح "مؤسسة معترف بها".

وفي الولايات المتحدة الامريكية تتولى مجالس إقليمية وضع معايير الاعتراف بمؤسسات التعليم العالي وتنظم الإجراءات الخاصة بها، وتقوم هذه المجالس الإقليمية بالتقويم والاجازة والاعتماد للجامعة الامريكية في شكلها الواسع كمؤسسة واحدة طبقا لمعايير معرفة بشكل عام مثل الإمكانات، والمصادر المادية والموارد التي تمتلكها الجامعة، ويسمى هذا النوع 'الاعتراف بالمؤسسات التعليمية'. (سلامة عبد العظيم، 2008، صفحة 422)

المؤشرات المستخدمة في الولايات المتحدة الامريكية :

- نسبة الالتحاق والتخرج، عضوية الجامعة في المنظمات الدولية.
- الأداء العام للجامعة، جودة أداء الخريج.
- نسبة الأساتذة الى الطلبة، الجوائز التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس.

- نسبة الطلبة الأوائل في المرحلة الثانوية والملتحقين في الجامعة.
- الموارد المالية.
- البحث العلمي، الدرجات العلمية الممنوحة (الدكتوراه، الماجستير) وغيرها (شاكر مجيد، 2012، صفحة 64).

2. التجربة البريطانية

تعد مؤسسات التعليم العالي البريطانية من المراكز الرائدة عالمياً في التعليم العالي وأنشطة البحث العلمي، فهي تتمتع بسمعة أكاديمية لا نظير لها، حيث تم إنشاء بعض جامعاتها منذ حوالي 800 عام، والبعض الآخر خلال القرن الماضي، وأحدثها أنشأت بعد التشريعات الخاصة بالتعليم العالي في العام 1992م، وهذا يعني أن النظام يجمع بين العراقة والحداثة في التدريس بشكل فريد والخبرة الكبيرة التي تم اكتسابها خلال هذه الفترة الزمنية الطويلة مما أسهم في تطوير المناهج والمؤهلات وفي توفير بيئة ممتازة للتعليم والتحصيل.

تم إنشاء مجموعة المعايير الأكاديمية المعروفة باسم GAS عام (1982م) وكانت تؤدي أدوار متعددة بشأن الاعتماد الأكاديمي، إلا أنها لم تدم طويلاً حيث تم استبدالها بمجلس المعايير الأكاديمية عام (1991م). كما كان للجهود التي بذلتها الهيئة الرقابية لجلالة الملكة المعروفة باسم HMI دور واضح في مراقبة الجودة الأكاديمية ومراجعة المعايير الخاصة بها.

كان الاعتماد يتم من خلال مجلس الاعتماد البريطاني (British Accreditation Council (BAC الذي تم تأسيسه في عام 1984م بعاد انسحاب الحكومة من عملية التفتيش الذي كان يقوم به قسم التعليم Department of Education، يشمل المجلس ممثلين عن هيئات القطاع الحكومي الذين رأوا أن هناك حاجة لإيجاد هيئة مستقلة جديدة يمكنها تقديم خدمة التفتيش والاعتماد، على أن تقوم الحكومة بتمويلها مبدئياً. في عام 1990م وفي محاولة لتفادي إدخال نظام التفتيش على التدريس، أنشأت لجنة مديري ونواب مديري الجامعات البريطانية وحدة فحص أكاديمية لدراسة scrutinize ترتيبات أو إجراءات ضمان الجودة في التعليم العالي، وأطلقت على هذه الوحدة وحدة الجودة، وكان تقييم الوحدة منصبا على العمليات وليس على المستويات في حد ذاتها ، وفي عام 1992م وعقب قرار الحكومة منح الكليات البولتيكنيكية مكانة الجامعة ووضعها نفسه، تم توسعة وحدة الفحص الأكاديمية وتحويلها إلى مجلس جودة التعليم العالي Higher Education Quality Council (HEQC) وهي هيئة تتبع الجامعات القديمة والجديدة وكليات التعليم العالي، وكان أعضاء لجنة الفحص من الأكاديميين المنتدبين لفترة محدودة من جامعاتهم

الأصلية ، و في الأول من أغسطس عام 1997 م تم نقل وظائف وأساتذة مجلس جودة التعليم العالي (HEQC) إلى هيئة ضمان الجودة(QAA) ، ومنذ ذلك الحين، صارت مسئولة عن برامج فحص الجودة في العام الدراسي 1998/1997م والمؤسسات التي تخضع لزيارة الهيئة هي تلك التي تم فحصها في العام الدراسي 1992/1991م بموافقة لجنة الفحص الأكاديمية التي تضم مديري ونواب مديري الجامعات.

واقعيا تعتبر هيئة ضمان الجودة مملوكة للجامعات البريطانية عن طريق لجنة رؤساء ونواب مديري الجامعات CVCP ويمكن التلخيص إلى أن عمليات الجودة تتم من خلال مصدرين.

- الجامعة نفسها أو المؤسسة التعليمية.
- هيئة ضمان الجودة (QAA) التي تعتبر ملكا للجامعات، والإجراءات المتبعة للاعتماد وضمان الجودة في بريطانيا تتمثل في الخطوات التالية:

1-المراجعة الداخلية لجودة المؤسسات التعليمية:

حيث نجد أن كل الجامعات مسئولة عن جودة ما تمنحه من درجات علمية ولكل منها إجراءاتها الداخلية في التأكد من الوصول إلى المعايير وتأكيد وتعزيز جودة ما تقدمه من تعليم وذلك من خلال تقييم الطلاب، والإجراءات الخاصة بتصميم البرامج والموافقة عليها وتوجيهها ومراجعتها، وتقوم معظم المؤسسات بعمليات مراجعة منتظمة ودورية لبرامجها في نهاية السنة الأكاديمية بواسطة القسم الذي يقدم البرنامج ويأخذ في اعتباره تقارير الممتحنين الخارجين كما تتم مراجعة دورية بواسطة ممتحنين خارجين external examiner والذين تعينهم كل مؤسسة ويقدمون تقاريرهم لرئيس المؤسسة وهم خبراء أكاديميون مستقلين يتم الاستعانة بهم من المؤسسات الأخرى أو من مجالات لها علاقة بالممارسة المهنية، ويقدم هؤلاء الممتحنون نصائحهم العادلة والمنصفة بخصوص أداء المؤسسة.

2-المراجعة الخارجية لضمان (توكيد) جودة مؤسسات التعليم العالي وتتم من خلال:

- **المراجعة المؤسساتية Institutional Review**

حيث تهتم مراجعة الجودة المؤسساتية بتقييم مسئوليات المؤسسة بالنسبة لتقييم الطلاب، وتعيين الممتحنين الخارجيين، وأنشطتها التعاونية مع المؤسسات الأخرى في تقديم الخدمات التعليمية.

- **المراجعة الأكاديميةAcademic Review**

حيث تتم مراجعة البرامج والمواد الدراسية التي يتم تدريسها على مختلف المستويات بما فيها الدراسات العليا والدرجات الشرفية، وتتم هذه المراجعة من خلال الإجراءات التالية:

– **التقييم الذاتي**: تقدم المؤسسة وثيقة تقييم الذات والتي تحوي تحليل المؤسسة لكيفية إدارة جودة برامجها بفاعلية وتأمين منح الدرجات العلمية وكيف يمكنها مقابلة التوقعات المنتظرة منها، كما تقدم المؤسسة تقرير عن أهداف ومواصفات البرامج والنتائج المتوقعة منها بخصوص المعرفة والفهم والمهارات وغيرها، ويجب أن يشمل التقييم الذاتي توضيح نقاط القوة والضعف والتغيرات التي حدثت منذ المراجعة السابقة وما يمكن أن يتغير في المستقبل، وتقدم هيئة الاعتماد خطوط إرشادية للمؤسسة عن كيفية إعداد الدراسة الذاتية، وتعرض المؤسسة وثيقتين أحدهما عن المؤسسة ككل والأخرى عن عينة من الأقسام.

– **زيارة فريق التقييم**: وتتم كل ست سنوات من خلال فريق من المتخصصين في المجالات الدراسية المختلفة والهدف منها هو تقييم طرق إدارة المؤسسات لجودة ما تقدمه من تعليم، والمعايير الأكاديمية لما تمنحه من درجات علمية، وقد تتضمن الزيارة مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس وأحياناً ملاحظة مباشرة لعملية التدريس، كما تتم مقابلات مع الطلاب وتعتبر وجهات نظرهم أحد مصادر الأدلة التي يصدر على أساسها الأحكام، كما قد يقابل الفريق الطلاب القدامى أصحاب الأعمال التي يعملون فيها وممثلين عن المهن والصناعات المرتبطة بالمواد الدراسية.

– **كتابة التقرير**: ينتج عن مراجعة المؤسسة تقرير منشور في نهاية المراجعة الرئيسية التي تتم كل ست سنوات ويشمل أحكام فريق التقييم مقدار درجة الثقة لجودة المؤسسات التعليمية فإما أن تكون على درجة عالية من الثقة أو درجة محدودة من الثقة أو عدم وجود ثقة في الجودة المؤسساتية، أو الجودة الأكاديمية

– **المتابعة**: يقوم المانحون بإعداد خطة عمل عن كيفية تعزيز نقاط القوة التي حددها فريق المراجعة والتعامل مع النواحي التي تحتاج إلى تحسين وتتم متابعتها من خلال هيئة ضمان الجودة، حيث تقوم الهيئة بعد ثلاث سنوات بمناقشة أداء المؤسسة بالنسبة للمحافظة على تعزيز وتنمية معاييرها وجودة ما تقدمه ومراجعة التقدم فيما تتخذه المؤسسة من أفعال بخصوص التوصيات المقدمة في المؤسسة وما إذا كانت هناك أي مشكلات مرتبطة بعمليات المراجعة يمكن تفاديها في المراجعات القادمة (أحمد بن سالم، 2009).

ج–مؤشرات الجامعات البريطانية:

- مستوى تقويم الأداء العام للمؤسسة.

- الخطة الدراسية، تقويم العملية التدريسية، نسبة عقود البحث العلمي، الكتب، واستخدام الكومبيوتر، التسهيلات الإدارية، الخدمات الطلابية، تقويم التعليم والبحث، الموارد المتحققة من البحث والعقود والخدمات الأخرى، شروط القبول.

- نفقات الحوسبة والمكتبة لكل طالب متفرغ.

- النفقات على مرافق الطلبة والموظفين.

- نسبة الخريجين الذين حصلوا على وظائف كاملة طالب / عضو هيئة تدريس محتوى المناهج وطرق واساليب التدريس والتعلم. (شاكر مجيد، 2012)

3. تجربة اليابان:

يوجد في اليابان أضخم نظام للتعليم العالي في العالم، حيث يضم أكثر من 470000 مؤسسة تعليم عالي ذات مستوى متميز. وقد تأثرت اليابان كثيرا بالنموذج الأمريكي، حيث يتم اعتماد الجامعات اليابانية بواسطة **هيئة اعتماد الجامعات اليابانية**"(**JUAA**) ، التي أنشأت، عام 1947 وهي هيئة غير حكومية وغير ربحية تهدف إلى تحسين جودة التعليم العالي من خلال التطوير الذاتي، وقد تأسست برعاية ست وأربعين جامعة قومية عامة وخاصة. ويتم اعتماد الجامعات اليابانية من خلال نظامين هما: الاعتماد وإعادة الاعتماد

–النظام الأول: ويمنح الاعتماد وفق هذا النظام للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية في هيئة الاعتماد؛

–**النظام الثاني:** ويمنح إعادة الاعتماد بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد الأول بالنسبة للجامعات التي تحصل لأول مرة على الاعتماد، ويمنح كل سبع سنوات بالنسبة للجامعات التي حصلت على إعادة الاعتماد من قبل. كما يجب أن يمر على إنشاء الجامعة أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الانضمام لعضوية الهيئة.

وتعتبر عملية الاعتماد وإعادة الاعتماد متشابهتين من حيث الإجراءات والطرق المتبعة للاعتماد، والفرق الأساسي يكمن في أنه طبقا للنظام الأول لا تتم عضوية الجامعة بهيئة الاعتماد إلا بعد الحصول على الاعتماد، ولكن طبقا للنظام الثاني لا تفقد الجامعة عضويتها حتى ولو لم تحصل .Japanese University Accreditation Agency*

على إعادة الاعتماد. والفرق الآخر، يكمن في أن إعادة الاعتماد يعتمد على ما إذا كانت الجامعة قد عملت بالتوصيات التي ذكرت من قبل خلال حصولها على الاعتماد بواسطة الهيئة .

وفيما يتعلق بعملية التقييم فتشمل الحالات التالية:

-**المهمة والأهداف**: يجب أن تكون المهمة والأهداف محددة وواضحة مع المحافظة على شرعية وقانونية هذه الأهداف ووضوحها أمام الجميع، وأن تنفرد الجامعة بمهمة تميزها عن الجامعات الأخرى؛

-**تنظيم التعليم والبحث**: في هذا المحور، يتم التعرف على تنظيمات الجامعة في ميداني التعليم والبحث، ومدى ارتباطهما بالمهمة والأهداف، ومدى توافر أعضاء هيئة التدريس في هذه التنظيمات

-**سياسة القبول وممارسته**: ينبغي التأكد من وجود سياسة واضحة ومحددة للقبول تتلاءم مع مهمة الجامعة وأهدافها وظروفها ومدى وضوح هذه السياسة للطلبة والمجتمع؛

- **المناهج**: ويتم تقويم المنهج من حيث توفر المساقات المتخصصة الكافية للطلبة، والبرامج الإنسانية واللغوية الأجنبية لتعزيز التعاون الدولي؛

-**الأنشطة البحثية**: وفي هذا المحور، ينبغي التأكد من اعتماد أنظمة تدعم البحث العلمي، توفير التمويل، وجود الأدوات اللازمة وإرساء نظام الرقابة على البحوث ليتم التأكد من جودة أنشطة البحث العلمي ومخرجاتها

-**الهيئة التدريسية**: وتنص معايير التقويم في هذا المجال، على أهمية توفر أنظمة صحيحة لاختيار أعضاء هيئة التدريس، أنظمة تقويم الجودة في عملية التدريس، أنظمة تشجيع الأساتذة الاكفاء وأنظمة تقويم كفاءة عضو هيئة التدريس في البحث العلمي من خلال ما ينشره من بحوث ومشاركته في المؤتمرات والندوات الأكاديمية؛

-**التسهيلات والمعدات**: ويتم تقويمها من خلال معرفة مدى توفر المعدات اللازمة للتدريس والبحث العلمي، ومدى ارتباطها بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومدى استثمارها في جميع المجالات الأكاديمية والإدارية؛

-**المكتبة ومصادر التعلم**: يجب توفر مكتبة ثرية بمصادر المعلومات؛

-**حياة الطلبة**: وينص معيار التقويم في هذا المجال على مدى توفر مركز إرشادي لخدمة الطلبة وتوجيههم، ومركز للرعاية الصحية وتوفر المنح الدراسية.

–الإدارة الجامعية: وفي هذا المحور، يتم التأكيد على الفصل الواضح للسلطات بين الإدارة والهيئة العاملة في معالجة الأمور الأكاديمية والإدارية، ومدى توفر الأنظمة والقوانين التي تحدد دور أعضاء هيئة التدريس في المناهج، تعيين الأفراد في المناصب الإدارية وترقية الموظفين.

وعن إجراءات ضمان الجودة الخارجية في اليابان، فتشمل:

أ) إجراء تقييم ذاتي للمؤسسة أو البرنامج من قبل الجامعة نفسها معتمدة على معايير التقييم الأساسي الذي حددته الهيئة؛

ب) تقدم المؤسسة التعليمية تقريرا شاملا عن أوضاعها الحالية بشكل متكامل، وحسب متطلبات الهيئة

ت) وإجراء تقييم خارجي بدون زيارة المواقع، ويتم ذلك من خلال الخطوات التالية:

- تشكل هيئة الاعتماد لجنة من المتخصصين في المجالات المختلفة لإجراء مناقشة مستضيفة لتقارير الجامعات، ثم تقدم اللجنة تقريرا عن تقويمها لكل جامعة.
- يعد وصول تقرير الجامعة وتقرير اللجنة المقومة، تصدر هيئة الاعتماد توصياتها والتزاماتها وتوجيهاتها لرئاسة الجامعة، وبعد وصول توجيهات هيئة الاعتماد تقدم كل جامعة خطة لتنفيذ هذه التوصيات في موعد محدد، ويتم بموجب ذلك منح الجامعة الاعتماد
- التقييم الخارجي بزيارة الموقع، ويتم ذلك من خلال زيارة فريق من الهيئة إلى المؤسسة التعليمية، وذلك للتأكد من أن التوصيات التي أوصت بها الهيئة تم تنفيذها ويستخدم في ذلك لإعادة الاعتماد. (رقاد، 2014)

4. دول أوربا الغربية :

تعد دول فرنسا وإنكلترا وهولندا. من أكثر الدول الأوربية التي تمارس التقويم ومتابعة جودة التعليم. إذ منذ إعلان بولونيا عام 1997 بتوجهها نحو نظام متناسق في التعليم الجامعي، قامت وتقوم الدول الأوربية بالمبادرة، بترتيب نظام تعليم يكون قريباً من النسق المعلن في بولونيا. وتأكيداً على وحدة سوق العمل، بدأت أوربا مجتمعة في إنشاء الآليات المناسبة لمتابعة جودة التعليم العالي في دولها.

وتعد المملكة المتحدة النموذج الجيد للفكر الأوربي، الذي جاء متأخراً عن الولايات المتحدة، ومتخلفاً عنها. إذ أنه في عام 1997، أنشأت المملكة المتحدة هيئة توكيد الجودة (Q.A.A Quality Assurance Agency) بهدف وضع نظام لتوكيد الجودة ومعايير الجودة في التعليم العالي، وتعتبر هذه الهيئة مستقلة وغير حكومية وتعمل كجمعية أهلية.

-ويشمل نظام توكيد الجودة في الهيئة، النشاطات الآتية:

- عمليات المراجعة الداخلية لتوكيد الجودة، والتي تتم بواسطة المؤسسات التعليمية نفسها، من خلال مراجعة البرامج بواسطة محكمين داخليين وخارجيين.
- مراجعة الجودة بالمؤسسة التعليمية، وذلك بواسطة هيئة توكيد الجودة.
- مراجعة برامج المؤسسة التعليمية، بواسطة هيئة توكيد الجودة
- الاعتماد بواسطة هيئة توكيد الجودة
- تقسيم الأبحاث التي تتم بالمؤسسات التعليمية، بواسطة القائمين على المراجعةPeer Reviewers ، عن طريق الجهة المانحة Funding Body

وفي عام (2002)، تم تفعيل دور هيئة توكيد الجودة، من خلال النظام الآتي:

- مراجعة المؤسسات التعليمية Institutional كل خمس سنوات.
- التطوير بالمشاركة مع مؤسسات التعليم العاليDevelopmental Engagement ، حول مدى مطابقتها للمعايير الأكاديمية .

ويتم تحويل هذه الهيئة من خلال المصادر الآتية:

-المساهمة من جميع مؤسسات التعليم العالي (60%).

- الداخل الذي يتم تحصيله من خلال التعاقدات التي تتم بين الهيئة. وصندوق تمويل التعليم العالي Funding Council (30%)

-مصادر أخرى (تبرعات (10%).

أما فرنسا، فتعطي نموذجاً أوربياً آخر للنظر في جودة التعليم العالي، حيث تبين أنه نتيجة لعدم فعالية الأنظمة التقليدية المركزية لتقييم الأداء وضبط الجودة، والتي اتسمت بضعف الاستقلالية، والبيروقراطية فقد تشكلت لجنة وطنية للتقييم، بقرار رئاسي وبرلماني عام 1985. وتتبع هذه اللجنة رئيس الجمهورية مباشرة، إذ هي مستقلة عن رئيس الوزراء ووزير التعليم العالي، أو أي جهة حكومية أخرى.

وتشمل إجراءات التقييم الذي تمارسه اللجنة: التقييم العام للمؤسسة التعليمية، ومراجعة البرنامج، ويشمل التقييم العام: مراجعة أساليب التدريس والنشاطات البحثية، ونظم الإدارة، وبيئة التعليم، كما تجري عملية التقييم عادة بناء على طلب مؤسسة التعليم العالي نفسها، وإن كان للجنة الوطنية الحق في إجراء تقييم لأي مؤسسة تريد أن تقيمها، وتقوم هذه اللجنة بزيارة كل مؤسسة مرة كل ثمان سنوات تقريباً، وتنشر نتائج تقييمها في تقرير عن كل مؤسسة، ويرسل التقرير للوزارات المعنية. وتكمن أهمية هذا التقييم في أنه يؤخذ في الاعتبار أثناء التفاوض على الموازنات السنوية لمؤسسات التعليم العالي.

أما إجراء مراجعة البرامج فيشمل، تقريراً ذاتياً من المؤسسة نفسها، ثم زيارة من قبل اللجنة القومية للمؤسسة، والتي تعد تقريرها الذي تستند إليه لجنة خبراء خارجية لإصدار أحكامها الخاصة باعتماد البرامج والمواد الدراسية للمؤسسة.

وتقوم اللجنة القومية للتعليم، بنشر تقرير عام عن البرامج التي تمت مراجعتها مع إعداد تقرير سنوي يتم رفعه إلى رئيس الجمهورية الفرنسية، يتضمن نتائج التقييم للمؤسسات التعليمية .

5-المشروع الأوربي الرائد لجودة التقويم في التعليم العالي

The European Pilot Project Evaluation Quality in Higher Education

ركز هذا المشروع الذي أقامته اللجنة الأوربية European Commission- على تقويم التدريس والتعليم في الجامعات، مع الأخذ في الحسبان أنشطة البحث. ومدى تأثيرها على العملية التعليمية في مادتين دراستين هما: العلوم الهندسية، وعلوم الاتصالات والمعلومات، وقد شاركت (46) مؤسسة تعليمية ثم تقويمها في نفس الفترة الزمنية الممتدة من عام 1994 إلى عام 1995. ونتج عنه (46) تقرير للتقويم الذاتي، وعدد مماثل، من تقارير التقويم على المستوى المؤسسي، و (18) تقرير يحلل الخبرة على المستوى القومي، وتقريراً نهائياً، وقد اعتمدت اللجنة الأوربية وجماعاتها الاستشارية على جماعة الإدارة التي قدمت لها القيادة التقنية والفنية للمشروع، ووضعت إطار العمل المنهجي، لنقل

الخبرة بين الدول المشتركة، وتتكون من ستة خبراء من أجهزة التقويم (الدنمارك، وفرنسا، ونيوزلندا، والمملكة المتحدة، وممثل من ألمانيا، والبرتغال، والنرويج). وقامت السكرتارية المفوضة بعملية الربط بين الدول المشتركة، وتم وصف أهداف وطريقة تنظيم المشروع إلى جانب وضع خطط إرشادية وتعليمات تتعلق بالتقويم الذاتي، وبعمليات مراجعة العملاء، وتشكيل مسؤولية الجماعات المتنوعة المسؤولة قومياً عن المشروع، والمبادئ العامة الأربعة للتقويم هي (هناء محمود، 2013):

- استقلالية الإجراءات المتعلقة بتقويم الجودة
- التقويم الذاتي
- التقويم الخارجي عن طريق مراجعة الزملاء.
- النشر وكتابة التقويم الذي يبين نواحي القوة ونواحي الضعف ويقترح التحسين .

ثانيا: التجارب العربية

ان التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية أدت بزوغ بيئة تنافسية عالمية جديدة، وتتطلب هذه البيئة التنافسية من مخرجات نظم التعليم في العالم العربي الارتقاء الى المعايير العالمية، الامر الذي لا يعد خيارا او طموحا يسعى اليه قدر ما أصبح ضرورة لابد من تحقيقها.

ان مفهومي ضمان الجودة والاعتماد اكتسبا اهتماما متزايد على كافة المستويات الإدارية والتربوية والتعليمية، ووجدت في كثير من الدول مؤسسات ومراكز خاصة بالجودة والاعتماد وتطبيقاتهما في المؤسسات التعليمية ومتابعة نتائجها في فترات متعاقبة وذلك للتأكد مت توفر المقومات الأساسية لأداء دور تلك المؤسسات، ومساعدتها كي ترفع أدائها الى أقصى الدرجات حتى تقف في مضمار المنافسة العالمية. (فيصل عبد الله، شاكر مجيد، و جريسات ، 2008)

–مراحل عملية تطبيق تقويم جودة اداء المؤسسة من قبل فريق العمل

تمر عملية تطبيق تقويم جودة اداء المؤسسة بالمراحل التالية:

المرحلة الاولى: مرحلة ما قبل تطبيق تقويم جودة اداء المؤسسة

يقوم الفريق بما يلي:

1- جمع البيانات والمعلومات عن المؤسسة من الجهات المختصة (كليات، اقسام، مراكز بحثية، وحدات ادارية .... وغيرها

2- ابلاغ المؤسسة ومخاطبتها قبل عملية تطبيق الجودة وذلك لعمل الآتي:

- الترتيب لزيارة مبدئية للمؤسسة من قبل رئيس الفريق لشرح عملية تطبيق الجودة وضمان متطلباتها .
- تحديد البيانات والمعلومات المطلوبة قبل واثناء تطبيق الجودة وتشمل(الخطط، محاضر الاجتماعات، الاحصاءات، نماذج من الخطط الدراسية، دراسات وابحاث تقويمية، سجلات الحضور والغياب للطلبة واعضاء هيئة التدريس .... وغيرها من البيانات والمعلومات).

3- خلال الزيارة يمكن لرئيس الفريق ان يتعرف على القياديين، والمسؤولين الاداريين، واعضاء هيئة التدريس، والطلبة، وعلى المؤسسة ان تخصص مكاناً مناسباً لاجتماعات الفريق.

4- ان يتفق الفريق على تحديد المسؤوليات لكل عضو وحصوله على المعلومات المتعلقة بذلك ومن ثم التأكيد على الميثاق الاخلاقي وشروط الاحكام.

المرحلة الثانية: أثناء تطبيق تقويم جودة أداء المؤسسة

1- أن رئيس الفريق هو المسؤول عن كل عملية وهو مسؤول عن ادارة وتنظيم العمل اليومي للفريق، لذلك يجب عليه التأكد من توفر الشروط المطلوبة وأنها مبنية على الادلة المجمعة، ويتولى كتابة التقرير النهائي.

2- يجب على رئيس الفريق أن :

- يتأكد من ثبات واتساق اجراءات المقومين في جمع الادلة وتسجيلها.
- يوزع المسؤوليات على اعضاء الفريق ويعدلها ويغيرها إذا لزم الأمر.
- يراقب ويتدخل في عمل الفريق إذا لزم الأمر ويؤكد على التزامه بلائحة ضمان الجودة.
- يقوم بالملاحظة المباشرة مع الفريق لجميع جوانب جودة الاداء المؤسسي واجراء المقابلات اللازمة.
- يناقش الادلة وكيفية جمعها ويتابع تسجيلها في سجل الادلة مع اعضاء الفريق
- يقابل ويجتمع مع رئيس المؤسسة بشكل منتظم لحل أي صعوبات او مشاكل تتعلق بالجودة .

3- خلال عمل المقومين يجب جمع ادلة اساسية تبنى عليها الاحكام .

والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (03):تطبيق تقويم جودة أداء المؤسسة

بيانات احصائية	عينة من الاختبارات
السجلات	الخطط
نظم ولوائح العمل	ملفات اعضاء هيئة التدريس
خطط المناهج	سجلات المكتبة والمختبرات
الكشوفات المالية والموازنات	عينات من اعمال الطلبة وانجازاتهم
المناقشات والمقابلات مع الطلبة والمدرسين والاداريين	الملاحظة المباشرة للدروس والانشطة وسير العمل اليومي

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على المرجع السابق (فيصل عبد الله، شاكر مجيد، وجريسات، 2008)

المرحلة الثالثة: بعد الانتهاء من عملية تطبيق تقويم جودة أداء المؤسسة

يلتقي رئيس الفريق أو أحد أعضائه مع رئيس المؤسسة لمناقشة بعض النتائج وللإجابة على الاستفسارات او تصحيح اية بيانات. كما ويقوم رئيس الفريق بكتابة التقرير وبالشكل الآتي:

1- يتضمن التقرير الذي يعد ويكتب بعد الانتهاء من عملية تطبيق ضمان الجودة (ملء كافة المعلومات التي تتضمنها الاستمارات الكمية والنوعية الواردة من المكتب التنفيذي لضمان الجودة في الاتحاد) خلاصة الاحكام في صورة ولغة واضحتين بحيث يمكن للجهات المختصة التعرف بسهولة على جوانب الضعف والقوة في اداء المؤسسة.

2- لابد أن يكون التقرير:

- واضح اللغة والتعبير للقارئ
- مركزا على الجانب النوعي وليس الكمي فقط

- مركزا على المعايير والمحاكات
- مختصرا ومحددا
- محتويا على بعض الامثلة التوضيحية من الأدلة

3- الوثائق المطلوب تقديمها الى المكتب التنفيذي لضمان الجودة:

- تقرير التقويم.
- استمارات المكتب التنفيذي (المقاييس الكمية والنوعية) مكتملة من حيث البيانات والتقديرات.
- استمارات ونماذج اخرى مكتملة البيانات.

4- أن يحتوي تقرير تقويم جودة اداء المؤسسة على معلومات دقيقة حول :

- عدد المقومين
- عدد ايام عملية التقويم .
- عدد الساعات التي قضت في ملاحظة وحدات المؤسسة، واللقاءات مع المسؤولين، والمقابلات، والملاحظات المختصرة حول الاستمارات وطريقة الملء.

1. جامعة الملك عبد العزيز King Abdulaziz University

قامت الجامعة بإجراء دراسات مكثفة نقذها خبراء من داخل الجامعة، انتهت إلى التوصية بتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة لتكون إطاراً عملياً يستخدم في الارتقاء بجميع البرامج والنشاطات العلمية والإدارية في الجامعة، وأسلوب التعلم والطرق المالية والإدارية، وقد بدأ برنامج الجودة من عام 1420 هـ وكان يهدف الى تحسين الخدمات التي تقدمها قطاعات الجامعة المختلفة للطلاب ولمنسوبي الجامعة والمجتمع، ورفع كفاءة الأداء في جميع قطاعات الجامعة، وتطوير معايير لقياس الأداء، وقد امتدت خطوات التطوير إلى مختلف قطاعات الجامعة سواء الأكاديمية أو الإدارية، ومن الخطوات التطويرية التي تم تطبيقها في إطار برنامج الجودة ما يلي (آل زاهر السلاطين، 2014):

- اختصار خطوات ترقية عضو هيئة التدريس، وحالات الابتعاث والتدريب، وتعيين مبتعثي الجامعة وغيرها.
- اختصار خطوات حضور أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات الداخلية والخارجية.

- وضع الدليل الإرشادي في تطبيق نظام الجودة ووضع معايير للجودة تمهيداً للاعتماد الأكاديمي لبرامج الجامعة.

- وضع معايير لقياس الأداء في الجامعة، وتشمل معايير خاصة بقياس عناصر العملية التعليمية (أعضاء هيئة التدريس، والمناهج وطرق التدريس، القبول والتسجيل) ومعايير وظائف الجامعة غير التقليدية وتشمل النشاط البحثي والنشاطات الثقافية والترفيهية، والتعليم المستمر، وخدمة قطاعات الاقتصاد الوطني، والعلاقة مع مؤسسات المجتمع، والخدمات المساندة، والمكتبات والقاعات، والفصول، والمعامل، والورش ومعامل الحاسب، وكفاءة استخدام الموارد المالية، وشؤون الطلاب.

- تنظيم لقاءات لنشر ثقافة الجودة في مجتمع الجامعة بمختلف مستوياته الإدارية والأكاديمية.

- إعداد دورات وورش عمل متخصصة لأعضاء ولجان فرق الجودة بكافة قطاعات الجامعة حول آليات التطبيق.

- إنشاء لجان استشارية على مستوى الكليات يتكون بعض أعضائها من رجال الأعمال.

2. تجربة الجامعة الأردنية

بدأت مسيرة التعليم العالي في الأردن منذ مطلع النصف الثاني من القرن العشرين وتم تأسيس أول جامعة أهلية سنة 1990، وبلغ عدد الجامعات والكليات الأهلية في مطلع سنة 2000 اثني عشرة جامعة وكلية جامعية.

أعلنت هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن في سنة 2008 عن إطلاق معايير الجودة في الجامعات. وبموجب هذه المعايير فإن الجامعات التي تنفذ تلك المعايير ستحصل على حوافز تتعلق بزيادة الطاقة الاستيعابية، ومنحها شهادة تقديرية والتنافس للحصول على شهادة الجودة، وتعتمد نسبة زيادة الطاقة حسب النتيجة التي تحصل عليها كل جامعة.

وتنص المعايير بأن الجامعة التي تحصل على تقدير (905) فما فوق ترفع الطاقة لها بنسبة (15%)، وتمنح شهادة تحقيق عال من الجودة وإذا حصلت على نتيجة (84%) فما فوق ترفع بنسبة (10%) وشهادة تحقيق معايير الجودة، أما إذا كانت النتيجة (80%) فما فوق تحصل الجامعة على شهادة تقدير من هيئة الاعتماد مع الإفادة بأنها تنافس لحصول على شهادة الجودة.

وتمر عملية تطبيق تلك المعايير بمرحلتين: الأولى(عملية التقييم): ففي هذه المرحلة يتم توفير المعلومات والشواهد والمؤشرات حول كل معيار من المعايير المتضمنة في قائمة معايير الاعتماد وضمان الجودة الخاصة برامج مؤسسات

التعليم العالي، وينظر إلى هذه المرحلة على أنها عبارة عن اختبار تربوي تجريه المؤسسة نفسها لمعرفة مدى تحقق وتوافر معايير الاعتماد وضمان الجودة بها وبالتالي اتخاذ القرارات الذاتية المتصلة بإعادة تصميم وتعديل برامجها وببيئة التعليم وأساليب التعليم ها بحيث ينسجم مع معايير ضمان الجودة والاعتماد.

والثانية (مراجعة المختصين): ويتم خلالها مراجعة وتحليل الشواهد والمعلومات والبيانات التي تقدمت بها المؤسسة المعنية لاعتماد وضمان جودة برامجها، إذ إنها مرحلة فحص حاسمة للبرنامج الأكاديمي أو المؤسسة موضع الاهتمام يتم من قبل فريق خارجي من المختصين للتأكد من ان معايير الاعتماد وضمان الجودة، قد تم تحققها وتقديم المقترحات الملائمة حول تحسين الممارسات النوعية والمحافظة عليها.

وفي ضوء تلك المرحلتين، يقوم مجلس الهيئة بدراسة التقرير المقدم من قبل لجنة المحكمين الخارجيين، ودراسة البيانات والشواهد المتوفرة لدى الهيئة عن المؤسسة ودراسة التقرير الذاتي ومن ثم اتخاذ القرار النهائي وإصدار الشهادة (بلبية و يعقوبي، التجارب الدولية للجودة في مؤسسات التعليم العالي، 2016، صفحة 225).

3. التجربة المصرية

أقر المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي في فيفري من عام 2000م الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العالي، وانبثق عنها (25) مشروعا يتم تنفيذها على ثلاثة مراحل، وتضمنت هذه المشاريع تطوير كليات التربية، والكليات التكنولوجية المصرية، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوكيد الجودة والاعتماد، وصندوق تطوير التعليم العالي، وتم إنشاء وحدات لتقويم الأداء الجامعي، وضمان جودة التعليم العالي في الجامعات المصرية جميعها، وتم العمل على محور تنمية مشاريع ضمان الجودة والاعتماد، وبناء القدرة المؤسسية للجامعات، بالتعاون مع صندوق برامج التعليم العالي، وتقدمت (14) جامعة مصرية ب: (123) مشروعا، وتمت الموافقة على (42) منها ثلاثة مشاريع متخصصة بالجودة والاعتماد الأكاديمي، وتعد هذه تجربة فريدة ورائدة ستترك بصمات واضحة في طريق تطوير التعليم العالي، وأشعل ذلك روح التنافس بين الجامعات وحفزها لوضع خطط شاملة للتطوير، وتدريب أعضاء هيئة التدريس فيها، للتقدم المشاريع جديدة.

وأنشئت في مصر الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم بمدير تنفيذي واحد، يتبعه جهازان تنفيذيان : أحدهما في وزارة التعليم العالي مختص بالتعليم العالي، والآخر في وزارة التربية والتعليم مختص بالتعليم قبل الجامعي، وهدفت الهيئة إلى اكتساب ثقة المجتمع في كفاءة الأداء وضمان الجودة وتطوير المؤسسات ونظم التعليم

وبرامجه في جمهورية مصر العربية، وبما يتفق مع المعايير والمواصفات المحلية الإقليمية والدولية بالاعتماد على كفاءات متميزة، ونظم وآليات قياس معترف بها عالميا، مستقلة وموضوعية وشفافة، وتختص الهيئة بوضع الاستراتيجية القومية وسياسات تنفيذ ضمان الجودة والاعتماد للبرامج التعليمية، ومؤسسات التعليم العالي في مصر، ووضع نظام كفيل بإعلام المجتمع عن مستوى المؤسسات التعليمية، وقدرتها على تقديم الخدمة التعليمية، ووضع منظومة أطر ومواصفات معيارية مقارنة، وتحديد أسس الرقابة ومبادئها والمتابعة والتقييم الدوري للاعتماد والتطوير المستمر (بوحديدي، 2020، صفحة 359).

-السمات الرئيسية لعملية ضمان الجودة والاعتماد

يتم تطوير نظام وضمان الجودة والاعتماد بصفة خاصة لدعم الإصلاحات في مجال التعليم في مصر، وأهم سماته هي ما يلي (هاني مُحَمَّد، 2005، صفحة 7):

- المؤسسة هي المسئولة عن تقديم برامج التعليم العالي بها، وكذلك عن اختيار المعايير الأكاديمية ونظم الجودة لبرامجها التي تتوافق مع المعايير القومية.
- عندما يتم تطوير نظم داخلية لضمان الجودة، يجب أن توفر هذه النظم معلومات كافية لأي فحص خارجي بما في ذلك النظر في طلبات الاعتماد المقدمة للجنة /الهيئة.
- سوف ترغب اللجنة/ الهيئة في الاستمرار في تطوير إطار عمل للتقويم والتطوير بالمشاركة مع مجتمع التعليم العالي والمستفيدين الآخرين، وكذلك دعم عملية التحسين وتوفير معلومات كيفية (لا كمية) مبنية على الأدلة.
- سوف ترغب اللجنة /الهيئة في الاستمرار في مساعدة المؤسسات في تطوير نظم ضمان الجودة الداخلية للمؤسسة وتعزيز برامجها.
- يقوم إطار عمل التقويم بتوجيه عمليات المراجعة الداخلية والخارجية.
- إن التقويم الذاتي المبني على الأدلة الذي تقوم به المؤسسات يعتبر محورياً لعمليات المراجعة الداخلية والخارجية.
- سوف يتم تطوير معايير مرجعية قومية لتسترشد بها المؤسسات والمراجعون والمستفيدون الآخرون.
- يتم استخدام مراجعة النظراء الخارجيين للوصول إلى أحكام مبنية على الأدلة.
- ضوابط وإجراءات الاعتماد المنشورة يكملها مجموعات من خطوط الدليل الإرشادي والنماذج المتصلة بها.

خلاصة الفصل:

ارتبط مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي بالمنظومة التعليمية ككل بجميع عملياتها وأنشطتها، بما فيها الأكاديمية، الادارية والمجتمعية، لتحقيق أعلى النتائج بكفاءة وفعالية والارتقاء الى مستويات أعلى في الجودة.

ومن خلال ما تم التطرق له في هذا الفصل أمكن التوصل للجوانب التالية:

- عرف الأداء "بانجاز الأعمال كما يجب أن تنجز" ، حيث يرتكز على مساهمة الأفراد من خلال اتمام مهام وظيفتهم بكفاءة وفعالية وبالتالي تعزيز تحقيق الأداء الشامل.
- أداء مؤسسات التعليم العالي: يعبر عن الواقع الفعلي للجامعة، بدأ من وضوح رسالة الجامعة التي قامت من اجلها، وكذا صياغتها لأهدافها وهيكلها المناسب من حيث قدراتها المادية والبشرية لمسار عملياتها الداخلية وتحقيق جودة في مخرجاتها، وكذا كافة العناصر المرتبطة ببيئتها الداخلية والخارجية المؤثرة والمتأثرة بها.
- مؤشرات الأداء من خلال البحث تم التوصل الى عدة مؤشرات لتدقيق أداء مؤسسات التعليم العالي، نذكر منها المؤشرات الوصفية والمؤشرات الكمية.

وبعد عرض المفاهيم النظرية والتوجهات الفكرية المتعلقة بالمتغير المستقل (ضمان جودة التعليم العالي)، والمتغير التابع (أداء مؤسسات التعليم العالي)، يأتي الفصل الموالي لعرض ومناقشة العلاقة التطبيقية بين المتغيرين.

الفصل الثالث

دور خلايا ضمان الجودة في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي بالجزائر على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة – دراسة ميدانية.

تمهيد

تمثل الدراسة الميدانية اسقاطا لما تم التطرق إليه في الجانب النظري للبحث، وذلك بعد التعرف على أهم المفاهيم الخاصة بمتغيرات الدراسة، والتي أكدت لنا في مجملها على ضمان جودة التعليم العالي لمراعاة خصوصية التغيرات والتحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي، للنهوض وتحسين أدائها وتحقيق النوعية في مخرجاتها.

وبذلك سيتم ي هذا الفصل إبراز دور خلايا ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال مدخليين، مدخل نظري ومدخل تطبيقي.

المدخل النظري سنتطرق فيه الى مختلف الخطوات التي اتبعتها وزارة التعليم العالي نحو مشروع تطبيق ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي، ومختلف الاحصائيات الكمية لذلك.

اما المدخل التطبيقي سنتطرق فيه الى الدراسة الميدانية من خلال سبر الآراء لأعضاء خلايا ضمان الجودة على المستوى الكلي لمؤسسات التعليم العالي. وعلى هذا الأساس سيعالج هذا الفصل المباحث التالية:

المبحث الأول: مسار تطور منظومة التعليم العالي في الجزائر

المبحث الثاني: الاطار المنهجي للدراسة

المبحث الثالث: نتائج الدراسة

المبحث الأول: مسار تطور منظومة التعليم العالي في الجزائر

سنتطرق من خلال هذا المبحث الى إعطاء لمحة عن مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، بالاضاقة الى عرض أهم الاحصائيات الخاصة بتطور التعليم العالي.

المطلب الأول: توجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية نحو ضمان جودة التعليم العالي

انتهجت الجزائر كغيرها من الدول عدة سياسات اصلاحية للتعليم العالي منذ الاستقلال ساعية الى مواكبة التطور الحاصل في قطاع التعليم العالي، على مستوى العالم ليستقر الامر على تطبيق نظام جديد للتعليم العالي والمتمثل في نظام (ليسانس، ماستر، دكتوراه). جاء الاصلاح الجديد الذي عرف بنظام (ل م د) أو نظام (ليسانس، ماستر، دكتوراه) في الواقع استجابة للمتطلبات التي أفرزتها العولمة وما تتطلبه من ضرورة تكييف البرامج التعليمية والشهادات الممنوحة ومحتوى الوحدات المدرسة بما يتلائم والاحتياجات التي أفرزتها العولمة سواء تعلق الأمر بالمنظمة العالمية للتجارة او اتفاق الشاركة مع الاتحاد الأوروبي، وهو ماعرف بنظام بولونا وهو نظام التعليم الذي يسمح بتجانس الشهادات الأكاديمية على المسويين الأوروبي والعالمي ويسهل حركة الأساتذة والباحثين والطلبة (بيصار و القري، 2019، صفحة 228)

مفهوم نظام (ل.م.د): وهي التسمية المختصرة لنظام الليسانس والماستر والدكتوراه، ولا تعبر هذه التسميات عن الشهادات فحسب بل هي كذلك مستويات يتم الحصول عليها في إطار مسارات دراسية يسمح كل منها باكتساب عدد معين من الأرصدة الى خلق تجانس مسالك التكوين في التعليم العالي والى تشجيع حركية الطلبة على المستويات الجهوية والوطنية والدولية، فهو نظام خاص بالتعليم العالي يتشكل من ثلاثة مراحل دراسية: ليسانس، ماستر، دكتوراه في المرحلة الأولى يتلقى الطالب تكوينا لمدة ثلاث سنوات في شكل سداسيات، أما مرحلة الماستر فهو تكوين يلي مرحلة ليسانس يدوم لسنتين من أجل التخصص ويتطلب إجراء مسابقة، وقد يكون الماستر مهنيا أو أكاديميا، وأخيرا مرحلة الدكتوراه تمتد لمدة ثلاث سنوات.

أي أن نظام LMD هو إصلاح للتعليم العالي يهدف الى هيكلة مجموع الشهادات الجامعية، حيث يجعل محتويات التعليم منسجمة ومتطابقة على المستوى الوطني، وبالتالي تسهل وتيسر حركة الطلبة بين مختلف الجامعات والاختصاصات العلمية، يشمل في هيكلته ثلاث مراحل تكوينية، تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية:

- المرحلة الاولى: درجة ليسانس (بكالوريا +3 سنوات) تتوج بشهادة ليسانس وتقتضي الحصول على 180 رصيدا.
- المرحلة الثانية: درجة الماستر (بكالوريا +5 سنوات) تتوج بشهادة الماستر وتقتضي الحصول على 120 رصيدا.
- المرحلة الثالثة: درجة الدكتوراه (بكالوريا + 8سنوات) تتوج بشهادة الدكتوراه، وهذه المرحلة تفتح للطالب بعد حصوله على الماسنر (عرابي، 2018، صفحة 235).

بدأ الاهتمام بالجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بموجب القانون توجيه التعليم العالي في 2008/02/13، وقد تم وضع مجموعة من الخطوات لتطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، تمثلت في:

1. اقناع أصحاب المصلحة بأهمية تطبيق نظام ضمان الجودة مؤسسات التعليم العالي.
2. ارساء ثقافة الجودة والتقييم الداخلي في مؤسسات التعليم العالي.
3. إنشاء خلية الجودة داخل كل مؤسسة تعليم عالي.

وفي نفس السياق قامت وزارة التليم العالي والبحث العلمي بتنظيم كل من المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 19 و 20 ماي 2008، الذي كان تحت عنوان: "الحوصلة المرحلية بعد أربع سنوات من تطبيق نظام ل.م.د". والندوة الدولية حول ضمان الجودة في التعليم العالي بتاريخ 01 و 02 جوان 2008، والذي كان تحت عنوان: " ضمان الجودة في التعليم العالي بين الواقع والمتطلبات"، والذي شارك فيه الى جانب أساتذة جامعيين خبراء من البنك الدولي، اليونيسكو، الاتحاد الأوروبي والبلدان المغاربية. وقد تم في هذا الملتقى تنظيم ثلاث ورشات كبرى تمحورت حول المحاور التالية (رقاد و لعكيكزة، 2018، صفحة 348)

الورشة الأولى: ضمان جودة البرامج

الورشة الثانية: ضمان الجودة المؤسساتية

الورشة الثالثة: شروط تطبيق ضمان الجودة في الجزائر في ضوء التجارب الدولية

وتلخصت أهم نتائج ورشات العمل حول المحاور الآتية:

- ضرورة تدعيم عملية ضمان الجودة بالنصوص القانونية والتنظيمية التي تخص كلا من هيئات التدريس، الطلبة، والمؤسسات التعليمية، والشريك الاجتماعي والهيئات المختصة بضمان الجودة.

- عملية وضع البرامج التدريبية من خلال تحديد الأهداف التدريبية، والوسائل اللازمة لذلك، ووضع المؤشرات والمعايير الضرورية التي تسمح بالتقييم ومرافقة الخريجين، وكذا تنفيذ برامج التدريب من خلال تحديد محتوياتها وسير عملياتها، إضافة الى تقييمها عن طريق خلايا ضمان الجودة التي من شأنها تطوير نظام ضمان الجودة.
- عملية التقييم الداخلي والخارجي لبرامج التكوين، يجب أن تمر بمراحل هي: وصف الواقع، والتعبير عن درجة الرضا، وتحديد الهدف المراد تحقيقه ثم تحديد الأجهزة، والموارد والاجراءات الضرورية لذلك.
- ضرورة تطوير نظام ضمان الجودة بشكل يلائم الأنظمة العالمية، بحيث يكون الهدف من تطبيق نظام ضمان الجودة هو تطوير جودة التعليم العالي وتحقيق الشفافية، الاهتمام بالتقييم الذاتي من خلال تحليل معدلات النجاح ومعدلات تحقيق البرامج، أيضا توفير الامكانيات المالية والمادية الضرورية، وإنشاء نظام معلومات يضمن أحسن تنقل للمعلومة، وكذا الاهتمام بالهياكل القاعدية والمناهج الضرورية، وإعادة النظر في وظائف مجلس الادارة من خلال الحكم الرشيد أو ما يعرف بالحوكمة.

من خلال هذه النتائج والتوصيات نجد أن التركيز فيها انصب بشكل خاص على الجودة البرامجية على حساب الجودة المؤسساتية، كما ركزت على التقييم الداخلي الذي أسندته الى ما يسمى بخلايا ضمان الجودة بدلا من التقييم الخارجي.

بالاضافة الى هذه النتائج، كان للجنة الخبراء الدوليين والعرب في مجال ضمان الجودة المشاركين في الندوة جملة من التوصيات المهمة، تمحورت حول: تحديد أهداف ضمان الجودة التعليم العالي بالجزائر من خلال: تحسين حوكمة مؤسسات التعليم العالي، وتطبيق نظام تقييم موجه لتحسين الجودة، الاستجابة للحاجات الاجتماعية وتحقيق أحسن إدماج مهني لحاملي الشهدات، أيضا وضع نظام الجودة بما يضمن دعم حركية إصلاح التعليم العالي وتطوير النظام الجديد ل م د إضافة الى ضمان أحسن تسيير كمي في التعليم العالي مع الأخذ بعين الاعتبار الاولويات الوطنية المتمثلة في منح مقعد بيداغوجي لكل حامل شهادة باكالوريا، وتحقيق مايعرف بديمقراطية التعليم العالي. أما فيما يخص إطار تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي فقد أوصوا بما يلي:

ضرورة الاهتمام بالتقييم المؤسساتي من خلال التركيز على تقييم المحاور الخمسة الضرورية فيه (تسيير بيداغوجي، ونظام المعلومات والتشغيل، الحياة الجامعية، ومركز الموارد المتمثل في المكتبات وقاعات الانترنت والمخابر البحثية..)، أيضا التقييم الداخلي عن طريق تحقيق منهجية للتقييم الذاتي، إضافة الى عدم إدراج لاعتماد

الاكاديمي ضمن اولويات نظام ضمان الجودة كونه في هذه المرحلة الاولية قد يؤدي الى غلق بعض مؤسسات التعليم العالي، الامر الذي لا يستعد له السلطات العمومية حاليا، أما فيما يخص هياكل وأجهزة نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، يتم وضع الإعداد النهائي لنظام ضمان الجودة على أساس الاطلاع على المعايير والمقاييس المطبقة في مختلف الدول والهيئات الدولية، وعلى الخصوص الهيئة الأوروبية لضمان الجودة، والهيئة الدولية لضمان الجودة، وعلى هذا الأساس تم الاعتماد على تأسيس لجنة لتطوير ضمان الجودة في التعليم العالي، والمجلس الوطني للتقييم، وخلايا ضمان الجودة.

وتبعا لتوصيات الورشات الثلاثة: تم عقد ندوة بتاريخ 03 و 04 يونيو/ جوان من نفس السنة، ضمت مسؤولين من وزارة التعليم العالي وجامعيين جزائريين وخبراء دوليين في مجال ضمان الجودة، بهدف الخروج بخارطة طريق لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي الجزائري.

كما وقد تجددت المبادرة مرة أخرى في جهود الندوة الجهوية لشرق الوطن، من خلال مجموعة من الجامعات لعقد ملتقى دولي بجامعة سكيكدة سنة 2010 بعنوان: رهانات ضمان الجودة في التعليم العالي، وقد بادرت نفس الجامعة الى عقد ملتقى دولي ثاني في عام 2012 حول ضمان الجودة في التعليم العالي في طبعته الثانية تحت شعار تجارب ميدانية، أيضا الملتقى الدولي بعنوان: التحليل المقارن لمناهج التحسين المستمر للجودة في التعليم العالي، الذي أقيم بجامعة تلمسان أيام 25 و 27 فيفري 2014، والمنظم من طرف اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، والملتقى الدولي نظم في جامعة تبسة أيام 17 و 18 نوفمبر 2014 تحت عنوان: الحكم الراشد واعتماد ضمان الجودة في التعليم العالي (تجارب وادوات التطبيق) المنظم من طرف نفس اللجنة، وغيرها من الملتقيات والأيام الدراسية والندوات (بلحسين، 2020، صفحة 165).

إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES): أنشئت بموجب القرار الوزاري رقم: 167 الصادر بتاريخ: 31 ماي 2010، بهدف إثارة الاهتمام ودعم مؤسسات التعليم العالي لتطبيق أفضل الممارسات المؤسسية والبرامجية، وذلك في إطار من أسند لها من مهام خصوصا: (إعداد منظومة وطنية لمعايير ومؤشرات ضمان الجودة، تحديد معايير اختيار مؤسسات التعليم العالي النموذجية ومعايير اختيار المسؤولين عن ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية، إعداد برنامج إعلامي موجه للمؤسسات الجامعية وبرنامج تدريبي للمسؤولين عن ضمان الجودة في كل مؤسسة، تحديد برنامج لتطبيق ضمان الجودة في المؤسسات المختارة والسير على متابعة

تنفيذه). وعلى ضوء هذه الأهداف تم تحقيق ما يلي: (تكوين مسؤولي اللجنة الوطنية وكذا المسؤولين الذين تم تعيينهم على مستوى كل المؤسسات الجامعية، الشروع في إعداد نظام تفصيلي لمعايير الجودة يكون له بعد وطني ويأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات السائدة في منظومة التعليم العالي الوطنية في إطار أربعة ميادين أساسية: التكوين، البحث، الحوكمة، الاطار العام لحياة الطلبة). (شرقي، 2016، صفحة 200)

لجنة وضع نظام لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي: بعد انتهاء عهدة اللجنة الوطنية لتنفيذ نظام ضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، المحدثة بموجب القرار رقم 167 المؤرخ في 31 ماي 2010، المذكور سابقا، والمحددة بثلاث سنوات، استبدلت بلجنة جديدة بموجب القرار رقم 2004 المؤرخ في 29 ديسمبر 2014، وسميت اللجنة الوطنية لوضع نظام لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي، عهدت إليها مسؤولية وضع نظام لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي، وكلفت في هذا الإطار حسب المادة 02 من القرار بإدخال وتطوير إجراءات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال الاضطلاع بالمهام التالية:

- تاطير عمليات التقييم الذاتي للمؤسسات الرائدة بما يتناسب مع الاطار المرجعي الوطني لضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي.
- مرافقة خلايا ضمان الجودة المحدثة في مؤسسات التعليم العالي، ومساعدتها حتى تصبح عملية.
- تكوين مؤطري واعضاء خلايا ضمان الجودة، ووضع الشروط انشاء وكالة ضمان الجودة وتكوين خبراء.
- تنسيق ومتابعة كل النشاطات المرتبطة بضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي والعمل على انسجامها (سلامي و حناش، 2018، صفحة 93).

تأسيس أجهزة التقييم وضمان جودة التعليم العالي:

ان الجزائر كباقي عدد كبير من الدول النامية أدركت أهمية هذه المسألة وشرعت منذ سنوات في تطوير أنظمتها للتعليم العالي والبحث العلمي بما يتطابق ومتطلبات النوعية المعمول بها دوليا اعتمادا على مؤشرات النجاعة من أجل ضمان جودة التعليم ومردودية احسن للجامعة الجزائرية على الصعيدين الإقليمي والدولي وعلى هذا الأساس اعتمد القطاع إجراءات تنظيمية متكاملة لتقييم المؤسسات الجامعية وعلى هذا الأساس تم تأسيس اجهزة للتقيم وضمان الجودة سنة 2010 وتم تأسيس جهازين وهما:

أ-اللجنة الوطنية لتقويم مؤسسات التعليم العالي: تتمثل مهامها في تقييم نشاطات وأعمال مؤسسات التعليم والتكوين العاليين بصفة منظمة، وفي إعداد نظام مرجعي ومعياري، وفي تحليل أعمال المؤسسات بغرض مضاعفة فاعليتها داخليا وخارجيا، وفي بعث الحركية في التقييم الذاتي للمؤسسات، وفي تعزيز كل علاقة ممكنة مع تنظيميات التقييم وضمان الجودة المشابهة لها عالميا.

ب-المجلس الوطني لتقويم البحث العلمي والتطور التكنولوجي: يعمل على تقييم الاستراتيجيات والوسائل التي يتم وضعها في إطار السياسة الوطنية للبحث العلمي والتطور التكنولوجي، كما أن المجلس يقوم بتقدير الاحتياجات المتعلقة بالكفاءات من أجل الوصول الى الأهداف المسطرة، ويسهم في تحليل تطور المنظومة الوطنية للبحث، ويقترح إجراءات في إطار التنافس العلمي على المستوى الدولي ويقوم بإعداد حوصلة عن نشاطاته عند نهاية كل برنامج خماسي. (مشنان، 2016، صفحة 188)

خلايا ضمان الجودة في التعليم العالي:

في إطار توجه الجامعة الجزائرية نحو تطبيق نظام ضمان الجودة وبعد اعتماد هيئات وطنية، تم اعتماد أدوات ووسائل على مستوى المؤسسات سميت بخلايا الجودة كلفت بالمساهمة في بناء وتطوير هذا النظام على مستوى كل مؤسسة (هبال، 2020، صفحة 294). وهي هيئة تابعة لرئيس الجامعة الذي يعين مسؤولا عنها، تتشكل من أعضاء يمثلون مختلف المكونات والهيئات البيداغوجية(التعليمية) والادارية للمؤسسة.

مهمة وادوار الخلية ضمان الجودة: تضطلع خلية ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر بجملة من الادوار والوظائف يمكن تلخيصها فيما يلي (طواهرية، 2018، صفحة 160)

- وظيفة التقييم الداخلي لمجالات الحوكمة، الكوين، البحث، الحياة الجامعية وذلك من خلال تحضير، تنفيذ ومتابعة عمليات التقييم الداخلي للمؤسسة الجامعية.
- وظيفة الاعلام بمهامها واهداف نظام ضمان الجودة والتحسين بالنتائج المنتظرة من تطبيق هذا النظام.
- وظيفة التكوين المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة.

- **ميدان التكوين:** يهتم هذا المجال بضمان تكوين جيد للطلبة من خلال إقامة برامج تكوين مفصلة وتوفير الأدوات اللازمة لمتابعة وتطوير البرامج، والتكفل الشامل بطالب من خلال توجيهه وتسهيل اندماجه في المحيط

الجامعي وتحديث البرامج التعليمية، ومتابعة وتقييم عروض التكوين من أجل التحسين البيداغوجي، ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة والتوجيه وتسهيل الاندماج المهني للطلبة بعد التخرج، بالاضافة الى تحسين التكوين في الدكتوراه والتجديد المتواصل لمعارف ومؤهلات المتخرجين، ويضم هذا الميدان 48 معيارا و 105 مؤشرا وإثباتا.

- **ميدان البحث العلمي**: يهتم هذا الميدان بتطوير البحث العلمي من خلال إنشاء هيئات مكلفة بالبحث والتطوير وتحديد كيفيات الشراكة بين الجامعة ومختلف الشركاء بالاضافة الى تثمين البحث العلمي، ويضم هذا الميدان 32 معيارا و58 مؤشرا واثباتا.
- **ميدان الحكامة**: يهدف هذا الميدان الى ضمان تنظيم جي للعمل وتحديد واضح وشفاف للمهام من خلال تزويد الجامعة بنظام معلومات موثوق به وفعال ووضع شروط لاعداد السياسات وتحديد المهام واحترام القوانين والقيم، وتفعيل دور خلايا الجودة في الجامعة، ويحتوى هذا الميدان على 53 معيارا و 183 مؤشرا واثباتا.
- **ميدان الهياكل القاعدية**: يهتم هذا الميدان بتوفير مستلزمات ومتطلبات تطبيق نظام الجودة بالجامعة، من خلال التركيز على ضرورة تواجد وملائمة الهياكل الادارية والبيداغوجية والعلمية، بالاضافة الى هياكل الاستضافة والرياضة. ويضم هذا الميدان 17 معيارا و 37 مؤشرا واثباتا.
- **ميدان الحياة الجامعية**: يهتم هذا الميدان بضمان حياة جامعية أفضل من خلال تحسين عملية الاستقبال والتكفل بالطلبة وتطوير النشاطات الثقافية والرياضية في الجامعة، وتوفير مناخ آمن ونظيف تحترم فيه المبادئ والقيم ويشجع على بناء علاقات ناجحة بين الجامعة والقطاعات الأخرى، يحتوى على 24 معيارا و70 مؤشرا واثباتا.
- **ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي**: يهتم هذا الميدان بضمان المشاركة في تنمية الجماعات المحلية والقطاعات الاقتصادية للمناطق التي تتواجد فيها الجامعة، وتبال الخدمات وتفعيل البحث والتطوير، ويضم 22 معيارا و 71 مؤشرا واثباتا.
- **ميدان التعاون**: يهتم هذا الميدان بترسيخ ثقافة الشراكة والحركية والانفتاح على العالم عن طريق تشجيع التبادل المعارف وإقامة اتفاقيات مع الجامعات العالمية، يضم 19 معيارا و41 مؤشرا واثباتا. (بونقيب، 2017، صفحة 123)

الجدول رقم(04): المرجعية الوطنية لضمان الجودة

المجالات	الحقول	المراجع	المعايير	الاثبات
التكوين	7	23	49	108
البحث العلمي	3	17	32	55
الحوكمة	5	27	53	181
الحياة الجامعية	4	14	25	71
الهياكل القاعدية	5	17	19	38
العلاقة مع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي	3	11	19	40
التعاون	4	14	22	70
المجموع	31	123	219	563

المصدر: CIAQES/MESRS, Référentiel National de L'assurance Qualité Domain- Champs-Références,

1ere Ed, CIAQES, Alger, Algérie, 2016

المطلب الثاني: الاحصائيات الوطنية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية

سيتم التطرق في هذا العنصر لعرض الاحصائيات الوطنية الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وكذا هيئات التصنيف الدولي للجامعات الجزائرية، للجهود المبذولة في مجال الجودة وتحسين الاداء.

يتضح من خلال النتائج الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أن حصيلة إنجازات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي جويلية 2023، أن الشبكة الجامعية الجزائرية تتكون من مؤسسات للتعليم العالي، موزعة عبر التراب الوطني كما هو موضح كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (05): مؤسسات التعليم العالي بالجزائر

مؤسسات التعليم العالي	جامعة	مركز جامعي	المدارس الوطنية العليا	المدارس العليا للأساتذة
	54	9	39	12
	114			
مؤسسات تحت الاشراف التربوي	المؤسسات العامة الخاضعة للاشراف التربوي		المؤسسات الخاصة للتكوين العالي	
	53		19	
	72			

المصدر: موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي https://www.mesrs.dz/index.php/fr/agregats-2/ تاريخ الاطلاع : 2023/09/28

لاستيعاب التدفق المستمر للطلاب الجدد، تم إطلاق وتنفيذ برنامج ضخم لبناء مرافق جامعية للتعليم العالي. يتيح هذا البرنامج التطوير التدريجي لتحسين وتعزيز شبكة جامعية كبيرة متنوعة خلال فترة زمنية قصيرة نسبيًا. تتكون اليوم هذه الشبكة من 114 مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على 58 ولاية عبر التراب الوطني، و72 مؤسسة تابعة لدوائر وزارية اخرى والخاضعة للوصاية البيداغوجية من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

أما عن تطور أعداد الطلبة والمسجلين في المستويي التدرج وما بعد التدرج وكذا التطور الكمي للأساتذة الدائمين ونسبة التأطير في الفترة الممتدة من خلال نتائج الصادرة عن موقع الوزارة حتى جويلية 2023 فيوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (06):التطور الكمي لعدد الطلبة المسجلين في مستوى التدرج وما بعد التدرج

البيان / السنوات	المسجلون في مستوى التدرج	المسجلون في مستوى ما بعد التدرج	حاملو الشهادات
2014/2013	1119515	70734	271430
2015/2014	1165040	76510	311976
2016/2015	1315744	76961	292683
2017/2016	1356081	76202	303100
2018/2017	1447064	76921	-
2019/2018	1449106	81847	-
2021/2020	1469984	76259	-
2023/2022	1498310	97879	-

المصدر: الديوان الوطني للاحصائيات (https://www.ons.dz/spip.php?rubrique327) تاريخ الاطلاع: 2023/09/28

نلاحظ من خلال قراءة المؤشرات الاحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن الطلب على الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في ارتفاع مستمر في كلا المستويين سواء مستوى التدرج أو مستوى ما بعد التدرج، ويعود هذا التطور لإعتبار التعليم هدف وطني، تحرص الدولة الجزائرية على دعمه بشتى السبل، لبناء كفاءات متمكنة تقود المستقبل، وذلك من خلال تكييف عروض التكوين وفق ما تحتاجه البيئة المحلية للجامعة والاقتصاد الوطني حتى يصبح التكوين في الجامعة فعالا وهادفا. كذلك الارتفاع في معدلات النمو الديمغرافي في هذه الفترة يمكن أن يعتبر كسبب لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم وتزايد عدد المسجلين في مستويي التدرج وما بعد التدرج.

كما يظهر هذا الارتفاع عن زيادة فرص الإلتحاق بالتعليم العالي يعود للتحسن الملحوظ في معدل النجاح لشهادة البكالوريا ورغبة أغلبية الناجحين في مواصلة الدراسة والتحصل على شهادات جامعية، أيضا ما توفره الدولة من مجانية التعليم العالي وتوفير الهياكل البيداغوجية والخدامات الجامعية من إطعام وإقامة.

كما ينبغي الاشارة الى القفزة النوعية التي شهدها المستوى التعليمي عند الإناث، حيث ارتفعت حصة الإناث بالنسبة لمجموع الطلبة المسجلين الى :

- في عام 2023، التحق بالجامعات 616,563 طالب (ذكورا) من إجمالي 1,554,047 مسجلا.

-و من بين أكثر من 1,554,047 طالب وطالبة مسجلين في الجامعات للعام 2024/2023، منهم 937,484 طالبة (إناث)، أي بنسبة 60%.

كما رافق نزايد عدد الطلبة بالمقابل ارتفاع في عدد الاساتذة الجامعيين باختلاف رتبهم العلمية، فقد كان قدر سنة (2013) ب 51299 استاذ، ليصل عددهم سنة (2023) ب62586 استاذ جامعي. كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (07):التطور الكمي لعدد الأساتذة الدائمين في الجامعات الجزائرية

البيان السنوات	دائمين	أجانب	شركاء	مجموع الأساتذة في المؤسسات الجامعية
2014/2013	51299	107	2158	53457
2015/2014	53622	93	2284	55906
2016/2015	56061	72	1668	57729
2017/2016	57628	64	1840	59468
2018/2017	58647	120	3178	61825
2023/2022	-	-	-	62586

المصدر: الديوان الوطني للاحصائيات (https://www.ons.dz/spip.php?rubrique327) تاريخ الاطلاع: 2023/09/28

وهذا سعيا لتغطية الاعباء البيداغوجيا والبحثية وتفعيل وظائف مؤسسات التعليم العالي وتحقيق أهدافها بالاضافة الى ارتفاع معدل التأطير (25) طالب لكل أستاذ حسب حصيلة انجازات قطاع التعليم العالي لسنة 2023، ورغم ذلك هناك عجز في تغطية الأعباء البيداغوجية بسبب الارتفاع المستمر في أعداد الطلبة التي تستقبلها مؤسسات التعليم العالي.

وفي نفس السياق من نتائج الدخول الجامعي 2020-2021، فقد دشن وزير التعليم العالي (42000) مقعد بيداغوجي جديد شمل الولايات التالية: (سكيكدة، بجاية، وهران، غرداية، خنشلة، بسكرة، بجاية اميزور، تيارت، الشلف، أم البواقي، سطيف، بومرداس، الجزائر العاصمة)، ومعاينة (72500) مقعد بيداغوجي. ولكي نقترب أكثر بالتحليل نورد الجدول الموالي للإنتاج العلمي الوطني، كما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (08): الانتاج العلمي الوطني

المنشورات	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	6137	6849	7438	8056	8690	8390	9785
م. مستخدمة	5900	6631	7204	7500	8288	8107	9581
الاحالة في المنشورات	60938	81003	82315	68234	45615	33418	8539
معدل الاحالة	9.93	11.83	11.07	8.47	5.25	3.98	0.87
الاحالة الذاتية	14675	14933	14105	12029	10102	6660	2323
المرتبة افريقيا	5	5	5	5	5	6	5
المرتبة عالميا	55	54	54	55	56	59	55

المصدر: الديوان الوطني للاحصائيات (https://www.ons.dz/spip.php?rubrique327) تاريخ الاطلاع: 2023/09/28

يعد النشر العلمي وبالخصوص على المستوى العالمي عامل أساسي في التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي، ووفقا لمؤشر التصنيف العالمي scimago لتقييم المؤسسات البحثية الذي يقوم بتصنيف البحوث والجامعات والمجلات على المستوى العالمي، وحسب نتائج سنة 2021، نلاحظ الارتفاع الدائم لعدد المنشورات في مختلف التخصصات خلال الفترة (2021/2013)، أما المؤشر الثاني المتعلق بالمنشورات المستخدمة لأغراض البحث

العلمي بأشكالها المختلفة كالمقالات أو المجلات العلمية خلال هذه المدة، يماثل بالتقريب عدد المنشورات لنفس المدة، وهذا وإن دل على شيء فإنما يدل على أهمية هذه المنشورات باعتبار أنها استخدمت على الأقل مرة واحدة. أما المؤشر الثالث الاحالة في المنشورات لمختلف التخصصات خلال نفس الفترة فنلاحظ انخفاضها في سنة وارتفاعها في سنة أخرى، أما مؤشر معدل الاحالة فينخفض سنة بعد سنة، وهذا لا نعبر عنه باتجاهه السلبي وانما حداثة البحوث بتبنيها للمنهج التطبيقي باستخدام الدراسات الميدانية أكثر من البحوث النظرية، وهذا ما أدى انخفاض معدل الاحالة. كما يوضح المؤشر لسنة2021 فقد احتلت الجزائر المرتبة الخامسة افريقيا، والخامسة والخمسين عالميا في مجال النشر بجميع التخصصات ولا تخص تخصص دون الآخر.

ودوما في إطار الانتاج العلمي والفكري ومن خلال الوثائق الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمرفق الخاص بحصيلة انجازات وزارة التعليم العالي لسنة 2021-2022 تسجل مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي ومراكز ووحدات البحث التابعة لها:

- 870 مجلة وطنية تعمل على نشر مختلف الابحاث في جميع الجامعات ومراكز البحث.
- 1661 مخبر بحث مابين 2000-2021 في مختلف التخصصات.
- 43 وحدة بحث منها:
  - 29 تابعة للمدارس والجامعات
  - 14 تابعة لقطاعات أخرى
- 35839 منشورات علمية

أيضا تحدي الايتكار في الجامعات الجزائرية الذي كان دورته الأولى تحت اسم مشروع براءة الاختراع والذي سيتم من خلاله دعم الفائزين لتجسيد مشاريعهم على أراض الواقع قدرت ب:

- **420** طلب براءة اختراع منهم:
  - 232: طلب تابع لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي
  - 150: طلب تابع لمراكز بحث وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
  - 31: طلب تابع لمراكز ومعاهد بحث غير تابعة لوزارة التعليم العالي

07: طلب تابع لوكالة تثمين نتائج البحث العلمي

أما فيما يخص الاحصائيات المتعلقة بميزانية التعليم العالي، فيوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (09): تطور ميزانية التسيير المخصصة لقطاع التعليم العالي

السنوات	ميزانية تسيير التعليم العالي (دج)	ميزانية الدولة (دج)	نسبة ميزانية التعليم العالي الى ميزانية الدولة
2015-2014	300.333.642.000	4972.278.494.000	6.040
2016-2015	312.145.998.000	4.807.332.000.000	6.493
2017-2016	310.791.629.000	4.591.841.961.000	6.768
2018-2017	313.336.878.000	4.584.462.233.000	6.834
2019-2018	317.336.878.000	4.954.476.536.000	6.405
2020-2019	364.283.132.000	4.893.439.095.000	7.444
2021-2020	370.596.356.000	5.314.506.529.000	6.973
2022-2021	400.051.187.000	6.311.532.437.000	6.338

المصدر: الديوان الوطني للاحصائيات (https://www.ons.dz/spip.php?rubrique327) تاريخ الاطلاع: 2023/09/28

يتضح من خلال الجدول أعلاه ان هناك ارتفاع مستمر في ميزانية تسيير التعليم العالي الجزائري من سنة الى أخرى، فقد بلغت سنة (2015) ما مقدراه 300.333.642.000، بنسبة تعادل (6.040%) من ميزانية الدولة، بينما بلغت سنة (2022) ما مقدراه 400.051.187.000 بنسبة تعادل (6.338%) من ميزانية الدولة، ويمكن تفسير هذه الزيادات بالارتفاع الدائم في عدد المسجلين في مؤسسات التعليم العالي كما لاحظناه في الجدول رقم (06)، وهذا ما يؤدي الى ارتفاع عدد أعضاء الهيئة التدريسية وبالتالي ارتفاع الأجور. وبالرغم من الزيادة في عدد الجامعات وترقية بعضها الآخر غير أن هذه الزيادة لا تكفي لتغطي كل المشاكل:

- كالاكتظاظ في المدرجات وقاعات التدريس وغيرها.
- ارتفاع أجور العمال وهيئة التدريس التي تشكل الجزء الأكبر من ميزانية القطاع.
- ارتفاع عدد مخابر البحث وأنشطة البحث في الجامعات.

- ازدياد عدد الطلبة المقيمين ما يزيد من النفقات المخصصة للخدامت الجامعة
- ارتفاع عدد المسجلين في الجامعات حيث كما أبرزنا سنفا شهد تطورا كبيرا.

ترتيب مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ضمن التصنيفات العالمية

لقد أصبح تصنيف الجامعات ضرورة حتمية، خاصة في ظل المنافسة بين الجامعات، فهي لم تعد رفاهية كما يعتقد البعض، بل حتمية تفرضها طبيعة التغيرات السريعة التي يمر بها المجتمع. كما يعد هذا أيضًا أحد عوامل الضغط الشائعة التي تواجهها الجامعات العربية.

إن مصطلح "التصنيف" عامة يشير الى الأداة أو وسيلة للحكم، قائمة على أساس التسلسل أو التدرج للنتائج الكمية الخاصة بمعايير مختارة، فهو أسلوب لتنظيم مجموعة محددة من الأشياء التي قيمت من خلال معايير مختلفة مما يوفر وضعا أكثر شمولية للأشياء ويجعل تنظيمها من الأفضل الى الأسوء مهمة أكثر سهولة.

وتجدر الإشارة الى أنه عند ترجمة مصطلح تصنيف الى اللغة الإنجليزية نجد أن المصطلحات التي تقابله هي: Rating أو Classification اما عند تصفح تقارير أو نتائج التصنيفات الدولية نجد أنها تعتمد على مصطلح Ranking والذي يعني الترتيب. (نمور، 2019، صفحة 302)

ويعرف بأنه الدرجة الكلية التي تحصل عليها الجامعة في أحد التصنيفات العالمية للجامعات وذلك بالاستناد على مجموعة من المعايير والمؤشرات والعمليات الحسابية وبالتالي يتم تحديد ترتيبها من بين عدد الجامعات المتقدمة للحصول على ترتيب وفق تصنيف معين وفقا للدرجة التي حصلت عليها. (مُحَمَّد علي مُحَمَّد، 2020، صفحة 716)

كما يمكن تعريفه بأنه: نظام لترتيب مؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال مجموعة من المنهجيات التي تعتمد على القياس الكمي لمجموعة محددة من المعايير والمؤشرات، وتصدر عن هيئات وجهات مستقلة وذلك في صورة تقارير دورية سنوية غالبا. تتعدد أنواع التصنيفات فمنها العالمية ومنها الإقليمية ومنها المحلية، ومنها ما يركز على مجالات معينة ومحددة وذلك طبقا لمنهجية كل منها وأهدافها.(مقيدش، 2020، 124)

إذن يمكن تعريف التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي على أنه ترتيب مؤسسات التعليم العالي وفقا لمجموعة من المعايير القابلة للقياس، وتختلف أهمية هذه العايير حسب الجهات القائمة على التصنيف، وهذا بهدف تقييم وظائف مؤسسات التعليم العالي عالميا إقليميا ومحليا. مما يتيح إمكانية المقارنة بين المؤسسات المختلفة.

1- أنواع التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي

ينقسم التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي الى ثلاثة أنواع هي(شاكر مجيد، 2012، 75):

- **التصنيف الشامل:** يقوم هذا التصنيف على إعطاء درجة واحدة كاملة للمؤسسة، ويشمل الجامعة بأكملها، حيث تجمع مؤشرات مختلفة وتخضع لعملية حسابية وتطبق الأوزان، ومن ثم تستخرج النتيجة الكلية للمؤسسة المعنية، ويعتبر هذا التصنيف اكثر أنواع التصنيفات شيوعا، وتستخدم في الولايات المتحدة الامريكية وبولندا.
- **التصنيف الجزئي:** يجرى هذا التصنيف حسب الموضوع أو البرنامج أو فرع المعرفة، حيث تصنف مؤسسات التعليم العالي وفق البرامج أو الموضوعات المحددة التي تطرحها. ويمكن لهذا النوع من التصنيف ان يغطي مستويات مختلفة للتعليم العالي من الدرجة الجامعية الأولى الى الدراسات العليا. أو البرامج المهنية أو غيرها من الميادين والمجالات، يستخدم هذا النوع في ألمانيا وفي صحيفةBusiness Weekوصحيفة Financial Times البريطانيتين.
- **التصنيف المنوع:** يشمل هذا النوع جميع الأنواع المتبعة في التصنيف التى توجد اختلافات كبيرة بينها ويصعب تصنيفها على نحو مستقل، ومن الامثلة على ذلك النوع الذي يستخدم في اليابان حيث تصنف المؤسسات حسب ردودها على مسح مؤلف من ثماني وثمانين سؤالا، فالسؤال الأول يتبعه ترتيب للمؤسسات بناء على إجابتها عليه. وهكذا السؤال الثاني يتبعه ترتيب آخر.

وتهدف التصنيفات الدولية إلى عرض ترتيب الجامعات ومكانتها وتحديد نقاط القوة والضعف فيها بناءً على المؤشرات المختلفة المستخدمة في تقييمها وجودتها ومستويات أدائها. وعليه سيتم التعرف على ترتيب الجامعات الجزائرية في أشهر التصنيفات العالمية.

فالبنسبة لتصنيف شنغهاي نجد غياب تام للجامعات الجزائرية في ترتيب 500 جامعة عالمية، وتظل الجامعات الإفريقية بعيدة بمجموع 8 جامعات فقط من بين 500 جامعة. من بينها جامعة الملك سعود وهي الجامعة صاحبة المركز الأول عربيا بحلولها في المرتبة بين 101-150.

وفيما يلي تصنيف الجامعات العربية التي تصدرت المراكز ال10 الاولى على المستوى الوطن العربي وذلك حسب تصنيف Webometrics الصادر عن المجلس الأعلى للبحث العلمي التابع لوزارة التربية والتعليم في مدريد منذ سنة 2004، والذي يعتمد في الأساس على قياس أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال مواقعها الإلكترونية ضمن المعايير المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (10): تصنيف الجامعات التي تصدرت المراكز ال10 الأولى على المستوى الوطن العربي.

الرقم	الجامعات	الدولة	الترتيب العالمي
01	جامعة الملك سعود	السعودية	296
02	جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	381
03	جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية	السعودية	393
04	جامعة القاهرة	مصر	521
05	جامعة الإسكندرية	مصر	525
06	جامعة قطر	قطر	653
07	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	السعودية	679
08	الجامعة الأميركية في بيروت	لبنان	741
09	الجامعة الأردنية	الأردن	744
10	جامعة الإمارات العربية المتحدة	الإمارات	819

المصدر: (https://www.webometrics.info/en/Arab_world) تاريخ الاطلاع: 28-11-2023

يهدف التصنيف بالدرجة الاولى الى التشجيع على النشر الإلكتروني على شبكة المعلومات. يخص بالدرجة الأولى الوقع الإلكتروني لمؤسسات التعليم العالي بحث الجهات الاكاديمية في العالم لتقديم مالديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز.

ونلاحظ من خلال الترتيب الافتراضي ويبومتريكس فتبقى الجامعات الجزائرية متأخرة في الترتيب العالمي مع صعود لبعض الجامعات وتراجع البعض الآخر. وهو ما يوضحه الجدول رقم (11):

الجدول رقم(11): ترتيب الحضور العلمي الافتراضي ويبومتريكس لأفضل 10 جامعات جزائرية

الرقم	الجامعة	الترتيب العالمي
01	جامعة قسنطينة 1	2419
02	جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين	2439
03	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان	2461
04	جامعة عمار ثليجي الأغواط	2635
05	جامعة مُحَّد خيضر بسكرة	2728
06	جامعة فرحات عباس سطيف	2779
07	جامعة 8 ماي 45-قالمة	2805
08	جامعة جيلالي ليابس-سيدي بلعباس	2882
09	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	2975
10	جامعة باجي مختار–عنابة	3056

المصدر: (https://www.webometrics.info/en/aw/Algeria) تاريخ الاطلاع: 28-11-2023

الملاحظ من خلال ترتيب ويبومتريكس للعام 2023، غياب الجامعات الجزائرية أيضا عن الترتيب أرقى الجامعات العالمية، وقد تصدرت الجامعات الأمريكية الترتيب بجامعة HARVARD وتبقى الجامعات الجزائرية متأخرة في الترتيب.

المطلب الثالث: خلية ضمان الجودة بجامعة الشلف

خلية ضمان الجودة (CAQ) هي هيئة تابعة لمدير الجامعة مكلفة بإدارة النشاطات الخاصة بتحسين الجودة. تشمل نشاطات الخلية مختلف الميادين: الإدارة، البيداغوجيا، البحث، الحياة في الجامعة، تسيير الهياكل، التعاون الخارجي، والعلاقة مع المحيط الاجتماعي والمهني. وتتأسس في كل كلية أو معهد وحدة ضمان الجودة يترأسها عضو خلية ضمان الجودة.

خلايا ضمان الجودة في المؤسسات التعليم العالي هي النواة الأساسية لنضام ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي الجزائري، والذي يتكون أيضا من (جامعة الشلف):

- لجنة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES) التي أنشأت بموجب القرار 164 المؤرخ 31 ماي 2010، تتبع للأمين العام لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهي مكلفة أساسا بمرافقة خلايا ضمان الجودة في الجامعات ومسؤولي ضمان الجودة على مستوى المؤسسات الجامعية.
- جان تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي الجهوية.
- المجلس الوطني للتقييم (CNE) أنشأ بمرسوم مؤرخ في 21 جانفي 2010.
- مسؤولو ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي. (RAQ)
- المرجعية الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي .(RNAQES) تمثل هذه الوثيقة أساس عملية الجودة والتقييم في المؤسسة الجامعية. تحتوي هذه الوثيقة من جهة على معايير الجودة، ومن جهة أخرى على المؤشرات والأدلة المستخدمة في قياس مدى تطبيقها.

تضطلع الخلية بالمهام التالية:

- مرافقة ومتابعة المسؤولين الإداريين والبيداغوجيين المكلفين بتنفيذ مخططات تطوير وتنمية الجامعة.
- إعداد مشروع المؤسسة (الجامعة) في مجال ضمان الجودة ومتابعة تنفيذه وتقييمه.
- تجسيد المرجعية الوطنية المتضمنة للمقاييس والمعايير المتعلقة بضمان الجودة.
- تأطير التقييم الذاتي والتقويم الداخلي على مستوى كل هياكل الجامعة لضمان الجودة في مجالات الحكامة، التكوين، البحث العلمي، الحياة الطلابية والمهنية، العلاقات مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، التعاون، وكذا البُنى التحتية، وفق مقاييس المرجعية الوطنية لضمان الجودة.
- تقوم الخلية بإجراء الدراسات الاستشرافية، وتقدم توصيات واقتراحات في كافة مجالات سير الجامعة والكليات والمعهد بالاستناد إلى معايير الجودة في مجال التعليم العالي.

- مرافقة فرق التقويم الداخلي لضمان الجودة على مستوى كل هياكل الجامعة، ومساعدتها على ضمان ومراقبة جودة الأداء.
- تكوين مؤطري وأعضاء فرق التقويم الداخلي لضمان الجودة.
- توفير التكوين القاعدي لموظفي الجامعة، ولا سيما المسؤولين الإداريين والأساتذة الجدد.
- العمل على نشر ثقافة الجودة بكل الوسائل المتاحة في وسط الجامعة من أجل التعريف برسالتها ومهمتها.
- تحديد مجالات التحدي، وتعزيز وتوسيع خطط التحسين، في إطار مؤشرات ومقاييس المرجعية الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي.
- إجراء استطلاعات الرأي، بكل الوسائل المتاحة، في صفوف الطلبة والأساتذة والاداريين والعمال، لمعرفة مستويات الجودة في أداء الأسرة الجامعية.
- الاستعانة بمختلف تجارب الهيئات والجامعات الوطنية والدولية في مجال ضمان الجودة، إلى جانب تكريس مقاييس المرجعية الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، خدمة لمخططات تطوير الجامعة.
- تنظيم الندوات والملتقيات والأيام الدراسية في مجال ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- المشاركة في كل نشاط محلي أو جهوي أو وطني أو دولي في مجال الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- رفع تقرير سنوي عن أعمال الخلية إلى السيد مدير الجامعة.

المبحث الثاني: منهجية الدراسة.

يتضمن هذا المبحث وصفا للمنهج في الدراسة، وحدودها، ويوضح خصائص مجتمع وعينة الدراسة، كما يتطرق لبناء أداة الدراسة والإجراءات التي تم إتباعها للتحقق من صدقها وثباتها، بالاضافة أيضا إلى أساليب المعالجة في معالجة الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل بيانات الدراسة واختبا الفرضيات والإجابة على التساؤلات.

المطلب الأول: منهج وخصائص عينة الدراسة.

أولا– المنهج المستخدم في الدراسة.

نظرا لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى التعرف دور خلايا ضمان الجودة في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة دراسة ميدانية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعبر عن الظاهرة المراد دراستها تعبيرا كميا وكيفيا، وذلك بهدف جمع البيانات وتحليلها واختبار فرضيات الدراسة، وكشف العلاقة بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها والوصول إلى استنتاجات تسهم في تحسين الواقع.

ثانيا– مجتمع وعينة الدراسة.

يتمثل مجتمع الدراسة في مجموع الأفراد أو المؤسسات التي تطبق عليها الدراسة والتي تمكن الباحث الحصول على فهم أعمق للمشكلة أو الظاهرة التي يدرسها. بالنسبة لموضوع دراستنا فقد كان مجتمع الدراسة يتمثل في مجموع مسؤولي خلايا ضمان الجودة وأعضائها في الجامعات الجزائرية، وذلك من خلال إجراء مسح شامل على كل الجامعات الجزائرية وتم الاستجابة من قبل الجامعات التالية، الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(12): توزيع مجتمع الدراسة

المدارس العليا	الجامعات الوطنية	المراكز الجامعية
المدرسة العليا للتسيير والتجارة الدولية بعنابة	جامعة ابن خلدون تيارت	المركز الجامعي تمنراست
المدرسة الوطنية العليا للإعلام الآلي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف ميلة
المدرسة الوطنية العليا للأشغال العمومية	جامعة مُحَّد الشريف مساعدية سوق أهراس	المركز الجامعي مغنية
المدرسة العليا للتجارة	جامعة بليدة 2	المركز الجامعي نور البشير البيض
المدرسة الوطنية العليا للري	جامعة 08 ماي 1945 قالمة	/
المدرسة الوطنية العليا للمناجمنت	جامعة عبد الحميد بن بديس مستغانم	
جامعة باتنة 1	جامعة مُحَّد خيضر بسكرة	

/	جامعة العربي التبسي	
	جامعة وهران للعلوم والتكنولوجيا مُحَّد بوضياف	
	جامعة الاخوة منتوري قسنطينة 1	
	جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة	
	جامعة مُحَّد بوضياف مسيلة	
	جامعة مُحَّد لمين دباغين سطيف 2	
	جامعة غرداية	
	جامعة تيسمسيلت	
	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	
	جامعة مُحَّد البشير الإبراهيمي برج بوعريرج	
	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	
	جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر	
	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي	
	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	
	جامعة بجاية	
	جامعة الجزائر 3	
	جامعة عباس لغرور خنشلة	
	جامعة اليزي	
	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	
	جامعة يحي فارس بالمدية	
	جامعة مُحَّد بوقرة بومرداس	
أعضاء الجنة لضمان الجودة	/	/

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على موقع وزارة التعليم والبحث العلمي

تشير عينة الدراسة الى المجموعة المحددة من الأفراد أو المؤسسات التي تم اختيارها في الدراسة، واستخدام العينة لتمثيل المجتمع الأوسع.

ونظرا لعدم إمكانية حصر جميع مفردات مجتمع الدراسة المتمثل في أعضاء خلايا ضمان الجودة، واقتصار أداة الدراسة (الاستبيان) على هذه الخلايا في 40 مؤسسة جامعية بالاضافة لأعضاء اللجنة الوطنية لضمان الجودة. والجدول التالي يوضح توزيع أداة الدراسة:

الجدول رقم (13) يوضح: توزيع أداة الدراسة

عدد الاستبانات	التوزيع	العائد	المستبعد	النهائي
المجموع	250	197	0	197
النسبة	%100	%79	0	%79

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss

ثالثا– خصائص عينة الدراسة

يتسم أفراد عينة الدراسة بعدة سمات وخصائص يمكن توضيحها في ما يلي:

1– الندوة الجهوية: يبين الجدول رقم (12) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للندوة الجهوية.

الجدول رقم (14) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للندوة الجهوية

الندوة الجهوية	التكرار	النسبة
ندوة الشرق	70	35.5
ندوة الغرب	76	38.6
ندوة الوسط	51	25.9
المجموع	197	%100

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss

يشير الجدول أعلاه أن نسبة فئة ندوة الغرب بين أفراد عينة الدراسة هي الأعلى وقدرت ب 38.6%، ثم تليها فئة ندوة الشرق بنسبة 35.5 % وتأتي في الأخير فئة ندوة الوسط بنسبة 25.9%.

2– مكان العمل:

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير مكان العمل.

الجدول رقم (15) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير مكان العمل

مكان العمل	التكرار	النسبة
العلوم الدقيقة	19	9.6%
التكنولوجيا	12	%6.1
الهندسة المدنية	9	4.6%
العلوم الطبيعية	48	%24.4
العلوم الانسانية	19	9.6%
الحقوق	19	9.6%

الآداب	16	%8.1
اللغات الاجنبية	20	%10.2
التربية البدنية	11	%5.6
المدارس العليا	12	6.1%
طب	9	%4.6
أعضاء اللجنة الوطنية لضمان الجودة CIAQES	3	1.5%
المجموع	197	%100

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن فئة الأفراد اللذين ينتمون إلى كلية العلوم الطبيعية هي الأعلى نسبة ب 24.4%، ثم تليها فئة اللغات الاجنبية بنسبة 10.2، ثم تليها فئة العلوم الانسانية والحقوق بنفس النسبة 9.6% ، وتأتي في الأخير فئة أعضاء مديرية الجامعة بنسبة قدرت ب 1.5%. هذا التوزيع المفصل لفئات مكان العمل يساعدنا كثيرا في معرفة استجابة الأفراد لعبارات محاور أداة الدراسة.

3– سنوات عمل الخلية:

يوضح الجدول رقم (16) توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير سنوات عمل الخلية.

الجدول رقم (16) يوضح: توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير سنوات عمل الخلية.

سنوات عمل الخلية	التكرار	النسبة
5 سنوات فأقل	177	%89.8
أكثر من 5 سنوات	20	%10.2
المجموع	197	%100

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن فئة 5 سنوات فأقل سنوات عمل هي أعلى نسبة قدرت ب 89.8 % ، ثم تليها فئة أكثر من 5 سنوات عمل بنسبة 10.2 %.

المطلب الثاني: تصميم وصدق وثبات أداة الدراسة

سنتطرق في هذا المطلب إلى اجراءات تصميم واعداد أداة الدراسة ثم إلى اختبار الصدق الظاهري والباطني لها.

أولا– تصميم أداة الدراسة.

اعتمدت الطالبة على الاستبانة كأداة للدراسة وذلك لصعوبة الحصول على بيانات تمكننا من قياس مستوى تطبيق أحد محاور الدراسة عن طريق المقابلة مع المسؤولين في المؤسسة محل الدراسة أو حتى عن طريق الملاحظة الشخصية، وقد اعتمدنا في اعداد وبناء أداة الدراسة على المصادر التالية:

- الدراسات السابقة حول الموضوع أو حول أحد محاوره في بعض الأحيان؛
- الرجوع إلى توجيهات ذوي الاختصاص من الأستاذ المشرف وبعض الأساتذة المتخصصين في الموضوع.

واشتملت أداة الدراسة (الاستبانة) على ما يلي:

1- الجزء الأول: ويشمل البيانات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وهي: الندوة الجهوية للإنتماء، مكان العمل، سنوات عمل الخلية.

2- الجزء الثاني: ويشمل على محورين يتضمن كل منهما متغيرات الدراسة المستقل والتابع ويتضمن 37 عبارة.

2-1- المحور الأول: والذي يتضمن 28 عبارة مقسمة على سبعة أبعاد موجهة لأفراد عينة الدراسة لقياس استجاباتهم حول مستوى ضمان الجودة والجدول التالي يوضح العبارات التي تقيس ضمان الجودة.

الجدول رقم (17) يوضح: العبارات التي تقيس محور ضمان الجودة

البعد	العبارة
ميدان التكوين	04-03-02-01
البحث العلمي	08-07-06-05
ميدان الحكامة	12-11-10-09
الهياكل القاعدية	16-15-14-13
الحياة الجامعية	20-19-18-17
ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي	24-23-22-21
ميدان التعاون	28-27-26-25

المصدر: من إعداد الطالبة.

2-2- **المحور الثاني**: والذي يتضمن 09 عبارات مقسمة على بعدين موجهة لأفراد عينة الدراسة لقياس استجاباتهم حول أداء مؤسسات التعليم العالي، والجدول التالي يوضح العبارات التي تقيس أداء مؤسسات التعليم العالي

الجدول رقم (18) يوضح: العبارات التي تقيس محور أداء مؤسسات التعليم العالي

البعد	العبارة
الأداء الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالي	31-30-29
الاداء الاداري لمؤسسات التعليم العالي	34-33-32
الاداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي	37-36-35

المصدر: من إعداد الطالبة.

وقد تم استخدام مقياس ليكارت الخماسي لقياس العبارات كما يلي:

جدول رقم(19):مقياس ليكارت الخماسي

التصنيف	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
النقاط	01	02	03	04	05

ثانيا– صدق وثبات أداة الدراسة.

يقصد بصدق أداة الدراسة مدى قدرتها على قياس الموضوع الذي وضعت من أجله، بمعنى إلى أي درجة تصلح هذه الأداة لقياس الغرض الذي وضعت من أجله، وفي دراستنا تم الاعتماد على نوعين من الصدق هما:

1–الصدق الظاهري: بعد الانتهاء من تصميم الاستبانة وتصنيفها في صورتها الأولية بما يتناسب مع أهداف الدراسة، قمنا بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص والذي يقدر عددهم ب 05 محكمين، بهدف التأكد من وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستمارة وتصحيح الفقرات الغير ملائمة، ومدى كفاية الاستبانة من حيث عدد العبارات وتقويم صياغتها اللغوية، و**الملحق رقم (01)** يوضح أسماء الأساتذة المحكمين.

واستنادا إلى ملاحظات وتوجيهات الأساتذة المحكمين، قامت الطالبة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، حيث تم تعديل بعض العبارات، وحذف البعض الأخر منها، لتكون الاستبانة في صورتها النهائية بمحاورها كما سبق الذكر في بناء أداة الدراسة أنظر الملحق رقم (02).

2–الصدق البنائي(الاتساق الداخلي) لأداة الدراسة :للتعرف على الصدق البنائي لأداة القياس، اعتمدنا على طريقة حساب درجة ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية إلى قياسها، وهذا ما سنوضحه فيما يلي وذلك بحساب معاملات الإرتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له.

2-1- صدق الاتساق الداخلي لميدان التكوين:

الجدول رقم (20) يوضح: نتائج الاتساق الداخلي لبعد ميدان التكوين

رقم العبارة	01	02	03	04
قيمة معامل الارتباط	"0.570	"0.730	"0.712	"0.628
" دال عند مستوى الدلالة 0.01				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات ترتبط بالمحور الذي وجدت فيه ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 1%.

2–2– الصدق الداخلي لبعد البحث العلمي

الجدول رقم (21) يوضح: نتائج الاتساق الداخلي لبعد البحث العلمي

رقم العبارة	01	02	03	04
قيمة معامل الارتباط	"0.632	"0.705	"0.709	"0.599
" دال عند مستوى الدلالة 0.01				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات ترتبط بالمحور الذي وجدت فيه ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 1%.

2–3– الصدق الداخلي لبعد ميدان الحكامة

الجدول رقم (22) يوضح: نتائج الاتساق الداخلي لبعد ميدان الحكامة

رقم العبارة	01	02	03	04
قيمة معامل الارتباط	"0.668	"0.690	"0.819	"0.718
" دال عند مستوى الدلالة 0.01				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات ترتبط بالمحور الذي وجدت فيه ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 1%.

2-4- الاتساق الداخلي لبعد الهياكل القاعدية

الجدول رقم (23) يوضح: نتائج الاتساق الداخلي لبعد الهياكل القاعدية

رقم العبارة	01	02	03	04
قيمة معامل الارتباط	"0.670	"0.671	"0.654	"0.740
" دال عند مستوى الدلالة 0.01				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات ترتبط بالمحور الذي وجدت فيه ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 1%.

2-5- الاتساق الداخلي لبعد الحياة الجامعية

الجدول رقم (24) يوضح: نتائج الاتساق الداخلي لبعد الحياة الجامعية

رقم العبارة	01	02	03	04
قيمة معامل الارتباط	"0.719	"0.669	"0.677	"0.700
" دال عند مستوى الدلالة 0.01				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات ترتبط بالمحور الذي وجدت فيه ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 1%.

2-6- الاتساق الداخلي لبعد ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي

الجدول رقم (25) يوضح: نتائج الاتساق الداخلي لبعد ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي

رقم العبارة	01	02	03	04
قيمة معامل الارتباط	"0.610	"0.648	"0.708	"0.475
" دال عند مستوى الدلالة 0.01				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات ترتبط بالمحور الذي وجدت فيه ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 1%.

2-7- الاتساق الداخلي لبعد ميدان التعاون

الجدول رقم (26) يوضح: نتائج الاتساق الداخلي لبعد ميدان التعاون

رقم العبارة	01	02	03	04

قيمة معامل الارتباط	"0.286	"0.774	"0.754	"0.773
" دال عند مستوى الدلالة 0.01				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات ترتبط بالمحور الذي وجدت فيه ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 1%.

2-8- الاتساق الداخلي لبعد الاداء الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالي

الجدول رقم (27) يوضح: نتائج الاتساق الداخلي لبعد الاداء الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.

رقم العبارة	01	02	03
قيمة معامل الارتباط	"0.667	"0.784	"0.783
" دال عند مستوى الدلالة 0.01			

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات ترتبط بالمحور الذي وجدت فيه ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 1%.

2-9- الاتساق الداخلي لبعد الاداء الاداري لمؤسسات التعليم العالي

الجدول رقم (28) يوضح: نتائج الاتساق الداخلي لبعد ا الاداء الاداري لمؤسسات التعليم العالي.

رقم العبارة	01	02	03
قيمة معامل الارتباط	"0.739	"0.796	"0.811
" دال عند مستوى الدلالة 0.01			

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات ترتبط بالمحور الذي وجدت فيه ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 1%.

2-10- الاتساق الداخلي لبعد الاداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي.

الجدول رقم (29) يوضح: نتائج الاتساق الداخلي لبعد الاداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي.

رقم العبارة	01	02	03
قيمة معامل الارتباط	"0.286	"0.833	"0.768
" دال عند مستوى الدلالة 0.01			

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات ترتبط بالمحور الذي وجدت فيه ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 1%.

3- ثبات أداة الدراسة:

يشير هذا المقياس إلى مدى ثبات الأداة المستخدمة في قياس المتغيرات التي تشمل عليها الدراسة، وتكون نتيجة المقياس مقبولة إحصائيا إذا كانت قيمة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) أكبر من 0.60 وكلما اقتربت من 01 دل هذا على درجة ثبات أعلى لأداة الدراسة. والجدول التالي يبين النتائج المتحصل عليها من برنامج SPSS.

الجدول رقم (30) يوضح: معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة بأبعادها.

المحور	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات	
ضمان الجودة		**04**	**0.794**	**0.838**
		04	**0.669**	
		04	**0.733**	
		04	**0.573**	
		04	**0.635**	
		04	**0.818**	
		04	**0.571**	
أداء مؤسسات التعليم العالي		**03**	**0.698**	**0.663**
		03	**0.677**	
		03	**0.552**	
أداة الدراسة			**0.866**	

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يتضح من خلال الجدول رقم (30) أن معاملات ثبات محاور أداة الدراسة تراوحت بين 0.663 و 0.838 ، ليقدر معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة بشكل عام ب 0.866 وهي قيمة مقبولة ومؤشر لصلاحية أداة الدراسة (الاستبانة) للتطبيق بغرض تحقيق أهدافها وذلك من خلال الإجابة على أسئلتها مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تظهرها عند تطبيقها.

المطلب الثالث: أساليب المعالجة الاحصائية

للإجابة على تساؤلات الدراسة و لتحليل البيانات التي تم تجميعها عن طريق الاستبيان، فقد تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي وذلك بالاعتماد على البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية *(SPSS)، وفيما يلي مجموعة الأساليب الاحصائية التي اعتمدنا عليها:

1-**مقاييس النزعة المركزية** :المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد عينة الدراسة وتحديد استجاباتهم اتجاه محاور وأبعاد الدراسة التي تضمنها الاستبانة.

2-**معامل ارتباط بيرسون** Pearson: لتحديد الاتساق الداخلي للعبارات لمعرفة صدق أداة الدراسة، ولتحديد العلاقة خلايا ضمان الجودة ودورها في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي بالجزائر.

3-**معامل ألفا كرونباخ** : لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة.

4-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد الأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة اتجاه محاور وأبعاد أداة الدراسة، واختبار كا^2 مع قيمة الاحتمال لتحديد تعميم نتائج العبارات لعينة الدراسة على المجتمع أو لا.

5-معامل الانحدار الخطي البسيطSimple Régression : وذلك لقياس أثر أبعاد المتغير المستقل على كل بعد من أبعاد المتغير التابع.

6- اختبار ستودنت (t) للحكم على المعنوية الجزئية لمقدرات معلمات النموذج.

7- اختبار فيشر (F) للحكم على المعنوية الكلية للنموذج لمقدرات معلمات النموذج.

8- تحليل التباين الأحادي ANOVA اختبار F للفرق بين أكثر من متوسطين.

كما استخدمت الطالبة مقياس ليكرت الخماسي كما سبق الذكر، ولتحديد قيم المتوسط الحسابي كونها في أي فئة فيتم ذلك من خلال:

- حساب المدى على النحو التالي: المدى= 5-1=4

- وبعد ذلك يتم حساب طول الخلايا بقسمة المدى على عدد فئات سلم ليكارت أي: 5/4= 0.8، بعدها يتم إضافة 0.8 إلى الحد الأدنى للمقياس وهو 1. نوضحها في الجدول الآتي:

الجدول رقم (31) يوضح: مجالات درجات الموافقة على عبارات أداة الدراسة.

مجال خلية الإجابة	من 1 إلى 1.80	من 1.81 إلى 2.60	من 2.61 إلى 3.40	من 3.41 إلى 4.20	من 4.21 إلى 5
درجة الموافقة (	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا

الاتجاه)					

المصدر: من إعداد الطالبة

* Statistical Package for Social Sciences

المبحث الثالث: عرض نتائج الدراسة وتحليلها.

سنتناول في هذا المبحث نتائج المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة وتحليلها، بالاضافة إلى اختبار فرضيات الدراسة.

المطلب الأول: تحليل البيانات ومناقشتها.

سنتناول في هذا المطلب عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتحليلها وتفسيرها من خلال التعرف على استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محور ضمان الجودة على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة ومحور أداء مؤسسات التعليم العالي، وقد تم تحقيق ذلك باستخدام التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار ($كا^2$) لحسن المطابقة.

أولا– استجابة أفراد الدراسة حول محور المتغير المستقل ضمان الجودة على ضوء المرجعية الوطنية.

سنتطرق في هذا العنصر إلى تحليل اجابات أفراد العينة حول ضمان الجودة على ضوء المرجعية الوطنية عن طريق تحليل نتائج المعالجة الاحصائية لهذه الاجابات لمعرفة مستوى ضمان الجودة.

1– البعد الأول: ميدان التكوين.

لقد جاءت نتائج المعالجة الاحصائية المتعلقة باستجابة أفراد الدراسة حول ميدان التكوين كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (32) يوضح: استجابة أفراد الدراسة حول بعد ميدان التكوين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	الاحتمال	الاتجاه	الترتيب
01	تقدم مؤسسات التعليم العالي عروضا للتكوين تتماشى مع محيطها العلمي.	3.58	0.87	224.701	0.000	مرتفع	1
02	تتوافق عروض التكوين مع وسائلها المادية والبشرية والبيداغوجية.	3.14	0.96	167.797	0.000	متوسط	3
03	يستند التكوين في مؤسسات التعليم العالي على وسائل وطرق تدريس حديثة.	2.96	0.94	134.041	0.000	متوسط	4
04	تحرص مؤسسات التعليم العالي على التكفل الشامل بتكوين الطالب من خلال توجيهه وتسهيل اندماجه في	3.39	é0.8	142.169	0.000	متوسط	2

	المحيط الجامعي.						
المتوسط الحسابي المرجح لبعد ميدان التكوين	3.27	0.59					

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يتضح من خلال نتائج التحليل أن هناك إتفاق عام حول إهتمام الجامعات الجزائرية بالتكوين ومضامينه، وذلك راجع إلى جهود الوزارة في تحسين التكوين البيداغوجي من خلال توحيد المناهج العلمية للمقاييس ومحتواها عبر كافة الجامعات، العملية التي لا تزال متواصلة إلى يومنا هذا، والتي تهدف إلى تطوير مهارات الطلاب كلٌ حسب تخصصه، وتجنب أية عراقيل في حالة تغيير الجامعة لمواصلة الدراسة، بالإضافة إلى إمكانية إستفادة طلبة السنة الثالثة ليسانس في بعض الكليات من تربص ميداني مدته 21 يوم لدى المؤسسات التي أبرمت إتفاقيات مع الجامعات، والأمر نفسه يتعلق بطلبة الماستر 2، والدكتوراه (تربص مفتوح) حيث يرتبط التربص الميداني في المؤسسات بالتخصص، أو الكلية، أو نوع الموضوع المعالج للتخرج، ولتحفيز الطلاب قامت الوزارة بتخصيص شهادة طالب خمس نجوم بداية من عام 2022، عبر تجسيد خمس خطوات خلال مساره الجامعي، حيث يتم تقييم الطالب في المراحل الخمس من قبل لجنة تحكيم ثلاثية تتكون من أعضاء من الجامعة، المحيط الاقتصادي والاجتماعي، ويستفيد طالب خمس نجوم من إمكانية توظيفهم من قبل المؤسسات أو تمنح لهم الأولوية في الالتحاق بالأطوار العليا.

هذا ويمكن أن تستفيد فئة الماستر 2، والدكتوراه أيضا من تكوين في الخارج، لتحسين المستوى وإثراء الرصيد المعرفي، وتجدر الإشارة أن هذا التكوين يتعلق أساسا بالميزانية، وتمتع الطلبة المستفيدين بروح التعلم والرغبة في كسب معارف جديدة والتعرف على المستجدات في البلدان الأخرى.

إن نجاح من فشل مسار التكوين الجامعي يرتبط حسب نتائج التحليل بطريقة إيصال المعلومة، حداثة من كلاسيكية طرق التدريس ووسائلها، مرافقة الجامعة للطالب، وهذا ما تشير إليه النتائج المتوسطة للعبارات الثلاث الأخيرة.

من جهة أخرى فإن الجدول أوضح أن اختبار كا^2 دال احصائيا لجميع عبارات ميدان التكوين حيث أن احتمالها أقل من مستوى الدلالة الاحصائية المعتمد (0.05)، بمعنى أنه يمكن تعميم نتائج هذه العبارات على مجتمع الدراسة.

– البعد الثاني: البحث العلمي.

لقد جاءت نتائج المعالجة الاحصائية المتعلقة باستجابة أفراد الدراسة حول البحث العلمي كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (33) يوضح: استجابة أفراد الدراسة حول بعد البحث العلمي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	الاحتمال	الاتجاه	الترتيب
05	تعمل مؤسسات التعليم العالي دوما على إنشاء وتفعيل هيئات أساسية ذات العلاقة بقيادة ومتابعة البحث.	3.31	0.94	159.574	0.000	متوسط	1
06	تمتلك مؤسسات التعليم العالي نظام للتقييم الداخلي لمختلف الأنشطة ذات العلاقة بالبحث العلمي.	2.53	0.81	147.949	0.000	متوسط	4
07	تحرص مؤسسات التعليم العالي على تكييف محاور البحث بحسب احتياجات محيطها.	2.62	1.03	88.863	0.000	متوسط	3
08	تتبنى مؤسسات التعليم العالي استراتيجية شراكات متميزة في مجال البحث على الصعيدين الإقليمي والوطني.	3.12	0.86	124.701	0.000	متوسط	2
المتوسط الحسابي المرجح لبعد البحث العلمي		2.90	0.60				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

كشفت نتائج التحليل عن اتجاه متوسط لمستوى البحث العلمي بالجامعات الجزائرية، ويعود السبب في ذلك إلى أن هيئات البحث لا تزال بحاجة إلى زيادة نشاطها وتفعيل الدور المناط لها، نظرا لاكتفاءها بالبرامج والخطط المسطرة في بداية السنة، حيث يمكن تحسين مستوى البحث العلمي من خلال إنشاء أقسام بحث متخصصة في مختلف المجالات الأكاديمية مهمتها دعم وتحفيز النشاط البحثي، إلى جانب الإستعانة بمراكز بحث لتوليد المعرفة وتشجيع الإبتكار في تلك المجالات والتي تتسم بالاستقلالية ومركزية إتخاذ القرار ما يجعل من مهمة تحقيق الأهداف تتم بوتيرة سلسلة وسريعة، كما يتطلب حل هذا المشكل الإعتماد على معاهد البحث لتعزيز التعاون والتفاعل بين الباحثين لتوفيرها للدعم المالي وتوفرها على البنى التحتية التي تساعد على تحسين ظروف العمل والتعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الهيئات بآلياتها، تستدعي وجود لجان بحث أيضا لتقييم مستوى تقدم هذه الهيئات ومعالجة الانحرافات وتقديم الحلول اللازمة، وذلك من أجل أن تكون المخرجات ذات جودة وإتصافها بمعايير البحث العلمي، وضمان تعميم الإلتزام ليشمل تكييف محاور البحث العلمي مع احتياجات محيطها المحلي وحتى

العالمي، معتمدة في ذلك على التخطيط المتضمن تحديد الاحتياجات البحثية، والتنظيم عبر تأسيس الفرق والتعاون، والتطبيق من خلال توجيه الطلبة.

من جهة أخرى فإن الجدول أوضح أن اختبار كا^2 دال احصائيا لجميع عبارات ميدان البحث العلمي حيث أن احتمالها أقل من مستوى الدلالة الاحصائية المعتمد (0.05)، بمعنى أنه يمكن تعميم نتائج هذه العبارات على مجتمع الدراسة.

– البعد الثالث: ميدان الحكامة

لقد جاءت نتائج المعالجة الاحصائية المتعلقة باستجابة أفراد الدراسة حول ميدان الحكامة كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (34) يوضح: استجابة أفراد الدراسة حول بعد ميدان الحكامة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	الاحتمال	الاتجاه	الترتيب
09	تضع مؤسسات التعليم العالي خدماتها الرقمية تحت تصرف طلابها وموظفيها.	3.34	0.85	164.853	0.000	متوسط	1
10	تمتلك مؤسسات التعليم العالي هيئات استشاره في إعداد سياستها في مجال التكوين والبحث والحكامة.	3.12	1.04	75.208	0.000	متوسط	2
11	تعزز مؤسسات التعليم العالي ثقافة الجودة.	2.51	0.96	87.909	0.000	ضعيف	3
12	تنظم مؤسسات التعليم العالي دوريا تقييمها الذاتي.	2.13	0.92	178.985	0.000	ضعيف	4
المتوسط الحسابي المرجح لبعد ميدان الحكامة		2.77	0.68				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

يعتبر توجه الجامعات الجزائرية نحو الرقمنة، التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد الذي فرضته جائحة كورونا خطوة إيجابية في مواكبة التكنولوجيا، لكنها لا تزال في مراحلها الأولى كمنصة Moodle والبعض منها في مراحلها التجريبية، وهذا ما تفسره نتائج التحليل التي جاءت بدرجة متوسطة، وذلك لافتقار هذه المنصات لميزة التفاعل التي تعرقل عملية التغذية الراجعة، الأمر الذي يستلزم تحيينها وتحديثها بما يتواءم ومتطلبات التعليم.

وأشارت النتائج أيضا إلى قلة نشاط الهيئات الإستشارية في كل من جانب الجودة، التعليم والحكامة الأمر الذي يفسر غياب ثقافة الجودة والتقييم الذاتي، نظرا لضعف روح المبادرة، الإبداع والتحسين المستمر والاكتفاء فقط بما تتطلبه شروط الترقية، وانعدام آليات التحفيز.

فمن خلال المقابلة اتضح لنا وجود مقاومة لثقافة الجودة وذلك لتفكيرهم النمطي والكلاسيكي، الذي يعرقل أي مبادرات إبداعية أو أفكار ابتكارية، وهذا ما أثر سلبا على عملية تقييم الأداء والمراجعة الداخلية التي تعنى بضمان الامتثال للمعايير وتحسين الأداء، حيث تشمل هذه العمليات تقييم البرامج الأكاديمية وأداء الهيئة التدريسية، تحليل ردود الفعل والتغذية الراجعة من الطلاب وأصحاب المصلحة الأخرين.

كما تشير النتائج إلى غياب كلي للتدريب لأعضاء خلايا الجودة خاصة في مجال الجودة والذي نجم عنه عدم إدراك لمفهوم الجودة وغياب تطبيق أفضل الممارسات.

أما فيما يخص اختبار كا^2 فإن الجدول أوضح أنه دال احصائيا لجميع عبارات ميدان الحكامة حيث أن احتمالها أقل من مستوى الدلالة الاحصائية المعتمد (0.05)، بمعنى أنه يمكن تعميم نتائج هذه العبارات على مجتمع الدراسة.

– البعد الرابع: الهياكل القاعدية

لقد جاءت نتائج المعالجة الاحصائية المتعلقة باستجابة أفراد الدراسة حول الهياكل القاعدية كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (35) يوضح: استجابة أفراد الدراسة حول بعد الهياكل القاعدية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	الاحتمال	الاتجاه	الترتيب
13	تستوفي الميداني شروط الصحة والسلامة.	3.47	0.91	201.909	0.000	متوسط	1
14	تتوفر مؤسسات التعليم العالي على الكم المناسب للمرافق المخصصة للأنشطة البيداغوجية.	2.25	0.96	176.985	0.000	ضعيف	4
15	تتوفر المكتبة على عدد معتبر من المراجع والمجلات والدوريات.	3.01	1.08	83.787	0.000	متوسط	2
16	تتوفر مؤسسات التعليم العالي على مخابر وورشات لدعم الأعمال التطبيقية وأنشطة البحث.	2.47	1.10	59,624	0.000	ضعيف	3

المتوسط الحسابي المرجح لبعد الهياكل القاعدية	2.87	0.69					

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

أظهرت نتائج التحليل أن البنى التحتية للجامعات الجزائرية تتميز بغياب بعض المعايير التي تتعلق بالبنى التحتية (البناء خاصة)، حيث نلاحظ أن بعض الجامعات لا تتوفر على ممرات خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، أو السلالم الكهربائية التي تعد وسيلة ضرورية لتنقلهم، كما أن بعض الجامعات تعاني من ضيق المكاتب وقاعات التدريس التي لا تتسع لعدد الطلاب، وكبر حجم القاعات وقلتها تارة أخرى والتي ينجم عنه الاكتظاظ ويحول دون استيعاب الطلاب، وغياب التدفئة والمكيفات فيها.

هذا وأشارت النتائج أيضا أن دور المكتبات يقتصر فقط على إعارة الكتب والمطالعة، وندرة معارض للكتب والأنشطة الخاصة بمستجدات البحث العلمي والمواضيع والكتب الحصرية، وانعدام تام للتغذية الراجعة المتمثلة في عملية استقصاء الطلبة والأساتذة الباحثين عن احتياجاتهم من المراجع، هاته الأخيرة التي يمكن القيام بها عن طريق توزيع استمارات بعد نهاية كل سداسي أو نهاية السنة للخروج بقرارات تستدعي استيرادها وتوفيرها مع بداية السنة الجديدة.

وهذا ما يؤكد نتيجة العبارات الباقية التي جاءت بدرجة ضعيفة خاصة تلك المتعلقة بالمرافق المخصصة للأنشطة البيداغوجية من مرافق ثقافية ورياضية، أما المشكل الأكبر فيتمثل في خمول أنشطة المخابر والذي يستلزم تفعيلها وجعلها متخصصة مثل مخابر الكيمياء والفيزياء، مخابر الذكاء الاصطناعي، مخابر الذكاء الاقتصادي وكمثال عن ذلك جامعة التكوين المتواصل بوهران التي تملك أربع فرق بحثية نشطة وحققت أهدافها في فترة وجيزة.

أما فيما يخص اختبار كا^2 فإن الجدول أوضح أنه دال احصائيا لجميع عبارات ميدان الهياكل القاعدية حيث أن احتمالها أقل من مستوى الدلالة الاحصائية المعتمد (0.05)، بمعنى أنه يمكن تعميم نتائج هذه العبارات على مجتمع الدراسة.

– البعد الخامس: الحياة الجامعية

لقد جاءت نتائج المعالجة الاحصائية المتعلقة باستجابة أفراد الدراسة حول الحياة الجامعية كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (36) يوضح: استجابة أفراد الدراسة حول بعد الحياة الجامعية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	الاحتمال	الاتجاه	الترتيب

17	تحرص مؤسسات التعليم العالي على الاستقبال الحسن والدائم لمثلي المجتمع الجامعي.	3.80	0.58	426.325	0.000	مرتفع	2
18	تطور مؤسسات التعليم العالي قنوات الإعلام لفائدة الطلبة والموظفين	3.60	0.67	255.107	0.000	مرتفع	3
19	تضع مؤسسات التعليم العالي مكاتب استشارة ومرافقة أعضاء الأسرة الجامعية.	2.61	0.88	114.447	0.000	متوسط	4
20	تحرص مؤسسات التعليم العالي على احترام مبادئ وقواعد أخلاقيات وآداب المهنة.	4.00	0.63	385.310	0.000	مرتفع	1
المتوسط الحسابي المرجح لبعد الحياة الجامعية		3.50	0.47				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يعتبر حرص مؤسسات التعيلم العالي على الاستقبال الحسن والدائم لممثلي المجتمع الجامعي عبر التواصل والتفاعل المستمر جزءا أساسيا من رؤية ومهمة هذه الأخيرة، والتي تسعى من خلالها إلى بناء علاقات جيدة وتوجيه الجهود وتعزيز التنسيق بين كل الجهات الفاعلة الأمر الذي يعزز مبدأ الشورى، حل المشاكل، والإدارة بالمشاركة، حيث تشمل هذه العملية كل من الطلبة والموظفين، ويكون من وسائلها التواصل عبر المواقع الالكترونية لنشر المعلومات وتوفير الخدمات للطلاب، ووسائل التواصل الاجتماعي كاليوتيوب، التلغرام أو الفيسبوك، وكمثال عن ذلك صفحة قسم العلوم الاقتصادية لجامعة الشلف عبر التلغرام، وصفحة الكلية وقسم علوم التسيير على موقع فيسبوك، وهذا ما ترجمته نتائج التحليل التي جاءت بدرجة مرتفعة والتي تسهل عملية ربط الطالب بالأستاذ والإدارة.

أما فيما يخص نتيجة شق أخلاقيات المهنة كانت بدرجة مرتفعة أيضا، وهذا يعني أن الثقافة التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي تتضمن مبادئ أخلاقيات المهنة، نظرا لأهميتها في ترسيخ الإحترام، التعاون، المسؤولية، الأمانة...الخ، الأمر الذي يؤكد ما قامت به الوزارة عام في إضافة التعهد بالتزام أخلاقيات المهنة في الأرضية الرقمية Progress كشرط للولوج إلى المنصة.

من جهة أخرى فإن الجدول أوضح أن اختبار كا^2 دال احصائيا لجميع عبارات ميدان الحياة الجامعية حيث أن احتمالها أقل من مستوى الدلالة الاحصائية المعتمد (0.05)، بمعنى أنه يمكن تعميم نتائج هذه العبارات على مجتمع الدراسة.

– البعد السادس: ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي

لقد جاءت نتائج المعالجة الاحصائية المتعلقة باستجابة أفراد الدراسة حول ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (37) يوضح: استجابة أفراد الدراسة حول بعد ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	الاحتمال	الاتجاه	الترتيب
21	تتابع مؤسسات التعليم العالي الادماج المهني لخريجيها.	1.60	0.68	231.807	0.000	ضعيف جدا	4
22	تقدم مؤسسات التعليم العالي تكوين متخصص حسب احتياجات المؤسسات.	2.06	0.84	185.411	0.000	ضعيف	3
23	تنظم مؤسسات التعليم العالي لقاءات مع مختلف الفاعلين في المحيط الاقتصادي والاجتماعي تسمح بتطوير برنامج البحث .	2.96	0.91	105,301	0.000	متوسط	2
24	تساهم مؤسسات التعليم العالي بتوفير هيئات تدعم ومرافقة للشركات الصغيرة والناشئة.	3.60	0.80	177.036	0.000	مرتفع	1
المتوسط الحسابي المرجح لبعد ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي		2.56	0.50				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

تشير نتائج التحليل إلى ضعف وتراجع سعي الجامعات لتوطيد العلاقات مع المجتمع، حيث جاءت العبارات بدرجة ضعيف جدا، بالرغم من أن هذه الخطوة تعتبر ضرورية جدا في تحسين الصورة الذهنية لمؤسسات التعليم العالي، والتي تسمح لها بالظفر بفرص إبرام إتفاقيات مع أصحاب المصلحة، حيث أن أغلب إجابات العينة تتفق على أن مؤسسات التعليم العالي عبر المستوى الوطني لا تقوم بجهود كافية لربط خريجيها بسوق العمل، مع أنها في الكثير من الأحيان يستفيد الطلبة المقبلين على التخرج في بعض التخصصات من تربصات ميدانية لدى المؤسسات التي لها إتفاقيات مع جامعتهم، والتي لا تستغل إلا في إعداد تقارير التربص، المذكرات والأطروحات،

مع أن المؤسسة تقوم بتقييم نشاطهم خلال فترة التربص التي لا تزيد عن 21 يوم في وثائق تودع لدى الجامعة(لكل من طور الليسانس والماستر، أما طلبة الدكتوراه فتربصهم مفتوح يتعلق فقط بجمع المعلومات ولا يقيم)، هذا إلى جانب أن مؤسسات التعليم العالي لا تقدم أي تكوينات متخصصة حسب احتياجات المؤسسة التي تهدف إلى تزويد الطلبة بمهارات معرفية اللازمة للعمل في مجالات محددة وفقا لمتطلبات العمل الحالية والمستقبلية.

كما تكتفي الجامعات باتباع استراتيجية الوزارة المتضمنة لقرار دعم ومرافقة المؤسسات الناشئة، خاصة فيما يتعلق بفتح دور المقاولاتية في الجامعات وما حدث في الآونة الأخيرة مشروع تخرج شركة ناشئة.

من جهة أخرى فإن الجدول أوضح أن اختبار كا^2 دال احصائيا لجميع عبارات ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي حيث أن احتمالها أقل من مستوى الدلالة الاحصائية المعتمد (0.05)، بمعنى أنه يمكن تعميم نتائج هذه العبارات على مجتمع الدراسة.

– البعد السابع: ميدان التعاون

لقد جاءت نتائج المعالجة الاحصائية المتعلقة باستجابة أفراد الدراسة حول **ميدان التعاون** كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (38) يوضح: استجابة أفراد الدراسة حول بعد ميدان التعاون.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	الاحتمال	الاتجاه	الترتيب
25	تمتلك مؤسسات التعليم العالي سياسة للانفتاح على العالم موثقة ومعلنة في قانونها الداخلي.	3.91	0.77	306.629	0.000	مرتفع	1
26	تقيم مؤسسات التعليم العالي شراكات دولية في مجال التكوين والبحث.	2.38	0.93	115.868	0.000	متوسط	2
27	تمتلك مؤسسات التعليم العالي الوسائل والهياكل المناسبة لاستقبال الطلبة والأساتذة والباحثين الأجانب.	2.94	1.00	85.208	0.000	متوسط	3
28	تقترح المؤسسة أنماط للتكوين مفتوحة على العالم.	2.24	0.93	32.668	0.000	ضعيف	4
المتوسط الحسابي المرجح لبعد ميدان التعاون		2.87	0.60				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

في إطار الانفتاح على العالم وعملا بمبدأ التعاون مع المؤسسات الجامعية في الخارج، لتوسيع آفاق المؤسسة الأكاديمية وتعزيز التفاعل مع مجتمع العلم والتعليم العالي تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تفعيل دورها في هذا الجانب لاستفادة من الفرص المتاحة حيث جاءت هذه العبارة رقم (25) بدرجة مرتفعة، ويتعلق الأمر بمشاركتها في برنامج ايراسموس للتبادل الثقافي، واللغوي.

بينما لا يزال هذا المسعى يحتاج إلى إلتزام مستمر وبذل الكثير من الجهد والمتعلقة بجانب التكوين والبحث المشترك خاصة في المجال التقني الذي يسمح بتبادل الخبرات والاستفادة من التجارب، هذا وتفتقر مؤسسات التعليم العالي إلى أنماط تكوين مفتوحة على العالم، العبارة رقم (28) التي جاءت بدرجة ضعيف جدا، ما أدى ويؤدي إلى تضييعها للعديد من فرص تعليمية متاحة بغض النظر عن الجنسية والبلد، إلى جانب عدم توفر هذه المؤسسات على هياكل لاستقبال الطلبة والباحثين الأجانب كإقامة داخلية أو ملحقات تابعة لها.

من جهة أخرى فإن الجدول أوضح أن اختبار كا^2 دال احصائيا لجميع عبارات ميدان التعاون حيث أن احتمالها أقل من مستوى الدلالة الاحصائية المعتمد (0.05)، بمعنى أنه يمكن تعميم نتائج هذه العبارات على مجتمع الدراسة.

المتوسط الحسابي المرجح لمحور ضمان الجودة	**2.96**	**0.38**

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

ومن خلال نتائج الجدول أعلاه جاء محور ضمان الجودة باتجاه متوسط، مما يشير الى ضرورة بذل مجهودات أكبر في تحسين تطبيق ميادين المرجعية الوطنية لضمان الجودة بهدف تقديم تعليم عالي الجودة، وتحقيق المعايير المحددة في العمليات التعليمية وكذا الأبحاث الخدمات الجامعية.

ثانيا– استجابة أفراد الدراسة حول محور المتغير التابع أداء مؤسسات التعليم العالي.

سنتطرق في هذا العنصر إلى تحليل اجابات أفراد العينة حول **أداء مؤسسات التعليم العالي** عن طريق تحليل نتائج المعالجة الاحصائية لهذه الاجابات لمعرفة مستوى **أداء مؤسسات التعليم العالي.**

1– البعد الأول: الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي

لقد جاءت نتائج المعالجة الاحصائية المتعلقة باستجابة أفراد الدراسة حول بعد الأداء الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالي كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (39) يوضح: استجابة أفراد الدراسة حول بعد الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	الاحتمال	الاتجاه	الترتيب
29	لدى مؤسسات التعليم العالي إجراءات واضحة حول مرجعية تطوير اللوائح والتعليمات الخاصة بعملية التقويم	3.61	0.87	169.675	0.000	مرتفع	2
30	تحترم مؤسسات التعليم العالي الشروط البيداغوجية في تقييم الطلبة	3.71	0.70	115.020	0.000	مرتفع	1
31	تزويد الطلبة بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم من أجل تعزيز التعليم وتسهيل التطور.	3.49	0.78	163.685	0.000	مرتفع	3
المتوسط الحسابي المرجح لبعد الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي		3.60	0.58			مرتفع	

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

يختلف أداء مؤسسات التعليم العالي من مؤسسة الى مؤسسة أخرى ومن بلد لبلد آخر، ويرجع هذا للعوامل التي يتم تقييم الأداء عندها والتي تشمل:

مدى فعالية العملية التعليمية كمستوى المناهج الدراسية وطرق التدريس، وتوفر الموارد التعليمية وبالتالي توفير البنية التحتية المناسبة والمرافق اللازمة للتعلم. كما يتوقع من مؤسسات التعليم العالي أن تتميز بالدور الإيجابي في المجتمع المحلي والعالمي لها، من خلال توفبر فرص الخدمة المجتمعية والتعاون مع المؤسسات الأخري لمعالجة قضايا المجتمع

وهذا ما أثبتته نتائج الجدول رقم(39) حول نتائج الأداء الأكاديمي لمؤسسات العليم العالي بالجزائر ، والتي جاءت بإتجاه مرتفع فيما يتعلق بمرجعية صيانة وتطوير اللوائح و التعليمات المتعلقة بعملية التقويم ، وتحديد المعايير و المبادئ الأساسية التي تستند إليها هذه اللوائح والتي منها حول إحترام مؤسسات التعليم العالي و إلتزامها بالشروط البيداغوجية في تقييم الطلاب و التي تهدف لضمان عملية تقييم عادلة ، وخالية من أي تحيزات أو تمييز وأن ينم بناءا على معايير موضوعية . وأن تكون شفافة واضحة و مفهومة وأن يعلم الطالب ماهو متوقع منه وماهي المعايير المعتمدة في قياس أدائهم . بالإضافة إلى تلقي الطلاب تغذية راجعة فعالة

ومفصلة بعد كل عملية تقييم والتي توضح وتستهدف نقاط القوة والضعف ، وإرشادات التحسين في المستقبل .

ويشير الجدول أن اختبار كا^2 دال احصائيا لجميع عبارات حول بعد الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي حيث أن احتمالها أقل من مستوى الدلالة الاحصائية المعتمد (0.05)، بمعنى أنه يمكن تعميم نتائج هذه العبارات على مجتمع الدراسة.

2– البعد الثاني: الأداء الاداري لمؤسسات التعليم العالي.

لقد جاءت نتائج المعالجة الاحصائية المتعلقة باستجابة أفراد الدراسة حول بعد **الأداء الاداري لمؤسسات التعليم العالي** كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (40) يوضح: استجابة أفراد الدراسة حول بعد الأداء الاداري لمؤسسات التعليم العالي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	الاحتمال	الاتجاه	الترتيب
32	تعتمد مؤسسات التعليم العالي على برامج تدريبية كفيلة بتحسين قدرات العاملين (عمال،أساتذة).	3.31	0.90	199.754	0.000	متوسط	2
33	تهتم مؤسسات التعليم العالي بتحسين خدمات بيئة العمل للعاملين	3.20	0.82	137.289	0.000	متوسط	3
34	يتم تعزيز الاجراءات التي تدعم مشاركة العاملين في إجراء عمليات التحسين	3.32	0.80	168.711	0.000	متوسط	1
المتوسط الحسابي المرجح لبعد الأداء الاداري لمؤسسات التعليم العالي		3.28	0.65				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

كما توضح نتائج الجدول رقم (40) حول الأداء الإداري لمؤسسات التعليم العالي و التي جاءت بإتجاه متوسط ، المتعلقة بكفاءت وفعالية الإدارة في هذه المؤسسات و الإجتهاد نحو تحقيق أهدافها.ومن خلال إستجابات أفراد العينة أن هناك برامج تدريبية لتحسن قدرات العاملين لاكن بدرجة ضعيفة ولا تشمل جميع العاملين خاصة الموضفين الإداريين .

أما فيما يخص البرامج التدريبية الخاصة بأستاذة فتقدم مؤسسات التعليم العالي برامج تطوير المهارات التعليمية حيث يتلقى أعضاء الهيئة التدريسة تكوين يمنحهم تدريب على أفضل الممارسات الأكاديمية وكذا الاطلاع على أحدث التقنيات التدريسية بما في ذلك تعليم كيفية تخطيط و تنفيذ الدروس ، وكذا الاستعانة بتوظيف أساليب تدريس مبتكرة ، إستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية كمنصات التعليم عبر الأنترنات ، أدوات التعلم الإلكتروني .

ولا يتم تطبيق هذا في مؤسساتنا إلا بحرص مؤسسات التعليم العالي على العمل و الإجتهاد على توفير بيئة عمل مريحة و ملائمة لإنتاجية الموظفين (عمال ، أساتذة) . العمل أيضا على توفير التجهيزات التقنية الازمة كالحواسيب و البرمجيات و غيرها للإستفادة منها في أداء مهامهم ، أيضا التشجيع على تعزيز التواصل و التعاون بين الجميع من خلال تنظيم إجتماعات و ورش عمل وفرص لتعاون .

أيضا تشجيع على المشاركة الفعالة للعاملين في عمليات التحسين من خلال إنشاء هياكل تشاركية كلجان أو فرق عمل أو مجالس إستشارية تضم ممثلين من جميع الأقسام و المستويات تهدف الى إتاحة الفرصة للعاملين في المشاركة في عملية إتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين جودة العمل داخل المؤسسة التعليمية .

ويشير الجدول أن اختبار كا^2 دال احصائيا لجميع عبارات بعد الأداء الاداري حيث أن احتمالها أقل من مستوى الدلالة الاحصائية المعتمد (0.05)، بمعنى أنه يمكن تعميم نتائج هذه العبارات على مجتمع الدراسة.

– البعد الثالث: الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي.

لقد جاءت نتائج المعالجة الاحصائية المتعلقة باستجابة أفراد الدراسة حول بعد **الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي.**

كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (41) يوضح: استجابة أفراد الدراسة حول بعد الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	الاحتمال	الاتجاه	الترتيب
35	تتبنى مؤسسات التعليم العالي رسالة مؤسسية تؤكد على التعليم الجامعي الذي يلبي حاجات الطلبة	4.15	0.69	252.416	0.000	مرتفع	1
36	تؤكد مؤسسات التعليم العالي على	2.66	0.97	73.431	0.000	متوسط	2

	جودة التعليم الجامعي كقيمة مشتركة يجب أن يتبناها جميع العاملين						
37	تستخدم مؤسسات التعليم العالي مؤشرات الأداء لاجراء عمليات المقارنة مع أداء مؤسسات تعليمية الرائدة	1.95	0.89	115.665	0.000	ضعيف	3
المتوسط الحسابي المرجح لبعد الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي.		2.92	0.56				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

يتعلق الأداء المجتمعي للمؤسسات التعليم العالي بالتأثير الإيجابي الذي تحققه هذه المؤسسات في مجتمعها من خلال التعاون مع المؤسسات و المنظمات الأخري على إختلاف نشاطها ، تشمل هذه الخدمات تقيم إستشارات أكاديمية ، أوتدريب مهني ، أو مشاركة في مشاريع التنمينة المحلية . كما يمكنها تعزيز خدمات البحث بالمساهمة في حل المشكلات الإجتماعية و الإقتصادية بمشاركة الباحثين في قضايا محددة أو تقديم حلول مبتكرة و تعزيز التنمية المستدامة .

ولكن الواقع من خلال نتائج إستجابات عينة الدراسة لهذا البعد و التي جاءت لإتجاه متوسط ، حيث إحتلت العبارة رقم (35) المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة حول تبني مؤسسات العليم العالي لرسالة مؤسسية تؤكد على التعليم الجامعي الذي يلبي حاجات الطلبة بتوفير مجموعة متنوعة من البرامج التعليمية التي تلبي إحتياجاتهم الأكاديمية والمهنية .

وعلى عكس ذالك تؤكد نتائج إستجابات عينة الدراسة و الملاحظات المقدمة من طرفهم وكذا نتائج المقابلة مع مسؤولي خلايا ضمان الجودة ، عدم إلتزام المجتمع الجامعي بالجودة كقيمة مشتركة مهمة و حاسمة للعديد من الأطراف المهنية بما في ذالك الطلاب ، أعضاء الهيئة التدريسية ، اصحاب العمل ، المجتمع بشكل عام .

وهذا هو سبب عدم تحقيق أي نتيجة أو هدف الدور خلايا الجودة في الجامعات . كما أوضحت إستجابات عينة الدراسة والتي كانت بدرجة ضعيفة حول إستخدام مؤسسات التعليم العالي لمؤشرات الأداء في إجراء عمليات المقارنة مع أداء مؤسسات تعليمية رائدة ، و الإكتفاء فقط بالعمل الروتيني .

ويشير الجدول أن اختبار كا^2 دال احصائيا لجميع عبارات بعد الأداء المجتمعي حيث أن احتمالها أقل من مستوى الدلالة الاحصائية المعتمد (0.05)، بمعنى أنه يمكن تعميم نتائج هذه العبارات على مجتمع الدراسة.

المتوسط الحسابي لأداء مؤسسات التعليم العالي	**3.27**	**0.43**

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22)

يتضح من خلال نتائج الجدول أن محور أداء مؤسسات التعليم العالي جاء باتجاه متوسط، والذي يتعلق بتقييم طريقة تحقيق مؤسسات التعليم العالي لأهدافها من خلال تحقيق الأداء الأكاديمي والاداري والمجتمعي.

المطلب الثاني: تحليل وعرض اختبار فرضيات الدراسة.

سنحاول من خلال هذا المطلب اختبار فرضيات الدراسة اعتمادا على الأساليب الاحصائية من أجل تأكيد صحتها أو نفيها، بالإضافة إلى اختبار الفروق في أداء مؤسسات التعليم العالي وفقا لمتغير(الندوة الجهوية، مكان العمل، سنوات عمل الخلية).

أولا– اختبار الفرضية الرئيسية الأولى.

والتي مفادها: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين خلايا ضمان الجودة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

فيما يلي الجدول رقم (42) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر خلايا ضمان الجودة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

الجدول رقم (42) يوضح: نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر خلايا ضمان الجودة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة

متغيرات النموذج	المعامل B	قيمة T المحسوبة	الاحتمال	قيمة معامل التحديد R^2	قيمة معامل الارتباط R	قيمة F المحسوبة
الثابت	1.259	6.531	0.000	0.363	0.602	110.935 (0.000)
المتغير المستقل خلايا ضمان الجودة X	0.679	10.533	0.000			

* دال عند مستوى المعنوية (0.05)

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

أجري تحليل الانحدار الخطي البسيط وكانت نتائج تحليل التباين كما يبينها الجدول رقم (**42**) حيث أن:

– قيمة α (معامل المتغير المستقل X) تختلف عن الصفر والبالغ قيمته (0.679)، كما أن قيمة α الموجبة تدل على التأثير الطردي لتطبيق خلايا ضمان الجودة على أداء مؤسسات التعليم العالي في ضوء المرجعية الوطنية.

– القوة التفسيرية للنموذج والذي يحددها معامل التحديد R2 البالغ 0.602، أي المتغير المستقل خلايا ضمان الجودة تفسر ما مقداره 60.2 % من التغيرات الحاصلة في المتغير التابع أداء مؤسسات التعليم العالي والباقي ما نسبته 39.8% من التغيرات في أداء مؤسسات التعليم العالي تعزى لعوامل أخرى خارج النموذج.

– القوة الارتباطية بين متغيرات النموذج يفسرها معامل الارتباط R المقدر ب 0.363، وهي علاقة ارتباطية طردية ومتوسطة.

– قيمة F المحسوبة والتي قدرت ب(110.935) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (4.00) عند درجات حرية (1 و195) و عند مستوى دلالة بالغ (0.000) الأقل من مستوى الدلالة البالغ (0.05) .

وعليه يمكن صياغة معادلة النموذج التالية: $$Y=0.679X+1.259+\varepsilon$$

حيث تمثل القيمة (**1.259**) ثابت في المعادلة والذي يعبر عن قيمة الأداء التي لا تتأثر بمتغيرات ضمان الجودة.

ε: يمثل متغير عشوائي يعبر عن متغيرات خارج النموذج.

–وهذا يوجب قبول الفرضية التي تنص على: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين خلايا ضمان الجودة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

2– اختبار الفرضيات الفرعية.

ينبثق عن الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية التالية:

2–1– الفرضية الفرعية الأولى: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ميدان التكوين وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

فيما يلي الجدول رقم (43) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان التكوين وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة

الجدول رقم (43) يوضح: نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان التكوين وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة

متغيرات النموذج	المعامل B	قيمة T المحسوبة	الاحتمال	قيمة معامل التحديد R^2	قيمة معامل الارتباط R	قيمة F المحسوبة
الثابت	2.515	15.355	0.000	0.102	0.319	22.058 (0.000)
المتغير المستقل ميدان التكوين X1	0.231	4.697	0.000			

* دال عند مستوى المعنوية (0.05)

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغت (0.319) ما يعني وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة وموجبة نظرا لان إشارة المعامل موجبة بين المتغير المستقل (ميدان التكوين) والمتغير التابع (أداء مؤسسات التعليم العالي)، بينما بلغ معامل التحديد (0.102) أي أن 10.2% من التغيرات الحاصلة في أداء مؤسسات التعليم العالي تعود إلى تطبيق ميدان التكوين ، أما النسبة الباقية 89.8% فتعود لعوامل أخرى خارج النموذج، كما أن قيمة F المحسوبة (22.058) ومستوى الدلالة(sig=0.000) وهي اقل من 0.05،

وعليه يمكن صياغة معادلة النموذج التالية: $\mathbf{Y=0.231X+2.515+\varepsilon}$

ε: يمثل متغير عشوائي يعبر عن متغيرات خارج النموذج.

ومنه هذا يدل على أن هناك أثر لميدان التكوين على أداء مؤسسات التعليم العالي .ومنه نقبل الفرضية الفرعية الأولى : يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ميدان التكوين وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

2-2- الفرضية الفرعية الثانية: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين البحث العلمي وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة..

فيما يلي الجدول رقم (44) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر البحث العلمي وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة..

الجدول رقم (44) يوضح: نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر البحث العلمي وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة..

متغيرات النموذج	المعامل B	قيمة T المحسوبة	الاحتمال	قيمة معامل التحديد R^2	قيمة معامل الارتباط R	قيمة F المحسوبة
الثابت	2.434	17.435	0.000	0.162	0.402	37.633
المتغير المستقل البحث العلمي X2	0.289	6.135	0.000			(0.000)

* دال عند مستوى المعنوية (0.05)

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغت (0.402) ما يعني وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة وموجبة نظرا لان إشارة المعامل موجبة بين المتغير المستقل (البحث العلمي) والمتغير التابع (أداء مؤسسات التعليم العالي)، بينما بلغ معامل التحديد (0.162) أي أن 16.2% من التغيرات الحاصلة في أداء مؤسسات التعليم العالي تعود إلى البحث العلمي ، أما النسبة الباقية 83.8% فتعود لعوامل أخرى خارج النموذج، كما يظهر أن قيمة F المحسوبة (37.633) ومستوى الدلالة(sig=0.000) وهي اقل من 0.05، ومنه هذا يدل على أن هناك أثر للبحث العلمي على أداء مؤسسات التعليم العالي .

وعليه يمكن صياغة معادلة النموذج التالية: $\mathbf{Y=0.289X+2.434+\varepsilon}$

ε: يمثل متغير عشوائي يعبر عن متغيرات خارج النموذج.

ومنه نقبل الفرضية الفرعية الثانية : يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين البحث العلمي وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة..

2-3- الفرضية الفرعية الثالثة: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ميدان الحكامة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة..

فيما يلي الجدول رقم (45) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان الحكامة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة..

الجدول رقم (45) يوضح: نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان الحكامة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة..

متغيرات النموذج	المعامل B	قيمة T المحسوبة	الاحتمال	قيمة معامل التحديد R^2	قيمة معامل الارتباط R	قيمة F المحسوبة
الثابت	2.466	21.391	0.000	0.210	0.459	51.914 (0.000)
المتغير المستقل ميدان الحكامة X3	0.290	7.205	0.000			

* دال عند مستوى المعنوية (0.05)

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغت (0.459) ما يعني وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة وموجبة نظرا لان إشارة المعامل موجبة بين المتغير المستقل (ميدان الحكامة) والمتغير التابع (أداء مؤسسات التعليم العالي)، بينما بلغ معامل التحديد (0.210) أي أن 21% من التغيرات الحاصلة في أداء مؤسسات التعليم العالي تعود إلى ميدان الحكامة، أما النسبة الباقية 79% فتعود لعوامل أخرى خارج النموذج، كما يظهر أن قيمة F المحسوبة (51.914) ومستوى الدلالة(sig=0.000) وهي اقل من 0.05،

وعليه يمكن صياغة معادلة النموذج التالية:

$$Y=0.290X+2.466+\varepsilon$$

ε: يمثل متغير عشوائي يعبر عن متغيرات خارج النموذج.

ومنه هذا يدل على أن هناك أثر لميدان الحكامة على أداء مؤسسات التعليم العالي .ومنه نقبل الفرضية الفرعية الثالثة : يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ميدان الحكامة وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

2-4- الفرضية الفرعية الرابعة: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الهياكل القاعدية وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة..

فيما يلي الجدول رقم (46) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان الهياكل القاعدية وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة..

الجدول رقم (46) يوضح: نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان الهياكل القاعدية وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

متغيرات النموذج	المعامل B	قيمة T المحسوبة	الاحتمال	قيمة معامل التحديد R^2	قيمة معامل الارتباط R	قيمة F المحسوبة
الثابت	2.741	21.703	0.000	0.087	0.296	18.867 (0.000)
المتغير المستقل الهياكل القاعدية X4	0.185	4.322	0.000			

* دال عند مستوى المعنوية (0.05)

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغت (0.296) ما يعني وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة وموجبة نظرا لان إشارة المعامل موجبة بين المتغير المستقل (الهياكل القاعدية) والمتغير التابع (أداء مؤسسات التعليم العالي)، بينما بلغ معامل التحديد (0.087) أي أن 8.7% من التغيرات الحاصلة في أداء مؤسسات التعليم العالي تعود إلى الهياكل القاعدية، أما النسبة الباقية 91.3% فتعود لعوامل أخرى خارج النموذج، كما يظهر أن قيمة F المحسوبة (18.867) ومستوى الدلالة(sig=0.000) وهي اقل من 0.05،

وعليه يمكن صياغة معادلة النموذج التالية:

$$Y=0.185X+2.741+\varepsilon$$

ε: يمثل متغير عشوائي يعبر عن متغيرات خارج النموذج.

ومنه هذا يدل على أن هناك أثر لميدان الحكامة على أداء مؤسسات التعليم العالي .ومنه نقبل الفرضية الفرعية الرابعة : يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الهياكل القاعدية وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

2-5- الفرضية الفرعية الخامسة: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ميدان الحياة الجامعية وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة..

فيما يلي الجدول رقم (47) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان الحياة الجامعية وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

الجدول رقم (47) يوضح: نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان الحياة الجامعية وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

متغيرات النموذج	المعامل B	قيمة T المحسوبة	الاحتمال	قيمة معامل التحديد R^2	قيمة معامل الارتباط R	قيمة F المحسوبة
الثابت	1.703	8.520	0.000	0.243	0.493	62.725 (0.000)
المتغير المستقل الحياة الجامعية X5	0.447	7.920	0.000			

* دال عند مستوى المعنوية (0.05)

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغت (0.493) ما يعني وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة وموجبة نظرا لان إشارة المعامل موجبة بين المتغير المستقل (الحياة الجامعية) والمتغير التابع (أداء مؤسسات التعليم العالي)، بينما بلغ معامل التحديد (0.243) أي أن 24.3% من التغيرات الحاصلة في أداء مؤسسات التعليم العالي تعود إلى الحياة الجامعية، أما النسبة الباقية 75.5% فتعود لعوامل أخرى خارج النموذج، كما يظهر أن قيمة F المحسوبة (62.725) ومستوى الدلالة(sig=0.000) وهي اقل من 0.05،

وعليه يمكن صياغة معادلة النموذج التالية:

$$Y=0.447X+1.703+\varepsilon$$

ε: يمثل متغير عشوائي يعبر عن متغيرات خارج النموذج.

ومنه هذا يدل على أن هناك أثر للحياة الجامعية على أداء مؤسسات التعليم العالي .ومنه نقبل الفرضية الفرعية الخامسة : يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحياة الجامعية وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

2-6- الفرضية الفرعية السادسة: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

فيما يلي الجدول رقم (48) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

الجدول رقم (48) يوضح: نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي على تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

متغيرات النموذج	المعامل B	قيمة T المحسوبة	الاحتمال	قيمة معامل التحديد R^2	قيمة معامل الارتباط R	قيمة F المحسوبة
الثابت	2.470	16.320	0.000	0.130	0.361	(0.000)
المتغير المستقل ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي X6	0.313	5.398	0.000			

* دال عند مستوى المعنوية (0.05)

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغت (0.361) ما يعني وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة وموجبة نظرا لان إشارة المعامل موجبة بين المتغير المستقل (ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي) والمتغير التابع (أداء مؤسسات التعليم العالي)، بينما بلغ معامل التحديد (0.130) أي أن 13% من التغيرات الحاصلة في أداء مؤسسات التعليم العالي تعود إلى ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي ، أما النسبة الباقية 87% فتعود لعوامل أخرى خارج النموذج، كما يظهر أن قيمة F المحسوبة (29.136) ومستوى الدلالة(sig=0.000) وهي اقل من 0.05،

وعليه يمكن صياغة معادلة النموذج التالية: $\mathbf{Y=0.313X+2.470+\varepsilon}$

ε: يمثل متغير عشوائي يعبر عن متغيرات خارج النموذج.

ومنه هذا يدل على أن هناك أثر لميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي على أداء مؤسسات التعليم العالي .ومنه نقبل الفرضية الفرعية السادسة : يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

2-6- الفرضية الفرعية السابعة: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ميدان التعاون وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

فيما يلي الجدول رقم (49) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان التعاون وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة..

الجدول رقم (49) يوضح: نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر ميدان التعاون على تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

متغيرات النموذج	المعامل B	قيمة T المحسوبة	الاحتمال	قيمة معامل التحديد R^2	قيمة معامل الارتباط R	قيمة F المحسوبة
الثابت	2.409	17.605	0.000	0.175	0.419	41.483 (0.000)
المتغير المستقل ميدان التعاون X7	0.300	6.441	0.000			

* دال عند مستوى المعنوية (0.05)

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على نتائج برنامج (SPSS.V.22).

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغت (0.419) ما يعني وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة وموجبة نظرا لان إشارة المعامل موجبة بين المتغير المستقل (ميدان التعاون) والمتغير التابع (أداء مؤسسات التعليم العالي)، بينما بلغ معامل التحديد (0.175) أي أن 17.5% من التغيرات الحاصلة في أداء مؤسسات التعليم العالي تعود إلى ميدان التعاون، أما النسبة الباقية 82.5% فتعود لعوامل أخرى خارج النموذج، كما يظهر أن قيمة F المحسوبة (41.481) ومستوى الدلالة(sig=0.000) وهي اقل من 0.05،

وعليه يمكن صياغة معادلة النموذج التالية:

$$Y=0.300X+2.409+\varepsilon$$

ε: يمثل متغير عشوائي يعبر عن متغيرات خارج النموذج.

ومنه هذا يدل على أن هناك أثر لميدان التعاون على أداء مؤسسات التعليم العالي .ومنه نقبل الفرضية الفرعية السابعة : يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ميدان التعاون وتعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

ثانيا– اختبار الفرضية الرئيسية الثانية.

الفرضية الرئيسية الثانية: حيث كانت الفرضية كالآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اجابات أفراد عينة الدراسة حول أداء مؤسسات التعليم العالي ، تعزى للخصائص الشخصية من حيث (الندوة الجهوية، مكان العمل، سنوات عمل الخلية).

-**الفرضية الفرعية الأولى**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول أداء مؤسسات التعليم العالي **تعزى لمتغير الندوة الجهوية**.

-اختبار صحة الفرضية الفرعية الاولى

الجدول(50): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول أداء مؤسسات التعليم العالي **حسب متغير الندوة الجهوية**.

المحور	الندوة الجهوية	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أداء مؤسسات التعليم العالي	**ندوة الشرق**	70	3.26	0.38
	ندوة الغرب	76	3.25	0.45
	ندوة الوسط	51	3.30	0.48
	المجموع	197	3.27	0.43

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig
داخل المجموعات	0.109	2	0.094	0.287	0.751
بين المجموعات	36.863	194	0.190		
المجموع	36.971	196	/		

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss

نلاحظ من خلال الجدول (50) أن فئة ندوة ندوة الوسط هي الأكثر استجابة بمتوسط حسابي (3.30).

اختبار F غير دال إحصائيا sig=0.750 مما يؤدي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية التي تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات أفراد عينة الدراسة **حول** أداء مؤسسات التعليم العالي **حسب متغير الندوة الجهوية**.

–الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول أداء مؤسسات التعليم العالي **تعزى لمتغير مكان العمل**.

اختبار صحة الفرضية الفرعية الثانية.

الجدول(51): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول أداء مؤسسات التعليم العالي **تعزى لمتغير مكان العمل**

المحور	مكان العمل	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أداء مؤسسات التعليم العالي	العلوم الدقيقة	19	3.35	0.42
	التكنولوجيا	12	3.08	0.54
	الهندسة المدنية	9	3.04	0.30
	العلوم الطبيعية	48	3.31	0.44
	العلوم الانسانية	19	3.26	0.44
	الحقوق	19	3.21	0.33
	الآداب	16	3.25	0.37
	اللغات الاجنبية	20	3.21	0.61
	التربية البدنية	11	3.36	0.31
	المدارس العليا	12	3.42	0.48
	طب	9	3.27	0.23
	أعضاء اللجنة الوطنية لضمان الجودة	3	3.37	0.12
	المجموع	197	3.27	0.43

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig
داخل المجموعات	1.642	11	0.149	2.782	0.658
بين المجموعات	35.329	185	0.191		
المجموع	36.971	196	/		

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss

فئة المدارس العليا هي الأكثر استجابة بمتوسط حسابي (3.42)، اختبار F غير دال إحصائيا sig=0.685 مما يؤدي الى رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية التي تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول أداء مؤسسات التعليم العالي **تعزى لمتغير مكان العمل.**

-**الفرضية الفرعية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اجابات أفراد عينة الدراسة حول أداء مؤسسات التعليم العالي **تعزى لمتغير سنوات عمل الخلية.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(t) لعينتين مستقلتين كما هو موضح في الشكل الموالي:

الجدول (52): نتائج اختبار(t) لمتغير سنوات عمل الخلية

سنوات عمل الخلية	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5 سنوات فأقل	177	3.26	0.43
أكثر من 5 سنوات	20	3.55	0.46

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss

طبيعة التباين	اختبار**levene**		اختبار**t**	
	F	Sig	T	Sig
متجانس	0.288	0.592	-0.909	0.365
غير متجانس			-0.853	0.403

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss

نلاحظ من خلال الجدول (52) أن استجابة فئة أكثر من 5 سنوات عمل للخلية هي الأكثر الاستجابة بمتوسط حسابي (3.34).

اختبار levene يثبت تجانس التباين لان احتمال إحصائية levene تقدر ب: 0.592 وهي أكبر من 0.05، وبالتالي سوف يتم اختبار t في حالة تجانس التباين.

اختبار t غير دال إحصائيا (أكبر من 0.05) لان احتمال إحصائية t يقدر ب: 0.365 وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية التي تنص:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اجابات أفراد عينة الدراسة حول أداء مؤسسات التعليم العالي ، **تعزى لمتغير سنوات عمل الخلية**.

خلاصة الفصل التطبيقي:

تظمن هذا الفصل التوجهات الحالية لوزارات التعليم العالي و البحث العلمي نحو ضمان الجودة على مؤسساتها لتحسين الجودة و أداء ، وقد تم معالجته من خلال التطرق لواقع التعليم العلي في الجزائر و المجهودات التى قامت بها الجهة الوصية لإنجاح هذه العملية ، من خلال تبني نظام L M D ، و إنشاء اللجنة الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي ، و إنشاء خلايا الجودة على مستوي كل جامعة .

كما تطرقنا فيه للإطار المنهجي لدراسة موضحا المنهج المناسب و المعتمد لمعالجة إشكالية الدراسة ، المتمثل في المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة و إختبار فرضياتها . بالإضافة ايضا إلى أهم الأدوات المستخدمة في الدراسة المتمثلة في الملاحظة ، القابلة و الإستبيان ، من أجل إختبار ما تم جمعه من بيانات بالإعتماد على برامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS.

الخـــاتـمة

لقد تبين لنا بشكل جلي من خلال ما ورد في هذه الدراسة في جانبها النظري أن إعتماد ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي ظرورة حتمية لتحقيق جودة في مخرجاتها ، وكذا تحسين مستمر في عملياتها و أداءها .

كما يتطلب ضمان الجودة إلتزام الإدارة العليا برؤية إستراتيجية واضحة ورسالة تتبني و تؤكد على الجودة في التعليم الجامعي الذي يلبي حاجات الطلبة و المصالح المشتركة .

كما نستخلص أن تطبيق ضمان الجودة في التعليم العلي يتوقف بدرجة كبيرة على التهيئة الشاملة لثقافة التنظيمية من جميع جانبها لتكون متوافقة مع متطلبات نجاح هذا التطبيق . ومن بين الناصر أيضا هي معايير الجدة و التي يجيب ظبطها بشكل علمي لتحقيق الأهداف المرجودة ، والمتمثلة في الوصول إلى أداء متميز في مؤسسات التعليم العلي .

وعلى مستوي الجامعات الجزائرية وبرغم من الجهود المبذولة لإصلاح منظوكة التعليم العلي و النهوض بأداء مؤسسات التعليم العلي لمواكبة المؤسسات الرئدة في مجال التعليم العلي إلا أن تطبيق الجودة لا يزال في مراحله الأولى ، وتطبيق ميادينه لا يزال يرتكز على البعض منها على حساب البعض الأخر . وعلى هذا الأساس تم الإستعانة بأدات المرجعية الوطنية لضمان الجودة بميادينها السبعة ، ووجهت الأدات لرؤساء و أعضان خلايا ضمان الجودة على المستوي الوطني ، كما تم إستخدام أدات الإستمارة لمعالجة إشكالية الدراسة من كل نواحيها . وتدعيمها بالمقابلة وهو ما حاولنا توضيحه نظريا و ميدانيا من خلال جملة من النتائج التي تعكس واقع ذالك .

نتائج الدراسة:

النتائج النظرية:

- تعبر ضمان الجودة في التعليم العالي عملية متكاملة تشمل عدة جوانب، تهدف الى تحقيق الجودة والتحسين المستمر في مؤسسات التعليم العالي.
- تقوم ضمان الجودة في التعليم العالي على عدة عناصر وإجراءات هدفها تحقيق المعايير الأكاديمية والعمل على تحسين دائم للعملية التعليمية. وذلك من خلال :
  - ✓ تحديد الأهداف والمعايير المطلوبة لتحديد مستوى الجودة المطلوبة في مؤسسات التعليم العالي.
  - ✓ الاعتماد على تقييم الجودة وإجراءات تقييم الأداء بمؤسسات التعليم العالي.

- تقوم ضمان الجودة في التعليم العالي على عدة آليات وإجراءات تتضمن ضمان الجودة الداخلية (البرامج الداخلية) وضمان الجودة الخارجية (مراجعة هيئة خارجية).

- تعتمد منظومة أداء مؤسسات التعليم العالي على مدخلات ومخرجات العمليات فيما يخص الاداء الاكاديمي والاداري والمجتمعي.

- تقوم اصلاحات الوزارة الوصية على مستوى قطاع التعليم العالي على مجموعة من الجهود تمثلت في تبني تطبيق نظام LMD، بالاضافة أيضا الى إنشاء هيئات وطنية لضمان الجودة، وإنشاء خلايا للجودة على مستوى الجامعات الوطنية، والتي لا تزال هذه الأخيرة في بدايات نشاطها المتمثل في اجتهادها نحو توسيع وترسيخ أهمية الجودة في الجامعة.

النتائج التطبيقية:

1- تشير ثقافة الجودة في الجامعات على القيم والمعتقدات والممارسات التي تركز على تحقيق وتعزيز الجودة في جوانب العمل الجامعي، وأظهرت نتائج المستجوبين أن مصطلح الجودة لايزال غير واضح وغير مقتنع به، ولا يمس الثقافة السائدةفي مؤسسات التعليم العالي.

2- تشير نتائج الدراسة الى وجود توجه متوسط الى ضعيف فيما يتعلق بالأداء ومؤشراته، ولتحسين ذلك وجب مواجهة التحديات الرئيسية: -تعزيز الوعي بأهمية الجودة وتطوير ثقافة تقييم الأداء في البيئة الجامعية.

- تعزيز خلايا ضمان الجودة بالأفراد المؤهلين والخبراء في مجال ضمان الجودة، وتوفير التدريب الملائم لكافة الأعضاء خلايا ضمان الجودة لتطوير مهاراتهم والاحتكاك بأحدث الممارسات في ضمان الجودة.

- تعزيز المبادرات الايجابية من خلال تطوير أنظمة تحفيزية تشجع على تحقيق الأهداف.

3- هناك مستوى متوسط لاستخدام معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وهذا ما اختلفت معه دراسة (محمود النقري ويوسف الطراونة، 2018) التي توصلت الى أن درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام كانت بدرجة مرتفعة. ودراسة (Seyfried,2018) التي توصلت الى وجود دعم وتعاون من قبل الادارة العليا لمؤسسات التعليم العالي التي تساهم في فعالية ضمان الجودة.

4- هناك مستوى مقبول الى منخفض لدرجة مساهمة خلايا ضمان الجودة في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة.

5- مستوى تطبيق ميدان التكوين في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كان بدرجة متوسطة، وهو ما اتفقت معه دراسة (منصوري وساوس، 2018) أن تقييم جودة التكوين في جامعة أدرار كان بدرجة متوسطة.

6- مستوى تطبيق ميدان البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كان بدرجة متوسطة، وهو ما اتفقت معه دراسة (بدوي ويوسفات،2019) التي توصلت أن نتائج تقييم ميدان البحث العلمي بالمركز الجامعي ميلة كانت دون المتوسط.

7- مستوى تطبيق ميدان الحكامة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كان بدرجة متوسطة.

8- مستوى تطبيق ميدان الهياكل القاعدية في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كان بدرجة متوسطة.

9- مستوى تطبيق ميدان الحياة الجامعية في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كان بدرجة مرتفعة. وهو ما اختلفت معه دراسة (بن الدين، 2018) على وجود تقييم دون المتوسط لمختلف حقول ميدان الحياة الجامعية بجامعة أدرار.

10- مستوى تطبيق ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كان بدرجة منخفضة.

11- مستوى تطبيق ميدان التعاون في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كان بدرجة متوسطة.

12- مستوى تطبيق الأداء الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كان بدرجة مرتفعة.

13- مستوى تطبيق الأداء الاداري في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كان بدرجة متوسطة.

14- مستوى تطبيق الأداء المجتمعي في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كان بدرجة متوسطة.

15- لا توجد فروق حول أداء مؤسسات التعليم العالي حسب متغير الندوة الجهوية.

16- لا توجد فروق حول أداء مؤسسات التعليم العالي حسب متغير مكان العمل.

17- لا توجد فروق فروق حول أداء مؤسسات التعليم العالي حسب متغير سنوات عمل الخلية.

18- أظهرت النتائج أن فاعلية الأداء كانت بدرجة ضعيفة، وهذا يدل على عدم قيام مؤسسات التعليم العالي بتقييم ذاتي دوري لأنشطتها بإعتباره عملية تقوم بها الجامعات بنفسها لتقييم مستوى أدائها وجودتها، ومنه التأكد من مطابقتها للمعايير والمتطلبات المعترف بها في مجال ضمان جودة التعليم العالي،وهذا ما اتفقت معه دراسة (منصوري، ساوس، وشربي، 2018) التي توصلت أن التقييم الذاتي لجامعة أدرار كان أقل من المتوسط.

19- بشكل عام تشير نتائج الدراسة التطبيقية أن مؤسسات التعليم العالي في الجزائر تواجه العديد من التحديات في تطبيق ضمان الجودة بشكل فعال، عدم وجود بيئة ملائمة يمكن أن يعوق تطبيق أي تغيير داخل الجامعات خاصة فيما يتعلق بالثقافة التنظيمية. وهو ما اتفقت معه دراسة (رقاد، 2014) الى وجود جملة من

المعوقات التي تحد من تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والمتعلقة بالجانب القيادي على مستوى الوزارة الوصية، والجانب التنظيمي والاداري على مستوى المؤسسة.

20- وعليه وجب انشاء بيئة جامعة مشجعة وداعمة لتطبيق ضمان الجودة، على أن يكون هناك إطار قانوني و تشريعات ملائمة تعزز جودة التعليم العالي، كما ينبغي العمل أكثر على تعزيز ثقافة الجودة والوعي بها لجميع أسرة المجتمع الجامعي.

توصيات الدراسة :

- إيجاد آليات وفعليات لنشر ثقافة الجودة في الأوساط الجامعية بين الأسرة لجامعية من هيئة التدريس ، أعوان الإدارة و الطلبة
- تجهيز وسط وأرضية مناسبة لتطبيق معايير الجودة ، وتحقيق فكرة العاون والعمل بروح الفريق الواحد لتعزيز جودة الأداء
- إنشاء وحدة للجودة في كلكلية بالجامعة على أن يكون أعضائها من نفس الكلية
- تكثيف تنظيم الملتقيات سواءا الدولية منها أو الوطنية وبشكلمستمر لتحسيس بأهمية جودة التعليم العلي وترسيخ ثقافة الجودة .
- العمل على توفير كافة الوسائل و الإمكانيات المالية و المادية التي تضمن السير الحسن لمهام و أنشطة خلايا ضمان الجودة على مستوي مؤسسات التعليم العلي .
- العمل على دعم و متابعة الخرجين و الإهتمام بالعلاقة بين تطابق البرامج الأكاديية و إحتياجات سوق العمل
- تعزيز ثقافة المساءلة و المراقبة للجميع ، وتفعيل دور خلايا ضمان الجودة بشكل دائم و مستمر .
- الإهتمام أكثر بتكوين و تدريب أعضاء خلايا ضمان الجودة كبعثات معينة ، وكطا الإحتكاك و الإستفادة من تجارب الدول الرائدة في الجودة للإرتقاء الى مصاف الجامعات العليمية و الرائدة .
- العمل على تقديم الجهود المبذولة من طرف أعضاء خلايا ضمان الجودة، وذالك بمنحهم مكافآت و تحفيزات لتشجيعهم أكثر على مواصلة العمل و أيضا جائزة وطنية لأفضل كلية أو جامعة من ناحية إلتزامها بمعايير الجودة
- تطوير مؤشرات لتقديم أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائري بإعتماد مختلف المؤشرات .
- البحث و التطوير في مؤشرات للتقديم أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائري سواء بإعتماد مؤشرات دولية للجامعات الرائدة ، أو مؤشرات مطورة من قبل الباحثين و المختصين .

- إعتماد خلية ضمان الجودة كهيئة مستقلة ، بمنحها سلطة إدارية وصلاحيات أكبر في أدائها لمهامها .

- أن يتم التقييم الذاتي بشكل دوري نصف سنوي على مستوي الكليات و سنوي على المستوي المركزي ، وأن تكون مخرجاته مقترحات لتنفيذ و المتابعة .

- ضرورة تكثيف الرقابة على المؤسسات الجامعية من طرف الوزارة الوصية .

- تكثيف الإهتمام بميدان البحث اللمي و منحه الأولوية من ناحية الحرص على فعالية مخابر البحث ، وتبني الشراكات الدولية في مجال البحث ، بإعتبار البحث العلمي مفتاح نجاح وتطوير أداء الجامعات الجزائرية .

آفاق الدراسة:

1- تطبيق مبادئ الحوكمة الجامعية في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات.

2- أثر تفعيل معايير جودة التعليم العالي في تحسين مهارات القيادة الادراية بالجامعات.

3- تطبيق نظام الجودة في التعليم الجامعي وتأثيره على مخرجات سوق العمل.

4- دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي.

قائمة المراجع

القرآن الكريم

السنة النبوية الشريفة

قائمة المراجع باللغة العربية

أولا: الكتب والموسوعات:

1. ابو النصر مدحت مُحَمَّد . (2015). ادارة الجودة الشاملة استراتيجية كايزن اليابانية في تطوير المنظمات. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
2. أحمد الخطيب، و الخطيب رداح. (2005). إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات تربوية. عمان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
3. أحمد بن عيشاوي. (2012). إدارة الجودة الشاملة. عمان: دار ومكتبة حامد للنشر والتوزيع.
4. امير عمر حسنين صالح. (2013). جودة الخدمات التعليمية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
5. إياد عبد الله شعبان. (2009). إدارة الجودة الشاملة. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
6. بهجت عطية راضي. (2015). إدارة الجودة الشاملة (TQM) المفهوم والفلسة والتطبيقات. القاهرة: شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات.
7. جودة محفوظ أحمد . (2004). إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
8. الحاج فيصل عبد الله، سوسن شاكر مجيد، و سليمان جريسات . (2008). دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية اعضاء الاتحاد. عمان: الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.
9. حسن خلف فليح. (2009). اقتصاديات الأعمال. الأردن: عالم الكتاب الحديث.
10. حسين سلامة عبد العظيم. (2008). الجودة الشاملة والاعتماد التربوي. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.
11. حسين سلامه عبد العظيم. (2008). الجودة الشاملة والاعتماد التربوي. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
12. حمو مُحَمَّد سلطان. (2016). معايير الجودة الشاملة. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.
13. حمود خيضر كاظم. (2009). ادارة الجودة في المنظمات المتميزة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
14. سعيد بن حمد الربيعي. (2007). التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل. عمان: دار الشروق.
15. سوسن شاكر مجيد. (2012). الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية. الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

16.السيد عبد العزيز البهواشي. (2007). معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي. القاهرة: عالم الكتب.

17.السيد عبد العزيز البهواشي. (2007). معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي. القاهرة: عالم الكتب.

18.الشخيبي علي السيد. (2012). آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي. القاهرة : دار الفكر العربي.

19.طارق عبد الرؤوف عامر. (2014). الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي في التعليم العام 'اتجاهات معاصرة'. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

20.عائشة يوسف الشميلي. (2017). برنامج تحسين الأداء. القاهرة- مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

21.عبد الحميد عبد المجيد البلداوي، و نديم زينب شكري محمود. (2007). إدارة الجودة الشاملة والمعولية . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

22.عبد الرؤوف طارق. (2014). الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي في التعليم. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

23.عدي عطا. (2011). معايير الجودة والأداء والتقييم في مؤسسات التعليم العالي في ضوء التجارب المعاصرة. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

24.علي ناصر آل زاهر السلاطين. (2014). تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي: بحوث ودراسات علمية محكمة. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

25.فتحية بوحرود. (2014). إدارة الجودة في منظمات الاعمال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

26.فريد النجار. (2007). التجديد التنظيمي لمنظمات التعليم في القرن 21 آليات الاعتماد-إدارة الجودة الشاملة-التخطيط الاستراتيجي. الاسكندرية: مصر: الدار الجامعية.

27.فلاح حسن الحسيني، و عبد الرحمن مؤيد . (2009). إدارة البنوك مدخل كمي واستراتيجي معاصر. عمان: دار وائل للنشر.

28.القيسي هناء محمود. (2013). فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي (الأساليب والممارسات). الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

29.كمال بداري، فارس بوباكور، و حرز الله عبد الكريم. (2013). ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وانجاح التقييم الذاتي. ديوان المطبوعات الجامعية.

30.لحبيب بلية. (2019). إدارة الجودة الشاملة. القاهرة -مصر: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

31.مأمون سليمان الدرادكة. (2015). ادارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

32.مأمون سليمان الدرادكة. (2015). إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
33.مجدي صلاح طه المهدى. (2013). اقتصاديات الجودة التعليمية. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
34.محسن علي عطية. (2009). الجودة الشاملة والتجديد في التدريس. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
35.مُحَمَّد أشرف السعيد أحمد . (2007). الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي. الاردن: دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.
36.مُحَمَّد الصيرفي. (2005). إدارة الجودة الشاملة. الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
37.مُحَمَّد عوض الترتوري، و اغادير عرفات جويحان. (بلا تاريخ). ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات. دار المسيرة.
38.مُحَمَّد عوض الترتوي، و اغادير عرفات جويحان. (بلا تاريخ). ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات. الاردن: دار المسيرة .
39.مُحَمَّد فلاق. (2018). إدارة الجودة الشاملة . الجزائر-تلمسان: النشر الجامعي الجديد.
40.مُحَمَّد محمود يوسف. (2005). البعد الاستراتيجي لتقييم الاداء المتوازن. القاهرة-جمهورية مصر العربية: المنظمة العربية للتنمية الادارية.
41.مُحَمَّد نبيل جامع . (2013). تطوير التعليم العالي في ظل النهضة العربية المعاصرة . الاسكندرية : دار الجامعة الجديدة.
42.مدحت مُحَمَّد ابو النصر. (2015). ادارة الجودة الشاملة استراتيجية كايزن اليابانية في تطوير المنظمات. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر .
43.مصطفى كمال السيد طايل. (2012). معايير الجودة الشاملة: الادارة الاحصاء الاقتصاد. عمان: دار اسامة للنشر.
44.المنظمة العربية للتنمية الادارية. (2008). الأساليب الحديثة لقياس الأداء الحكومي. مصر.
45.مهدي السامرائي. (2007). إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الانتاجي والخدمي. عمان: دار جرير.
46.مهدي صالح السامرائي، و صبيح كرم الكناني. (2013). نظام إدارة الجودة الايزو ISO مدخل لتحسين أداء الجامعات. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
47.مهدي صالح السامرائي، و صبيح كرم الكناني. (2014). نظام إدارة الجودة الإيزو iso مدخل للتحسين أداء الجامعات. الأردن: كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
48.نزار عبد المجيد البرواري، و لحسن عبد الله باشيوة . (2011). إدارة الجودة مدخل للتميز والريادة مفاهيم وأسس وتطبيقات. الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.

49.نعيم ابراهيم الظاهر. (2013). إدارة التعليم العالي. الأردن: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
50.هشام يوسف العربي، و راضي بهجت عطية. (2015). إدارة الجودة الشاملة المفهوم والفلسفة والتطبيقات. القاهرة: روابط للنشر وتقنية المعلومات.
51.هناء محمود القيسي. (2013). فلسفة ادارة الجودة في التربية والتعليم العالي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
52.هناء محمود القيسي. (2013). فلسفة ادارة الجودة في التربية والتعليم العالي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
53.وصفي عبد الكريم الكساسبة. (2011). تحسين فاعلية الاداء المؤسسي من خلال تكنولوجيا المعلومات. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
54.يوسف حجيم الطائي، مُحَّد فوزي العبادي، و هاشم فوزي العبادي. (2007). إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. عمان: مؤسسة الوراق.

ثانيا: المذكرات والاطروحات

1. احمد بن سالم علي الثقفي. (2009). مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الاكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس والطلاب. أطروحة دكتوراه. كلية التربية، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
2. أحمد بونقيب. (2017). بطاقة التقييم المتوازن: مدخل لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي. نموذج مقترح للتطبيق في الجامعات الجزائرية. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، سطيف-الجزائر: جامعة فرحات عباس.
3. احمد رصرص فلسطين محمود. (2013). دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة أداء كلية الآداب في جامعة الأقصى بغزة. رسالة ماجستير. كلية التربية، عزة: الجامعة الاسلامية.
4. أسماء موفق. (2016). جودة الأداء التدريسي للاستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة . رسالة ماجستير. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، باتنة-الجزائر: جامعة باتنة-01-.
5. بركة مشنان. (2016). دور الثقافة التنظيمية في تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي -دراسة حالة جامعة الحاج لخضر باتنة. أطروحة دكتوراه . كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، باتنة: جامعة الحاج لخضر.
6. خليل شرقي. (2016). دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي -دراسة لآراء عينة من الاساتذة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، بسكرة : جامعة مُحَّد خيضر.

7. سليمة جيلالي. (2009). واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي. رسالة الماجستير. كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير : جامعة الجزائر.
8. سميحة يونس. (2016). كفايات خرجي التعليم العالي الجزائري وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، بسكرة-الجزائر: جامعة مُحَمَّد خيضر.
9. سمير بن حسين . (2016). ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر-على مستوى المؤسساتي-الامكانات والمتطلبات. اطروحة دكتوراه. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، ام البواقي- الجزائر: جامعة العربي بن مهيدي.
10. سمير عماري. (2017). دور الادارة الالكترونية في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، المسيلة-الجزائر: جامعة مُحَمَّد بوضياف.
11. سناء جقطة . (2017). دور حوكمة الجامعة في تحسين جودة التعليم العالي من وجهة نظر الاطراف ذات المصلحة. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، سطيف- الجزائر: جامعة سطيف 1.
12. صليحة رقاد. (2014). تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاق ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، سطيف -الجزائر: جامعة سطيف 1.
13. عفت ياسر عبد المجيد الشوا. (2016). درجة ممارسة مديري المادارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة الادارة التميز في ضوء الأنموذج الاوروبي للتميز EFQM وسبل تطويرها. رسالة ماجستير. كلية التربية، غزة: الجامعة الاسلامية.
14. علي الثقفي أحمد بن سالم. (2009). مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الاكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. أطروحة دكتوراه. كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
15. لطفية المحتسب. (2016). تطبيقات الجودة المستدامة في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالاداء. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا ادارة الاعمال، فلسطين: جامعة الخليل.
16. ليندة بلحسين. (2020). دور أدوات ادارة الجودة في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة مجموعة من الجامعات الجزائرية. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، المسيلة- الجزائر: جامعة مُحَمَّد بوضياف.

17. مُحَمَّد بلبية . (2016). تحديد معايير ضمان الجودة وتأثيرها على الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة أبو بكر بلقايد–تلمسان . أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، تلمسان–الجزائر: جامعة أبو بكر بلقايد.

18. مُحَمَّد مطر ، و نور عبد الناصر. (2013). دور الحاكمية في تحسين جودة مخرجات التعليم الجامعي في الاردن–جامعة الشرق الاوسط أنموذجا. . الاردن: جامعة الزيتونة الاردنية .

19. مريم محمود دهمان. (2013). دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعليه. رسالة ماجستير. كلية التربية، غزة: الجامعة الاسلامية.

20. مسعودة عجال. (2019). القيم السلوكية وعلاقتها بجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس دراسة ميدانية في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة بسكرة. أطروحة ذكتوراه. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر– بسكرة: جامعة مُحَمَّد خيضر .

21. منتهي أحمد علي الملاح. (2005). درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير في الادارة التربوية. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

22. مهاء بنت قاسم بن أحمد فاضل. (2011). إدارة الاقسام الاكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي ام القرى والملك عبد العزيز. رسالة ماجستير. كلية التربية، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

23. نبيلة باديس. (2018). تنمية الكفاءات المحورية لضمان الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة مجموعة من الجامعات الجزائرية. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، أم البواقي: جامعة العربي بن مهيدي.

24. نوال نمور. (2012). كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، قسنطينة–الجزائر: جامعة منتوري.

25. نور الايمان بن أم السعد. (2020). دور معايير الجودة في تميز أداء مؤسسات التعليم العالي. اطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، ورقلة– الجزائر: جامعة قاصدي مرباح.

26. يزيد قادة. (2012). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة. رسالة ماجستير في علوم التسيير. تلمسان: جامعة أبو بكر بلقايد.

ثالثا: المجلات والدوريات:

1. اثمار مُحَمَّد عبد الركابي، رشيد بشير رحيمه، و صالح مهدي العامري. (2020). تصنيف الجامعات العراقية باستخدام نموذج (CCR): دراسة تطبيقية في عينة من الجامعات العراقية. مجلة الكون للعلوم الاقتصادية والعلوم الادارية، الصفحات 33-54.
2. أسماء سلامي، و يمينة حناش. (2018). ادارة الجودة الشاملة ودورها في تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر. المجلة الجزائرية للعلوم الانسانية والاجتماعية، الصفحات 80-97.
3. اسماء لشهب، و خيرة لزعر. (2019). تقويم البرامج الجامعية في ضوء معايير (انكيت) للجودة وعلاقته بجودة الاداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، الصفحات 325-342.
4. إلهام يحياوي، و بركة مشنان. (2014). أهمية استخدام وسائل إدارة الجودة الشاملة في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي. المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، 165-176.
5. أمُحَمَّد بن الدين. (2018). تقييم جودة الحياة الجامعية وفق المرجع الجديد لضمان جودة التعليم العالي بالجزائر دراسة ميدانية بجامعة أدرار. مجلة معهد العلوم الاقتصادية ، الصفحات 81-98.
6. أمُحَمَّد بن العربي، و زهية بختي. (2017). التحديات التي تواجه تطبيق الجودة في التعليم العالي للجزائر في ظل نظام ل م د. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، الصفحات 288-301.
7. إميليا محمود النقري، و إخليف يوسف الطراونة. (2018). درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الاقسام الاكاديمية فيها. دراسات: العلوم التربوية، الصفحات 85-100.
8. إميليا محمود النقري، و إخليف يوسف الطراونة. (2018). درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية فيها. دراسات للعلوم التربوية ، الصفحات 85-100.
9. ايمان بية، و إلياس بن ساسي. (2017). قياس ومقارنة التباين في أداء الجامعات الجزائرية باستخدام نماذج مقاربة عوائد الحجم. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الصفحات 125-154.
10. بشير بن عيشى، و عمار بن عيشى. (2016). تصور مقترح لتطبيق نظام ضمان جودة التعليم في الجامعات الجزائرية . مجلة اقتصاديات الاعمال والتجارة، الصفحات 1-16.
11. جنان عبد العباس الدليمي، و عدي غني الاسدي. (2014). فاعلية تطبيق تقنية المعلومات لجودة الأداء الجامعي-دراسة جامعة بابل العراقية-. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الصفحات 3-25.

12.حافظ عبد الناصر علك، و حسين حسين وليد. (2012). واقع تقييم أداء التدريسيين في الكليات الأهلية. مجلة تكريت للعلوم الادارية والاقتصادية، الصفحات 32-46.

13.حمد السيد ياسر مُحَمَّد محجوب. (2014). برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات جامعة الخرطوم أنموذجا. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الصفحات 103-118.

14.الحيص مختار عبد النور. (2015). مدخل لرفع مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الصفحات 3-30.

15.خالد صباح علي، و سالم عواد هادي. (2016). استخدام مؤشرات الجودة والاعتمادية في تحسين أداء المؤسسة التعليمية بحث تطبيقي في كلية الهندسة جامعة بغداد. مجلة دراسات محاسبية ومالية ، الصفحات 77-99.

16.خديجة شناف، و مراد بلخيري. (2017). معايير ضمان جودة التعليم العالي-عرض لبعض النماذج العالمية-. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، الصفحات 240-255.

17.الدهدار مروان حمودة. (2016). تقييم واقع أداء الجامعات بقطاع غزة وفقا لنموذج بالدريج 'دراسة استكشافية'. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الاقتصادية والادارية، الصفحات 67-95.

18.رائد حسين الحجار. (2004). تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم ادارة الجودة الشاملة. مجلة جامعة الاقصى: سلسلة العلوم الانسانية ، الصفحات 203-240.

19.رباب زارع، و احمد توفيق بورحلي. (2019). دور ادارة الكفاءات البشرية في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي دراسة لآراء عينة من القيادات الادارية بجامعة العربي التبسي . مجلة البشائر الاقتصادية، الصفحات 381-404.

20.رشيدة خالدي، و الازهر عزه. (2018). التخطيط الاستراتيجي التعليمي ودوره في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي. مجلة الدراسات الاقتصادية المعاصرة، الصفحات 184-194.

21.زين الدين مصمودي، و هدى لصلج. (2017). بعض متغيرات كفاءة المعلم كمؤشر لضمان الجودة التعليمية. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، الصفحات 09-27.

22.سامية بدوي ، و علي يوسفات . (2019). تقييم جودة البحث العلمي وفق معايير المرجعية الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي الجزائري. مجلة البشائر الاقتصادية، الصفحات 665-679.

23.سفيان عبد اللطيف كمال. (2002). ضمان النوعية الجيدة في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد. مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات، الصفحات 25-50.

24.سمير بن حسين. (2015). تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة التعليم العالي في الجزائر. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، الصفحات 207-220.

25.شريف عبد المعطى العربي، و احمد حسن القشلان. (2009). تطوير الاداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي وادارة الجودة الشاملة . المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الصفحات 89-104.

26.شهرزاد دهيمي. (2017). سبل تخطي معوقات ضمان جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الاساتذة الجامعيين. مجلة أبحاق نفسية وتربوية، الصفحات 265-286.

27.صالح أحمد أمين عبابنة. (2011). تقييم جودة الاداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الصفحات 1-24.

28.صليحة رقاد ، و ياسين لعكيكزة. (2018). مبررات توجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية نحو تطبيق نظام ضمان الجودة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها. مجلة الباحث الاقتصادي، الصفحات 343-364.

29.عائشة سلمة كيحلي ، منى مسغوني ، و لمياء عماني. (ديسمبر, 2017). حتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر نموذج انشاء خلية ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر. مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والادارية ، الصفحات 27-54.

30.عبد الحكيم بيصار، و عبد الرحمان القري. (ديسمبر, 2019). فعالية النظام الجديد للتعليم العالي (ل م د) في الجزائر ومدى تواقفه مع معايير نظام ضمان الجودة- دراسة ميدانية بجامعة مُحَّد بوضياف بالمسيلة. مجلة الباحث الاقتصادي، الصفحات 223-243.

31.عبد الرحيم مُحَّد قدومي. (2008). التعرف على مدى تطبيق ركائز ضمان الجودة في الاقسام الاكاديمية لكليات المال والاعمال. المجلة العربية لضمان الجودة، الصفحات 47-68.

32.عبد العالي هبال. (2020). جهود الجزائر في مجال جودة التعليم العالي. المجلة الجزائرية للأمن والتنمية، الصفحات 280-298.

33.عبد العزيز عراوة . (2014). إدارة الجودة الشاملة كرؤية لادارة المخاطر في الجامعات. مجلة البديل الاقتصادي، الصفحات 79-98.

34.عبد الله أحمد العولقي. (2018). العلاقة بين تطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي وتحسين مستوى رضا الطلاب عن الخدمة التعليمية في جامعة إب اليمنية. المجلة الدولية لضمان الجودة ، الصفحات 118-132.

35.علي بودلال، و عبد الكريم مسعودي. (ديسمبر, 2014). الجودة الشاملة ي مؤسسات التعليم العالي بين الواقع والمامول. المجلة الجزائرية للمالية العامة، الصفحات 49-71.

36.علي عمران حسن عبد السلام، و عمر احمد علي ميلاد. (جوان, 2017). دور الميثاق الاخلاقي في تحسين جودة الخدمة التعليمية بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والادارية ، الصفحات 103-116.

37.علي قشمر علي لطفي. (2018). تطوير مهنة التدريس في ضوء إدارة الجودة الشاملة بجامعة الاستقلال. مجلة الانسان والمجال، الصفحات 08-32.

38.لحبيب بلية. (2017). دور مقاربة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في ترقية الاستثمار في رأس المال البشري. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الصفحات 67-89.

39.ليلى بوحديدي. (2020). دراسة استقرائية للتجارب العربية في تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي بالجامعات. مجلة آفاق للعلوم، الصفحات 350-361.

40.محسن الناصر علاء حاكم . (2013). معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في كليات ومعاهد جامعة بغداد من وجهة نظر مدراء وحدات ضمان الجودة وتقويم الاداء. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 165-183.

41.محفوظ عرابي. (2018). تبني نظام (LMD) في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر: استجابة للتوجهات العالمية أم ثقافة لتجويد التعليم العالي. الابداع، الصفحات 244-230.

42.مُحَمَّد بلبية، و خليفة يعقوبي. (2016). التجارب الدولية للجودة في مؤسسات التعليم العالي. مجلة المالية والاسواق، الصفحات 218-240.

43.مُحَمَّد بولصنام، و عماد تشانتشان. (2018). مستوى جودة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة جامعة يحي فارس المدية(الجزائر). مجلة اقتصاديات المال والاعمال، 48-73.

44.مُحَمَّد خثير، و حكيم بن جروة. (ماي, 2019). العلاقة بين المتغيرات الاساسية لنظام إدارة الجودة باستخدام طريقة الجداول التقاطعية. مجلة الدراسات الاقتصادية الكمية، الصفحات 135-144.

45.مُحَمَّد سحر مُحَمَّد أبو راضي. (2015). تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعي المصري في ضوء مدخل الادارة الاستراتيجية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الصفحات 95-133.

46.مُحَمَّد فلاق. (2018). نظام مقترح لادارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر. مجلة الادارة والتنمية للبحوث والدراسات، 48-68.

47.مروان درويش. (2018). انعكاسات استخدام التكنولوجيا الحديثة في تقديم الخدمة المصرفية على تحسين أداء البنوك العاملة في فلسطين. مجلة الاقتصاد والمالية.

48.منى طواهرية. (2018). ادارة الجودة الشاملة وضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، الصفحات 152-162.

49.مونية غريب. (2015). الاطر النظرية لمفهوم ضمان الجودة الداخلية في ميدان التعليم العالي. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، 29-42.

50.نائل مُحَمَّد ابراهيم قرقز. (2019). درجة توفر معايير ضمان جودة البرامج الاكاديمية في كلية الشريعة والدراسات الاسلامية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، الصفحات 118-143.

51. نسيمة ضيف الله، و ايمان بن زيان . (2016). فرق الاتصال الجماع الملائمة لتحسين جودة التعليم العالي من وجهة نظر اساتذة برنامج الماستر لكلية العلوم الاقتصادية بجامعة باتنة الجزائرية. المجلة العربية لضمان الجودة، الصفحات 121-147.

52.نصر علي مُحَمَّد حطرم، و سليمان زكريا سليمان عبد الله. (2017). واقع تطبيث ضمان الجودة في كلية إدارة الاعمال- جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الصفحات 19-54.

53.نصيرة معدن. (2017). متطلبات وتحديات تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي. المجلة الجزائرية للدراسات السياسية، الصفحات 207-218.

54.نور ايمان بن أم السعد ، و شريفة رفاع . (2019). مدى تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر-نموذج خلية ضمان الجودة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة-. مجلة أبحاث اقتصادية وادارية، الصفحات 01-20.

55.هلال الجبوري كريم فخري. (2017). العوامل التي تؤدي الى تدني مستمر جودة أداء التعليم الجامعي بحسب رأي اعضاء الهيئة التدريسية. مجلة جامعة بابل العلوم الانسانية ، الصفحات 2943-2968.

56.هواري منصوري ، و أمُحَمَّد بن الدين. (2018). جودة البحث العلمي لدى هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية وفقا للدليل الوطني الجديد للجودة الداخلية في التعليم العالي. مجلة اقتصاديات المال والأعمال JFBE، الصفحات 126-141.

57.هواري منصوري، الشيخ ساوس، و مُحَمَّد الأمين شربي. (2018). تطبيق التقييم الذاتي ودوره في تحسين تعاون الجامعة مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي في ضوء معايير المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي في الجزائرخلال الفترة دراسة تطبيقية جامعة أدرار (2017-2018). مجلة رؤى اقتصادية، الصفحات 152-168.

58.هواري منصوري، مُحَمَّد سمير بن عياد، و خالد رجم. (2019). الرفع من جودة تشاركية الجامعات الجزائرية مع محيطها الدولي بتفعيل معايير الحقل (ن2). مجلة الاصلاحات الاقتصادية والاندماج فى الاقتصاد العالمى، الصفحات 1-13.

59.هواري منصوري، و الشيخ ساوس. (2018). تقييم جودة التكوين وفق المرجع الوطني الجديد لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية دراسة مقارنة بين سنتي 2017-2018 جامعة أدرار. مجلة الباحث، الصفحات 475-490.

60.ياسر مُحَمَّد محجوب حمد السيد. (2014). برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء الصنيف العالمي للجامعات جامعة الخرطوم أنموذجا. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الصفحات 103-118.

رابعا: الملتقيات والمؤتمرات والورشات:

1. حسام مراجع مؤمن النعاس. (2017). اثر الاختلاف في التخصصات الاكاديمية على تطبيق معايير ضمان الجودة . مؤتمر حول ضمان الجودة والاعتماد: تحديات وآفاق. المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، القاهرة: جامعة الدول العربية.
2. السيد ابراهيم هناء شحات. (2016). دور مؤشرات التعليمية في تقويم أداء المؤسسات التعليمية. المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي. السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
3. عاشور مروان عبد الحميد، حسين عمر مُحَمَّد ناصر، و مبارك سامر مُحَمَّد جابر. (2019). التقييم الذاتي للمؤسسات الاكاديمية وفقا للمعايير العالمية. المؤتمر العربي التاسع لضمان جودة التعليم العالي. الأردن: جامعة الزرقاء.
4. عبد الباري مايح الحمداني. (2014). تحليل بعض مؤشرات الأداء الاساسية لكليات جامعة ذي قار. المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي. الاردن: جامعة الزرقاء.
5. عبد الكريم أو الفتوح درويش. (2009). إدارة الأداء منظور التميز المؤسسي. الشارقة: الامارات العربية المتحدة: شرطة الشارقة: مركز بحوث الشرطة.
6. مصلح مُحَمَّد عبد اللطيف. (2016). مؤشرات الاداء الرئيسية للجامعات اليمنية في ضوء المؤشرات الاقليمية والعالمية. المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي (الصفحات 195-204). جمهورية السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
7. منى راشد الزياني. (1-3 ابريل, 2014). تقييم أداء الجامعات وعلاقته بتحسين جودة التعليم الجامعي دراسة تحليلية. المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي. الأردن: جامعة الزرقاء.

8. هلال هاني مُحَمَّد. (2005). دليل الاعتماد وضمانالجودة في التعليم العالي جمهورية مصر. جمهورية مصر العربية: اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد.

الملفات الالكترونية ومواقع الانترنت

1. جامعة الشلف. (بلا تاريخ). تاريخ الاسترداد 10 مارس, 2023، من موقع جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف: https://www.univ-chlef.dz/ar/?p=6210
2. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: https://www.mesrs.dz/index.php/fr/agregats-2/
3. الديوان الوطني للاحصائيات : https://www.ons.dz/spip.php?rubrique327
4. www.webometrics.info/en/Arab_world

قائمة المراجع باللغة الاجنبية

أولا: الرسائل والأطروحات

1. Behnam Neyestani .(2017) .Principles and Contributions of Total Quality Management (TQM) Gurus on Business Quality Improvement . Department of Civil Engineering ،Philippines: De la Salle University, manila
2. Kamal shuib Mustaffa ،Syed Zamri Sharifah Norul Akmar ،abdullah Rosman ،said Fatimah yusof Rohani .(بلا تاريخ) .Implementation Of Quality Assurance In Public Higher Education Institutions: University Of Malaya Experience .university of malaya.
3. Wang Xiaocheng .(2010) . Performance Measurement in Universities: Managerial Perspective .Doctoral thesis .Faculty of management and governance.

ثانيا: المجلات والدوريات:

1. barua Dhiman و ،uddin Md.sarwar) .March, 2021 .(Service Quality Dimensions Of Higher Education Instutions and Students Satisfaction: Bangladesh Perspective .International Journal Of Social Science Studies ، الصفحات 13-19.
2. omer f Unal .(2001) .Application of Total Quality Management in Higher Educational Institution .Journal of Qafqaz.

3. Bolaji bello Oluyemisi و ،Adeoye Abayomi olarewaju .(2018) . Organizational Learning, Organizational Innovation and Organizational Performance: Empirical Evidence Among Selected Manufacturing Companies in Lagos metropolis, Nigeria .Journal of Economics and Management.38-25 الصفحات ،
4. falana Olumide ،oladipupo Olutade و ،durodola Olamide .(2022) . Implementing Kaizen/ Continuous Improvement in Manufacturing Industry .Auburn University.
5. galdemar virginie ،gilles Léopold و ،simon Marie-Odile .(2012) . Performance, efficacité ,efficience: Les critères d'évaluation des politiques sociales sont-ils pertinents CREDOC: cahier de recherche.80-1 الصفحات ،
6. Hussain Tajammal ،Eskildsen Jacob ،Edgeman Rick ،Ismail Muhammad ، Shoukry Alaa Mohamd و ،Gani Showkat .(2019) .Imperatives of Sustainable University Excellence:A Conceptual Framework .Sustainability-1 الصفحات ، .21
7. j.richard Pierre ،m.devinney Timothy ،s.yip Georgs و ،johnson Gerry . .(2009)Measuring Organizational Performance: Towards Methodological Best Practice .Journal of management.804-718 الصفحات ،
8. marta Jagusiak-kocik .(2017) .PDCA cycle as a part of continuous improvement in the production company-a case study .Production Engineering Archives.22-19 الصفحات ،
9. Aydın Oya Tamtekin .(2017) .Research Performance of Higher Education Institutions: A Review on the Measurements and Affecting Factors of Research Performance .Journal of Higher Education and Science الصفحات ، .320-312
10. CHRISTIAN MATHEW .(2014) .Introducing Key Performance Indicators: Perspective of Higher Education Performance Monitoring and Evaluation in Nigeria .journal of education and practice.136-130 الصفحات ،

11. Eric E .Mang'unyi و ،Krishna K .Govender .(2017) .Using the Higher Education Performance Framework to Assess Service Quality and Satisfaction among Private University Students . International Review of Management and Marketing-299 الصفحات .309
12. Francis Ansah ،Patrick Swanzy و ،Hope Pius Nudzor .(2016) . Balancing the Focus of Quality Assurance Frameworks of Higher Education Institutions in Africa: A Ghanaian Context .Global Voices in Higher Education.
13. Markus Seyfried و ،Philipp Pohlenz .(2018) .Assessing quality assurance in higher education: quality managers 'perceptions of effectiveness .EUROPEAN JOURNAL OF HIGHER EDUCATION.271-258 الصفحات ،
14. Richard Chinomona ،Elizabeth Chinomona و ، K.C Moloi . .(2013)Elements of Quality Assurance at Institutions of Higher Education:Vaal University of Technology in South Africa . Mediterranean Journal of Social Sciences.656-643 الصفحات ،
15. Sharifah Norul Akmar Syed Zamri ،Mustaffa Kamal Shuib ، Abdullah Rosman ، Fatimah Said و ،Yusof Rohani .(2007) . IMPLEMENTATION OF QUALITY ASSURANCE IN PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS:UNIVERSITY OF MALAYA EXPERIENCE.11-1 الصفحات .
16. John Gardner .(2012) .Quality Assessment Practice .Publisher: Sage.
17. Cherif Lahlou .(2008) .Gouvernance des entreprises Actionnariat et performances .revue economie & management.

الملاحق

الملحق (رقم 01)

أسماء الأساتذة المحكمين

إسم ولقب الأستاذ	الرتبة العلمية	المؤسسة
أ.د نوري منير	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشلف
أ. شيخ هجيرة	أستاذ محاضر –أ–	جامعة الشلف
أ.د بلعالية عبد العزيز	مسؤول خلية ضمان الجودة بجامعة الشلف	جامعة الشلف
د. خلفاوي حكيم	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة
د. مقلاتي عاشور	أستاذ محاضر –أ–	جامعة مُحَّد البشير الابراهيمي- برج بوعريريج

الملحق (رقم 02) : استبيان الدراسة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

استبيـــان

الأخ الكريم، الأخت الكريمة تحية طيبة وبعد؛

نضع بين يديك هذا الاستبيان والذي تم إعداده استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه بعنوان **دور خلايا ضمان الجودة في تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة –دراسة ميدانية**، راجين منكم التكرم بالإجابة على ما تضمنه من تساؤلات بتمعن ودقة.

ونعلمكم أن إجابتكم تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، وستوضع نتائج الدراسة تحت تصرفكم في أي وقت.

القسم الأول: المعلومات الشخصية.

1– الندوة الجهوية:

الإنتماء الى الندوة الجهوية لجامعات الشرق ☐

الإنتماء الى الندوة الجهوية لجامعات الوسط ☐

الإنتماء الى الندوة الجهوية لجامعات الغرب ☐

2– مكان العمل:

كلية العلوم الدقيقة والاعلام الدقيقة ☐

كلية التكنولوجيا ☐

كلية الهندسة المدنية والمعمارية ☐

كلية علوم الطبيعة والحياة ☐

كلية العلوم الاقتصادية، والتجارية وعلوم التسيير ☐

كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية ☐

كلية الحقوق والعلوم السياسية ☐

كلية الآداب والفنون ☐

كلية اللغات الأجنبية ☐

معهد التربية البدنية والرياضي ☐

المحور الاول: قياس مستوى ضمان الجودة على ضوء المرجعية الوطنية

الميادين	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
ميدان التكوين					
1. تقدم مؤسسات التعليم العالي عروضا للتكوين تتماشى مع محيطها العلمي.					
2. تتوافق عروض التكوين مع وسائلها المادية والبشرية والبيداغوجية.					
3. يستند التكوين في مؤسسات التعليم العالي على وسائل وطرق تدريس حديثة.					
4. تحرص مؤسسات التعليم العالي على التكفل الشامل بتكوين الطالب من خلال توجيهه وتسهيل اندماجه في المحيط الجامعي.					
البحث العلمي					
5. تعمل مؤسسات التعليم العالي دوما على إنشاء وتفعيل هيئات أساسية ذات العلاقة بقيادة ومتابعة البحث.					
6. تمتلك مؤسسات التعليم العالي نظام للتقييم الداخلي لمختلف الأنشطة ذات العلاقة بالبحث العلمي.					
7. تحرص مؤسسات التعليم العالي على تكييف محاور البحث بحسب احتياجات محيطها.					
8. تتبنى مؤسسات التعليم العالي استراتيجية شراكات متميزة في مجال البحث على الصعيدين الإقليمي والوطني.					
ميدان الحكامة					
9. تضع مؤسسات التعليم العالي خدماتها الرقمية تحت تصرف طلابها وموظفيها.					
10. تمتلك مؤسسات التعليم العالي هيئات استشاره في إعداد سياستها في مجال التكوين والبحث والحكامة.					
11. تعزز مؤسسات التعليم العالي ثقافة الجودة.					
12. تنظم مؤسسات التعليم العالي دوريا تقييمها الذاتي.					
الهياكل القاعدية					

13. تستوفي الميداني شروط الصحة والسلامة.					
14. تتوفر مؤسسات التعليم العالي على الكم المناسب للمرافق المخصصة للأنشطة البيداغوجية.					
15. تتوفر المكتبة على عدد معتبر من المراجع والمجلات والدوريات.					
16. تتوفر مؤسسات التعليم العالي على مخابر وورشات لدعم الأعمال التطبيقية وأنشطة البحث.					
الحياة الجامعية					
17. تحرص مؤسسات التعليم العالي على الاستقبال الحسن والدائم لمثلي المجتمع الجامعي.					
18. تطور مؤسسات التعليم العالي قنوات الإعلام لفائدة الطلبة والموظفين					
19. تضع مؤسسات التعليم العالي مكاتب استشارة ومرافقة أعضاء الأسرة الجامعية.					
20. تحرص مؤسسات التعليم العالي على احترام مبادئ وقواعد أخلاقيات وآداب المهنة.					
ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي					
21. تتابع مؤسسات التعليم العالي الادماج المهني لخريجيها.					
22. تقدم مؤسسات التعليم العالي تكوين متخصص حسب احتياجات المؤسسات.					
23. تنظم مؤسسات التعليم العالي لقاءات مع مختلف الفاعلين في المحيط الاقتصادي والاجتماعي تسمح بتطوير برنامج البحث .					
24. تساهم مؤسسات التعليم العالي بتوفير هيئات تدعم ومرافقة للشركات الصغيرة والناشئة.					
ميدان التعاون					
25. تمتلك مؤسسات التعليم العالي سياسة للانفتاح على العالم موثقة ومعلنة في قانونها الداخلي.					
26. تقيم مؤسسات التعليم العالي شراكات دولية في مجال التكوين والبحث.					
27. تمتلك مؤسسات التعليم العالي الوسائل والهياكل المناسبة لاستقبال الطلبة والأساتذة والباحثين الأجانب.					
28. تقترح المؤسسة أنماط للتكوين مفتوحة على العالم.					

المحور الثاني: أداء مؤسسات التعليم العالي

المحور	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الأداء الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالي					
29.اعتماد معايير واضحة لتقييم التحصيل العلمي للطلبة					
30.التزام الاساتذة بتأدية مهامهم البيداغوجية المختلفة					
31.ملائمة البرامج التدريسية لتطلعات المستفيدين (طلاب، أساتذة، المؤسسات..)					
الأداء الاداري لمؤسسات التعليم العالي					
32.استفادة الأفراد في تطوير كفائاتهم من فرص التدريب					
33.التزام الافراد بتحقيق أهداف الجامعة					
34.توفرالعدد الكافي من الافراد في الادارات المساندة					
الأداء المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي					
35.تتبنى مؤسسات التعليم العالي رسالة مؤسسية تؤكد على التعليم الجامعي الذي يلبي حاجات الطلبة.					
36.ارتباط الجامعة مع مؤسسات المجتمع باتفاقات علمية					
37.مشاركة مؤسسات المجتمع في تطوير جودة التعليم العالي					

الملحق (رقم 03): نتائج الاستبيان

Corrélations

Corrélations

		q1	q2	q3	q4	x1
q1	Corrélation de Pearson	1	,184**	,093	,268**	,570**
	Sig. (bilatérale)		,010	,194	,000	,000
	N	197	197	197	197	197
q2	Corrélation de Pearson	,184**	1	,482**	,205**	,730**
	Sig. (bilatérale)	,010		,000	,004	,000
	N	197	197	197	197	197
q3	Corrélation de Pearson	,093	,482**	1	,261**	,712**
	Sig. (bilatérale)	,194	,000		,000	,000
	N	197	197	197	197	197
q4	Corrélation de Pearson	,268**	,205**	,261**	1	,628**
	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,000		,000
	N	197	197	197	197	197
x1	Corrélation de Pearson	,570**	,730**	,712**	,628**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	197	197	197	197	197

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		q5	q6	q7	q8	x2
q5	Corrélation de Pearson	1	,327**	,184**	,143*	,632**
	Sig. (bilatérale)		,000	,010	,045	,000
	N	197	197	197	197	197
q6	Corrélation de Pearson	,327**	1	,366**	,238**	,705**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,001	,000
	N	197	197	197	197	197
q7	Corrélation de Pearson	,184**	,366**	1	,248**	,709**
	Sig. (bilatérale)	,010	,000		,000	,000
	N	197	197	197	197	197
q8	Corrélation de Pearson	,143*	,238**	,248**	1	,599**
	Sig. (bilatérale)	,045	,001	,000		,000
	N	197	197	197	197	197
x2	Corrélation de Pearson	,632**	,705**	,709**	,599**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	197	197	197	197	197

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		q9	q10	q11	q12	x3
q9	Corrélation de Pearson	1	,325**	,390**	,285**	,668**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	197	197	197	197	197
q10	Corrélation de Pearson	,325**	1	,383**	,214**	,690**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,002	,000
	N	197	197	197	197	197
q11	Corrélation de Pearson	,390**	,383**	1	,593**	,819**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	197	197	197	197	197
q12	Corrélation de Pearson	,285**	,214**	,593**	1	,716**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000		,000
	N	197	197	197	197	197
x3	Corrélation de Pearson	,668**	,690**	,819**	,716**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	197	197	197	197	197

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		q13	q14	q15	q16	x4
q13	Corrélation de Pearson	1	,373**	,188**	,348**	,670**
	Sig. (bilatérale)		,000	,008	,000	,000
	N	197	197	197	197	197
q14	Corrélation de Pearson	,373**	1	,217**	,298**	,671**
	Sig. (bilatérale)	,000		,002	,000	,000
	N	197	197	197	197	197
q15	Corrélation de Pearson	,188**	,217**	1	,325**	,654**
	Sig. (bilatérale)	,008	,002		,000	,000
	N	197	197	197	197	197
q16	Corrélation de Pearson	,348**	,298**	,325**	1	,740**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	197	197	197	197	197
x4	Corrélation de Pearson	,670**	,671**	,654**	,740**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	197	197	197	197	197

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		q17	q18	q19	q20	x5
q17	Corrélation de Pearson	1	,398**	,268**	,450**	,719**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	197	197	197	197	197
q18	Corrélation de Pearson	,398**	1	,169*	,356**	,669**
	Sig. (bilatérale)	,000		,018	,000	,000
	N	197	197	197	197	197
q19	Corrélation de Pearson	,268**	,169*	1	,226**	,677**
	Sig. (bilatérale)	,000	,018		,001	,000
	N	197	197	197	197	197
q20	Corrélation de Pearson	,450**	,356**	,226**	1	,700**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001		,000
	N	197	197	197	197	197
x5	Corrélation de Pearson	,719**	,669**	,677**	,700**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	197	197	197	197	197

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		q21	q22	q23	q24	x6
q21	Corrélation de Pearson	1	,481**	,215**	-,087	,610**
	Sig. (bilatérale)		,000	,002	,223	,000
	N	197	197	197	197	197
q22	Corrélation de Pearson	,481**	1	,167*	-,039	,648**
	Sig. (bilatérale)	,000		,019	,582	,000
	N	197	197	197	197	197
q23	Corrélation de Pearson	,215**	,167*	1	,259**	,708**
	Sig. (bilatérale)	,002	,019		,000	,000
	N	197	197	197	197	197
q24	Corrélation de Pearson	-,087	-,039	,259**	1	,475**
	Sig. (bilatérale)	,223	,582	,000		,000
	N	197	197	197	197	197
x6	Corrélation de Pearson	,610**	,648**	,708**	,475**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	197	197	197	197	197

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		q25	q26	q27	q28	x7
q25	Corrélation de Pearson	1	-,084	,060	-,064	,286**
	Sig. (bilatérale)		,238	,401	,375	,000
	N	197	197	197	197	197
q26	Corrélation de Pearson	-,084	1	,427**	,620**	,774**
	Sig. (bilatérale)	,238		,000	,000	,000
	N	197	197	197	197	197
q27	Corrélation de Pearson	,060	,427**	1	,406**	,754**
	Sig. (bilatérale)	,401	,000		,000	,000
	N	197	197	197	197	197
q28	Corrélation de Pearson	-,064	,620**	,406**	1	,773**
	Sig. (bilatérale)	,375	,000	,000		,000
	N	197	197	197	197	197
x7	Corrélation de Pearson	,286**	,774**	,754**	,773**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	197	197	197	197	197

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		q29	q30	q31	y1
q29	Corrélation de Pearson	1	,216**	,180*	,667**
	Sig. (bilatérale)		,002	,011	,000
	N	197	197	197	197
q30	Corrélation de Pearson	,216**	1	,607**	,784**
	Sig. (bilatérale)	,002		,000	,000
	N	197	197	197	197
q31	Corrélation de Pearson	,180*	,607**	1	,783**
	Sig. (bilatérale)	,011	,000		,000
	N	197	197	197	197
y1	Corrélation de Pearson	,667**	,784**	,783**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	197	197	197	197

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		q32	q33	q34	y2
q32	Corrélation de Pearson	1	,319**	,363**	,739**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	197	197	197	197
q33	Corrélation de Pearson	,319**	1	,574**	,796**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	197	197	197	197
q34	Corrélation de Pearson	,363**	,574**	1	,811**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	197	197	197	197
y2	Corrélation de Pearson	,739**	,796**	,811**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	197	197	197	197

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		q35	q36	q37	y3
q35	Corrélation de Pearson	1	-,059	-,168*	,286**
	Sig. (bilatérale)		,407	,019	,000
	N	197	197	197	197
q36	Corrélation de Pearson	-,059	1	,539**	,833**
	Sig. (bilatérale)	,407		,000	,000
	N	197	197	197	197
q37	Corrélation de Pearson	-,168*	,539**	1	,768**
	Sig. (bilatérale)	,019	,000		,000
	N	197	197	197	197
y3	Corrélation de Pearson	,286**	,833**	,768**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	197	197	197	197

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	197	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	197	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,866	37

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,838	28

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	X[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : Y

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,602[a]	,363	,359	,34763	,363	110,935	1	195	,000

a. Prédicteurs : (Constante), X

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B	
		B	Ecart standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure
1	(Constante)	1,259	,193		6,531	,000	,879	1,639
	X	,679	,064	,602	10,533	,000	,551	,806

a. Variable dépendante : Y

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,616	9

الملحق رقم 04: ميثاق الجودة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف

ميـثـاق الجـودة

إن جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، منذ إنشائها في 05 نوفمبر 1983 عرفت عدة تحولات هيكلية جعلتها من الجامعات الرائدة في التعليم العالي والبحث العلمي على المستوى الوطني.

وإن أسرة جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، من خلال إدراكها لمسؤوليتها الوطنية، وحرصها على القيام بدورها إزاء جميع أطراف المصلحة، تتعهد بما يلي:

– ضمان تكوين ذي جودة عالية يأخذ بالحسبان متطلبات ثنائية (المجتمع–المؤسسة) لأجل إدماج مهني أحسن لمخرجات الجامعة.

– تهيئة مناخ إيجابي وملائم للأساتذة والباحثين، يُساعد على القيام ببحوث علمية ذات جودة وجدوى.

– توفير الإمكانات والمستلزمات داخل الجامعة لتطوير البحث العلمي وتقديم الخدمة التعليمية بجودة.

– ضمان حياة أفضل لكافة أفراد مكونات أسرة الجامعة (طلبة، أساتذة، موظفين، عمال).

– تكريس قواعد الحوكمة الرشيدة من خلال إشراك مختلف الأطراف في اتخاذ القرار بالجامعة وفقا لمبدأ الشفافية.

– تكريس العلاقات السوسيو– اقتصادية مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي لضمان تنمية محلية مستدامة.

– انفتاح الجامعة على مختلف مؤسسات التعليم العالي، الوطنية والأجنبية، من خلال تأسيس وتطوير علاقات تعاون وشراكة.

ولتحقيق مضامين هذا الميثاق، فإن مدير جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، ونيابة عن طاقمه الإداري، يدعو جميع أفراد مكونات أسرة الجامعة للتحلي بروح المسؤولية.

الشلف في:

مديـر الجامـعة

مـديـر جـامـعـة الشـلـف

الأستاذ: حسين عبد القادر