الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie

جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات الحصول

على شهادة الدكتوراه

تخصص : تسويق الخدمات .

بعنوان:

أثر تطبيق جودة الخدمات التعليمية في ضوء الإصلاح الجامعي الجديد ل.م.د.

– دراسة حالة جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة–

من إعداد الطالب:
حميدي زقاي

تحت إشراف أ.د:
صوار يوسف

لجنة المناقشة:

أ.د/ شليل عبد اللطيف	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ. د/ صوار يوسف	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة	مشرفا
أ.د / شريف نصر الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	ممتحنا
د / بن حميدة محمد	أستاذ محاضر	جامعة سعيدة	ممتحنا
د /بوطيبة فيصل	أستاذ محاضر	جامعة سعيدة	ممتحنا
د /شيدي عبد الرحيم	أستاذ محاضر	جامعة تلمسان	ممتحنا

السنة الجامعية 2016/2015

بسم الله الرحمن الرحيم

"قَالُواْ سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ"

(سورة البقرة 32)

- إهـــــــداء -

إلى العطاء الذي يفيض بلا حدود.... أمي الحبيبة.

إلى كل أفراد العائلة.

إلى زوجتي الغالية.

إلى ولدي وقرة عيني " محمـد أميـن"

وإلى كل أصدقائي...

- كلـــــــمة شـــــكر -

قبل كل شيء أشكر الله سبحانه و تعالى على نعمه اللامتناهية.

ثم أتقدم بأسمى آيات الشكر و العرفان للأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور

صوار يوسف على توجيهات و نصائحه القيمة.

كما أتوجه بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة كل باسمه على قبول مناقشة و إثراء

موضوع البحث.

إلى كل من أمدني بيد المساعدة من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل.

مختصر المحتويات	
المقدمة العامة	01
الفصل الأول: الدراسات السابقة والإطار التصوري للدراسة.	45-4
الباب الاول: الإطار النظري للدراسة.	
الفصل الثاني: الاسس النظرية و التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة.	91-46
مقدمة الفصل.	46
I – نشأة وتطور مفهوم الجودة.	46
II – ماهية إدارة الجودة الشاملة.	58
III - تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	76
خاتمة الفصل.	91
الفصل الثالث: الجودة الشاملة كمدخل لتحسين الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي.	140-92
مقدمة الفصل.	92
I- مفهوم وخصائص الخدمات.	93
II- مفهوم وأهمية الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.	106
III- مرتكزات و محاور تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.	115
IV - تطبيق مواصفات إيزو9000 في مؤسسات التعليم العالي.	124
خاتمة الفصل.	139
الفصل الرابع: منظومة التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل.م.د.	198-141
مقدمة الفصل.	141
I - مسـار منظومة التعليم في الجزائر.	141
II - مشاكل و الاختلالات التعليم العالي في الجزائر.	161
III - مبادرات الاصلاح منظومة التعليم العالي في الجزائر في إطار نظام ل.م.د.	185
خاتمة الفصل.	197
الباب الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة.	
الفصل الخامس: تعريف بمتغيرات الدراسة والعلاقة بينها.	260-199

مقدمة الفصل.	199
I - جودة الخدمة ونماذج قياسها.	199
II - خدمة المجتمع.	225
III -البحث العلمي.	241
IV - الكفاء.	248
V - العلاقة ما بين متغيرات الدراسة.	256
خاتمة الفصل.	260
الفصل السادس: منهجية الدراسة.	309-261
مقدمة الفصل.	261
I - تقديم جامعة سعيدة.	261
II - الطريقة و الاجراءات.	266
III - الوصف الإحصائي لعينة الدراسة.	279
IV - تفسير النموذج العام للدراسة.	285
خاتمة الفصل.	309
الفصل السابع: تحليل البيانات النتائج.	347-310
مقدمة الفصل.	310
I- فحص البيانات و اختبارات الصدق و الثبات الاستبانة.	311
II - تقدير النمذجة البنائية (الهيكلية) لسلالم القياس.	316
III – تحليل نتائج الوصفية للدراسة.	320
IV - مخرجات ومؤشرات جودة نموذج الدراسة.	326
V –اختبار الفرضيات الدراسة.	329
خاتمة الفصل.	347
الخاتمة العامة.	354-348

المقدمة العامة

المقدمة عامة

يعتبر التعليم العالي أهم مرتكزات التنمية الشاملة، وذلك من خلال مساهمته في إعداد الكوادر الفنية والأكاديمية والمهنية لمؤسسات المجتمع المختلفة، إضافة إلى دوره في تطوير المعرفة واستخدامها ونشرها من خلال البحث العلمي، وإعداد المتخصصين في مجالاته وتطوير أساليب خدمة المجتمع والبيئة.

لذلك حظيت عملية تطوير التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وكان من أهم أدوات تطويره تطبيق معايير الجودة التي أصبحت سمة من سمات هذا العصر، مما جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الناجحة التي ظهرت لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها، وبناءًا على ذلك فإن تحديد المرتكزات الأساسية للجودة يحتل أهمية كبيرة في إطار التطبيق العملي لها في مختلف المؤسسات العاملة، ومنها المؤسسات التعليم العالي.

وتهدف عملية الجودة إلى تطبيق أساليب متقدمة للتحسين والتطوير المستمر لمدخلات العملية التعليمية وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات أو العمليات، وبالتالي تجويد مخرجات مؤسسات التعليم العالي، وتتضمن هذه العملية تطبيق مجموعة من المعايير التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي. هذا الأخير الذي يعتبر منتج غير ملموس وبالتالي تترتب عن قياس جودة الخدمة التعليمية تحديات خاصة تتمثل في خصائص الخدمة كمنتج غير مادي وغير نمطي، يتأثر بالعامل البشري من جهة مقدم الخدمة ومن جهة المستفيد منها.

وعلى هذا الاساس ظهرت نسبة كبيرة من الدراسات في مجال القياس جودة الخدمة انطلقت من كتابات الثلاثي(Bery, Parasuraman and Zeithaml) سنة 1985 الذين انتهى عملهم إلى نموذجهم الشهير سيرفكوال (Servqual)، يعتمد الذي يعتمد عند تعريف جودة الخدمة على مفهوم الفجوة، حيث يطرح خمس فجوات أبرزها الفجوة بين توقعات وإدراكات العميل لما يقدم له. لقياس هذه الفجوة اعتمد أصحاب هذا النموذج على بنية من خمسة أبعاد: الملموسية، الاعتمادية، الاستجابة، الامان، والتعاطف، ويؤكد الكتاب الثلاثة أن هذه البنية الخماسية صالحة مع تعديلات محدودة لتلائم كل القطاعات الخدمية ومختلف البيئات الاقتصادية؛ وطوروا مقياسا مبنيا على هذه الأبعاد اعتبروه بمثابة"عمود فقري" يبنى عليه لتكوين مقاييس الجودة المدركة في أي صناعة خدمية تقريبا، النموذج البديل الأكثر شهرة Service Performance و الذي يعرف اختصارا سيرفبارف (Servperf) و الذي حظي بقبول واسع لدى العديد من الباحثين، حيث أثبت الثلاثي (PZB,1994) أن نسبة التباين التي يفسرها نموذج أداء الخدمة أعلى من نسبة التباين التي يفسرها نموذج جودة الخدمة، ويعتمد هذا النموذج على ذات الأبعاد فالاختلاف بينه وبين سابقه لم يتعد اعتماد مفهوم للجودة المدركة يستغني عن التوقعات ويكتفي بالأداء.

ولقد اكتسبت الحاجة إلى الجودة في الخدمة التعليمية أبعادًا جديدة وباتت أكثر إلـــحاحًا، فهي تعتبر فلسفة إدارية موجهة لقيادات الجامعة ترتكز على إشباع حاجات العملاء لتحقـــيق نمو الجامعة والوصول إلى أهدافها، وهي تضمن الفعالية العظمى والكفاءة المرتفعة، في الحقل العلمي التي تؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز، لأن إرضاء احتياجات المجتمع وتوقعاته من التعليم العالي يتوقف في نهاية المطاف على جودة مستوى العاملين فيه وبرامجه وطلبته وكذلك على هياكله الأساسية وبيئته الأكاديمية.

فلم تعد وظيفة الجامعة مقتصرة على التعليم أو التدريس فقط، بل أصبحت و وظيفتها في الوقت الراهن في ثلاث وظائف هي التدريس و البحث العلمي و المجتمع ، ويعتبر ارتباط الجامعة بالمجتمع والبيئة التي توجد فيها ضرورة ملحة، حيث أن الجامعة لا توجد في فراغ فلكل جامعة إقليم خاص بها ، وتحيط بها ظروف جغرافية و بيئة معينة تؤثر بطريق مباشرة في طبيعتها وفي نوعية الانشطة التي تقوم بها سواء أكانت انشطة تعليمية أم بحثية أم إرشادية، فغاية الجامعة ومبرر وجودها هو خدمة المجتمع وتنمية البيئة المحيطة بها ومحاولة تقديم الاسس العلمية للتصدي لما يوجد من مشكلات. حيث لكل أن لكل مجتمع متطلباته و مقوماته و تحدياته النابعة من ظروفه الزمانية و المكانية، فينبغي أن تلتزم الجامعة بروح العصر ومقوماته، و أن يتم ذلك في ضوء متطلبات المجتمع الذي تخدمه و التحديات التي يواجهها فهي ليست منفصلة عن حركة المجتمع المحلي و العالمي كله. بل إنها نظام متكامل متفاعل ديناميكي لها مدخلاتها و مخرجاتها، تأخذ من المجتمع و تعطيه وهكذا تصبح العلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة اخد و عطاء.

كما أنه يمكن للجامعة خدمة المجتمع عن طريق الاسهام في ربط البحث العلمي باحتياجات قطاعات الانتاج و الخدمات ، و ربما كان من إحدى الوسائل لتحقيق ذلك تخصيص أماكن في مؤسسات التعليم العالي لعدد من الشركات و المؤسسات الصناعية لتتخذ منها مقر تتفاعل فيها من خلالها مع الهيئات التدريسية و الطلبة و المختبرات و تتعاون على دراسة المشكلات التي تواجهها قطاعات الانتاج المختلفة و تعوق تطورها، و من تم تعمل على تقديم حلول لها.

فالبحث العلمي يعتبر إحدى المهام الاساسية التي تميز الجامعات في الوقت الحاضر، فقد تحول محور اهتمام الجامعة من التدريس إلى البحث العلمي منذ منتصف القرن التاسع عشر عندما برز نموذج التعليم العالي الالماني المتمثل في جامعة برلين على يد وزير التعليم بولاية بروسيا Homboldt Von Wil Helm و الذي ركز على البحث و التدريب.

ولا يمكن أن تكون جامعة بمعنى الحقيقي إذا أهملت البحث العلمي أو لم تعطه الاهتمام الذي يستحقه، بل يجب أن تعتبر ذلك جزءا لا يتجزأ من أنشطتها العلمية إن أرادت أن تتفاعل مع معطيات و تحديات العصر في ظل المتغيرات و التطورات المذهلة التي يحملها القرن الجديد.

فالجامعة اليوم تواجه تحديات تربوية عديدة تعوق انطـــــلاقها نحو أفق من التـــحرر العلمي والمعرفي. وتلك التحديات متداخلة ومتشابكة منها ما يتصل بالأهداف والسياسات، ومنها ما يتصل بالتمويل والإمكانات ،ومنها ما يتصل بالبرامج الدراسية وطرائق التدريس وتقنياته. ويأتي في مقدمة تلك التحديات المفارقة بين التكاليف المتزايدة والموارد المالية المتاحة من جهة، وبين المدخلات الكبيرة والمخرجات المحدودة من ناحية أخر، وهذا ما يعبر عنه بالإهدار المادي والبشري، مما يستدعي الحد من هذا الهدر واستثمار الموارد المتاحة لديها بالشكل الأمثل، وبالتالي تجد الجامعات نفسها بحاجة إلى التركيز على قياس الكفاءة التي تحكم استخدامها للموارد والعوائد التي تحصل عليها نتيجة تلك الاستخدامات. ويرتبط مفهوم الكفاءة بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، فأكثر النظم التعليمية كفاءة هي التي تحقق أكبر قدر من المخرجات باستخدام أدنى قدر من المدخلات في أقصر وقت وبأكبر قدر من الرضا والارتياح.

كل المتغيرات المذكورة سابقا من جودة الخدمات التـــــعليمية، و خدمة المجـــــتمع، والبحث العلمي، والكفاءة التعليمية، وغيرها..، فرضت على العديد من الدول أن تراجع سياساتها وتوجهاتها التنموية وتعمل على إدراك الاختلالات لاستدراك ما سبقها من تحولات حتى تستطيع أن تواكب التغيرات الحديثة ، وبالتالي السير قدما نحو أكبر قدر ممكن من التطور و التنمية.

والجزائر واحدة من هذه الدول التي أدركت أن تحسين من جـــودة الخدمات قطـــاع التعليم العالي و البحث العلمي في حاجة أكثر من أي وقت مضى إلى إعادة النظر في مختلف سياساته ومراجعة توجهاته، وبالتالي العمل نحو جعل المنظومة التعليمية تتلاءم والتغيرات الحاصلة في المجتمع على الصعيد الداخلي من ناحية ، و التطورات التي يشهدها العالم على الصعيد الدولي من ناحية أخرى.

إن سلسلة الإصلاحات في منظـومة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر قضـت شـــوطا كبيرا في مسارها التكويني و العلمي ، و في الوقت نفسه أفرزت العديد من المشكلات والاختلالات أثارت جدل المهتمين بهذا المجال و رأوا أن السياسات المنتهجة كانت تفتقد إلى الرؤية الاستراتيجية، وذلك منذ بداية الإصلاحات سنة 1791، إلى بداية تطبيق النظام الجديد ل.م.د سنة 2004 الذي مر لحد الآن عن تطبيقه حوالى عشر سنوات، و الذي كان الهدف منه محـــاولة تكييف التعليم العالي مع التطـــورات العالمية للعلوم ، و كذلك خدمة المجتمع عن طريق الاهتمام بالتخصصات التي تخدم هذا الأخير ؛ الأمر الذي استدعى استحداث برامج جديدة للتكوين واستحداث فروع علمية فرضها واقع الاقتصادي.

ولقد عرفت الدراسات الخاصة بالجودة الخدمة التعليمية و علاقتها بـخدمة المجـــتمع والبحث العلمي و الكفاءة الجامعية تطورا بارزا عبر الزمن، وسنحاول التطرق إليها بالتفصيل فيما يلي:

الفصل الأول: الدراسات السابقة والإطار التصوري للدراسة.

1- الدراسات السابقة
2- نموذج الدراسة الحالية.
3- إشكالية الدراسة.
4- فرضيات الدراسة.
5- أهمية الدراسة.
6- أهداف الدراسة.
7- دوافع اختيار الموضوع.
8- حدود الدراسة.
9- صعوبات الدراسة.
10- منهجية الدراسة.
11- خطة الدراسة.

الدراسات السابقة:

تستند هذه الدراسة إلى مجموعة من الأبحاث و الدراسات العلمية، التي سيتم استعراضها بشكل مفصل في فقرات البحث، ذلك لأهميتها في إثراء و إغناء المعرفة وتكامل المعلومات، و تشكل الدراسات السابقة بداية للدراسة الحالية إذ تنطلق هذه الاخيرة من نهايات الدراسات السابقة لكي لا تضيع في التكرار و هدر الوقت و الجهد. و بهذا تعتبر الدراسات السابقة هي بداية لخط الشروع لانطلاق الدراسة الحالية والتي بدورها ستكون بداية لدراسات لاحقة.

ولإعطاء شمولية أكثر تم تنويع هذا الاستعراض ليشمل بعض الدراسات العربية و الاجنبية و التي تمثل الحجر الاساس الذي يمكن لدراستنا الحالية أن تستفيد منها كما نتوخى أن تستفيد الدراسات اللاحقة من دراستنا.

I- الدراسات الخاصة بالجودة الخدمة التعليمية:

تناولت الكثير من الدراسات مفهوم و تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجالات التربوية و التعليمية المختلفة و على مراحل تعليمية عديدة، وقد تمت هذه الدراسات إجراءات نظرية و تطبيقية لتطوير التعليم تبعا لمعايير إدارة الجودة الشاملة أو لمعرفة مدى تطبيق مؤسسات التعليم المختلفة لمعايير الجودة الشاملة، مستخدمة بذلك أدوات قياس لتقييم جودة الخدمات، وسيتم عرض ما تم الوصول إليه من الدراسات و البحوث السابقة كإطار مرجعي لهذه الدراسة ، ومن الدراسات التي اطلع عليها في هذا السياق ما يلي:

1- دراسة **(Motwani, 1995)**، بعنوان **(Implementing Total Quality Management in Education": Current Effort and Future Research .Directions)** وتضمنت الدراسة النظرية أربعة اتجاهات للجودة في التعليم وهي: التعريف والإجراءات، والدراسات المعيارية، والنماذج التصورية والتطبيق والتقويم. واشتملت الدراسة على مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم وهي الوعي والالتزام، و التخطيط ، تطبيق البرنامج والتقويم والاتجاهات المستقبلية لتلك النواحي المقترحة.

2- دراسة جيمس ريلي **(Rieley, J., 1997)** ، بعنوان **(Total Quality Management in Higher Education)** . هدفت الدراسة إلى توضيح الشروط والمتطلبات اللازمة لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. وتوصلت الدراسة إلى "أن تغيير ثقافة الكليات هي من المتطلبات اللازمة في تطبيق الجودة الشاملة بحيث تنظر الكليات إلى الطالب على انه العميل أو المنتج الذي في ضوء إعداده وتكوينه يتم تقييم أداء الكليات، بالإضافة إلى التخطيط لما يسمى بالتحسين المستمر وتلبية احتياجات الطلاب والمجتمع المحلي المتغيرة".

3- دراسة لويس وسميث **(Lewis,G, & Smith, H., 1997)** بعنوان **(Why Quality Improvement in Higher Education)** .هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أهمية تطبيق إدارة

الجودة الشاملة في التعليم العالي، وقد توصلت الدراسة إلى "أن تطبيق الجودة الشاملة يسمح للجامعة بالارتباط بالمجتمع بصورة أفضل، ويساعدها في التغلب على مشكلات الانعزال والتفرق بين أقسامها وكلياتها، ويعالج كثير من جوانب القصور في إعداد الطلاب، وحددت الدراسة العناصر الأساسية التي تقوم عليها الجودة الشاملة في التعليم العالي وهي: الالتزام بالتحسين المستمر، الالتزام بإرضاء العملاء، التعامل مع البيانات والمعلومات الحقيقة والصادقة، واحترام العاملين وتشجيعهم على التعاون والانجاز".

4- دراسة **(Carl Montano & other, 1999)** بعنوان **(Total Quality Management in Higher Education)**. هدفت الدراسة إلى الوصول إلى تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بجامعة تكساس Texas وذلك نظراً إلى انخفاض مستوى الأداء في هذه الجامعة حيث أكد أعضاء هيئة التدريس فيها ذلك، وتوصلت الدراسة إلى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وضرورتها لتحقيق رضا الطلاب من الخدمات الجامعية .

5-دراسة (Munoz ، 1999)، هدفت إلي معرفة تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مكتب تكنولوجيا المعلومات التابع لجامعة لويسفل منذ 1992 ، وبإتباع الأسلوب التحليلي تم الربط بين الأدب التربوي بالجودة الشاملة واستعان الباحث بأسلوب المقابلة وتحليل البيانات وتوصلت الدراسة إلي أن الجودة في الخدمة التعليمة أحدثت تغييرًا جذريًا في نمط الإدارة المطبقة واقترحت التسهيلات المطلوبة وتحسين الخدمات ووضع الاستراتيجيات وحل الصعوبات والمشكلات.

6- دراسة ليمارك وميرو و ريد **(Lemark D.& Mero M., & Reed R.,2000)**, بعنوان**(Total Quality Management and Sustainable Competitive Advantage)**. هدفت الدراسة لمعرفة الحقيقة التي ترى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يمكن ينتج عنها الاحتفاظ بالميزة التنافسية، وتوصلت الدراسة إلى "أن محتوى إدارة الجودة الشاملة قادرة على تحقيق الميزة بالاعتماد على التكاليف والتنويع، بالإضافة إلى أن الاستمرار بعمليات إدارة الجودة الشاملة يعطي إمكانية الاحتفاظ بالتنافسية لدى المنظمة".

7- دراسة **(النبهاني،2001)** بعنوان **تطوير إدارة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة،** هدفت الدراسة إلى البحث عن كيفية الاستفادة من مدخل إدارة الجودة الشاملة في تطوير إدارة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس، وكشفت النتائج على أن منظومة إدارة الدراسات العليا بالجامعة بها جوانب قوة وضعف، وكانت جوانب القوة كما يلي: قدرة الجامعة على تزويد طلاب الدراسات العليا بالجديد من المعرفة مع ربطها بحاجات المجتمع العماني وتوفير الدوريات الحديثة في المكتبة ووضوح متطلبات تخرجهم، أما جوانب الضعف فهي: ضعف تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي وصعوبة الاتصال بين المشرفين والطلاب وقلة استخدام التقنيات التربوية المتاحة.

8- دراسة (**لوكاشة،2002)**، بعنوان **إدارة الجودة الشاملة والتنافسية، دراسة تطبيقية على قطاع شركات التامين الأردنية،** وتهدف الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في شركات التامين الأردنية بالإضافة إلى معرفة اثر هذا التطبيق على الوضع التنافسي لشركات التامين. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

" لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من المتغيرات المستقلة (التزام الإدارة بمبادئ الجودة الشاملة، ورضا العملاء، وتحفيز العاملين، والتدريب، والتخطيط الاستراتيجي للجودة، والتخطيط الإداري للجودة) والتنافسية عند استخدام العائد على الاستثمار كمؤشر للقياس وكذلك توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة مجتمعة والتنافسية عند قياسها بالحصة السوقية".

9- أجرى (Widrick ،2002) دراسة بعنوان Measuring Students Satisfaction at a UK University، هدفت إلى قياس أبعاد الجودة (جودة التصميم، جودة المطابقة، وجودة الأداء) في التعليم العالي، تكونت عينة الدراسة من كافة القيادة العاملة في معهد Rochester Institute of Technology ناقشت الدراسة العديد من الأمور منها تقييم جودة البحث العلمي :واليات تطوير المنهاج والأدوات اللازمة لذلك .توصلت نتائج الدراسة إلى العديد من النتائج، من أبرزها أن الاعتماد على أبعاد الجودة الثلاث سابقة الذكر يؤدي إلى تخطيط وتطبيق درجة معاصرة في المعايير بالإضافة إلى تطوير نظام معاصر للعوائد.

10- دراسة (أبو فارة ،2003)، بعنوان "تقويم جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية" ، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى استخدام كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية لمقاييس محددة في تقويم جودة الخدمات التعليمية، بالإضافة إلى تقويم هذه الخدمات من منظور العمداء ورؤساء الأقسام، وهيئة التدريس وطلبة الكليات والخريجين ، وهذه المجموعات الأربع تشكل مجتمع الدراسة، وقد صمم الباحث أربع استبانات لمعالجة موضوع الدراسة بحيث وزعت على أربع عينات طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة بنسبة 50 % من العمداء ورؤساء الأقسام، و 20 % من وهيئة التدريس ، و 2 % من طلبة الكليات، وعينة عشوائية من المؤسسات العامة والشركات المسجلة في المدن الفلسطينية الرئيسية، ثم جرى اختيار ثلاثة خريجين من كل مؤسسة.

وجرى تحليل بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الاحصائية الملائمة واستخلص الباحث عدة نتائج أهمها أن الكليات تستخدم مجموعة مقاييس محددة في تقويم جودة خدماتها التعليمية وفقًا لآراء عينة العمداء ورؤساء الأقسام، وكان تقويم الهيئة التدريسية والطلبة والخريجين ايجابيًا لمستوى جودة الخدمات التعليمية، مع وجود بعض جوانب القصور في هذه الخدمات. كما أن مستوى استخدام هذه المقاييس متفاوت ويجري استخدام بعض المقاييس بصورة متدنية، وعليه فإن الباحث يوصي هذه الكليات

بضرورة الاستعانة بالمقاييس التي استعرضتها الدراسة في إطارها النظري بصورة تفي بحاجات سوق العمل ومتطلباته مع ضرورة التركيز على المقاييس التي تتعلق بدرجة التكنولوجيا الحديثة.

11- دراسة **(علاونه،2004)** ، بعنوان **مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية،** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (61) عضو هيئة تدريس وهم أفراد العينة التي تمكن الباحث من جمع استجاباتهم من بين المجموع الكلي لعينة الدراسة البالغ (70) عضو هيئة تدريس.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كانت كبيرة، ودرجة تطبيق مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم ومجال متابعة العملية التعليمية وتطويرها كانت كبيرة في حين كانت درجة تطبيق مجال تطوير القوى البشرية ومجال اتخاذ القرار وخدمة المجتمع كانت متوسطة، وبشكل عام أشارت النتائج إلى أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة كانت كبيرة، ويعود ذلك إلى الأسلوب الإداري المتميز في الجامعة وخصوصا بأن إدارة الجامعة تعمل على الاستفادة من خبرات الجامعات العربية والأجنبية في تطبيق مفاهيم إدارية عصرية وحديثة في الجامعة.

12- كما قام (Tan & Kek، 2004) بدراسة بعنوان Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach ، هدفت إلى معرفة مدى تأثير جودة الخدمة على رضى وولاء الطلبة في الجامعات من خلال تقديم نظرة متقدمة ومعززة لاستخدام منهج سيرفكوال .أجريت الدراسة باستخدام مسح بين تأثير عدد من العوامل على ولاء ورضى الطالب، وتم اختبار المنهج في جامعتين محليتين . و أشارت النتائج إلى أن التحليلات الدقيقة أثبتت ووضحت فائدة المنهج في إثارة انتباه الطلبة ومنحهم قدرا أكبر من الفائدة التي ستنعكس على رضاهم وولائهم للخدمات التعليمية المقدمة لهم.

13- دراسة **(Luca Petruzzellis and Others،2006)** و هدفت إلى **قياس مستوى الرضا لدى طلاب عن جودة الخدمات المقدمة لهم في الجامعات الايطالية دراسة حالة من جامعة باري،** واستخدمت الدراسة مقياس**(servqual)** لتحليل رضا الطلاب، كما استخدمت المقابلة في التعرف على مستوى الرضا لدى الطلاب عن مستوى الجودة في الخدمات المقدمة في جامعة باري، وقد توصلت الدراسة إلى ضعف حالة الرضا لدى الطلاب عن جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة، وأن حجم ونوعية الخدمات المقدمة لا ترقى إلى مستوى التنافسية مع الجامعات الأخرى، وأوصت الدراسة بضرورة قيام الجامعات بالتركيز على تحسين نوعية التعليم لتنال رضا الطلاب، والعمل على بناء علاقة أقوى مع الاقتصاديات المحلية ونظم الإنتاجية، من أجل تلبية الطلب المتزايد على التدريب والكفاءة.

14- دراسة **(Firdaus Abdullah ،2006) بعنوان " قياس جودة الخدمة في التعليم العالي : أداء التعليم العالي HEdPERF مقابل الخدمات الفعلية SERVPERF "** وهدفت الدراسة التي قامت بها الباحثة في هذه الدراسة باختبار الكفاءة النسبية لمقياسي SERVPERF،HEdPERF في قياس جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي، حيث أن الباحثة كانت قد قامت بدراسة مسبقة في 2005 قدمت فيها مقياسًا جدًيدا لجودة الخدمة المقدمة في مؤسسات التعليم العالي بماليزيا(جامعات حكومية، خاصة، معاهد) ، يعتمد بشكل أساسي علي تطوير نموذج الأداء الفعلي SERVPERF ليصلح للتطبيق لقياس جودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي، وقد أطلقت عليه HEdPERF وهو يشير إلي الأحرف الأولي للمقياس المبني علي الأداء فقط في مجال الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي (Higher Education PERFromance-only) والذي يحدد الأبعاد الحقيقية لجودة الخدمة التعليمية داخل هذا القطاع.

14-توصل (إيثار عبد الهادي ، 2007) في دراسته عن تقييم جودة الخدمة التعليمية باستخدام أداة نشر وظيفة الجودة بجامعة بغداد إلى أنه يعد الطالب زبونا" وشريكا" طويل الأمد في العملية التعليمية وفي تقييمها المتواصل ، ومن ثم عاملا" أساسيا" ترتكز عليه عملية التحسين المستمر لتلك العملية ، بما يؤدي إلى تقديم جودة خدمة متفوقة. كما ينبغي لتحسين جودة الخدمة التعليمية المقدمة في برنامج الدكتوراه صوب الاهتمام بتوقعات الطالب التي أحرزت معدل الأهمية الأعلى من وجهة نظره، والتي تمتلك التأثير القوي في قابلية الخدمة التعليمية المقدمة على جذب الطالب وإمكانية تعزيز الموضع التنافسي.

15- كما أجرى (عاشور، والعبادلة 2007) بدراسة بعنوان" قياس جودة الخدمات التعليمية في الدراسات العليا :حالة برنامج MBA في الجامعة الإسلامية بغزة ."هدفت إلى تقييم دور الجامعات الفلسطينية في تقديم خدمات التعليم العالي من خلال دراسة حالة برنامج الماجستير إدارة الأعمال في الجامعة الإسلامية بغزة، وذلك بتطبيق نظرية الفجوة، حيث تقوم مشكلة الدراسة على محاولة تقييم جودة الخدمة التعليمية المقدمة من خلال برنامج الماجستير، من حيث الفرق ما بين ما يتوقعه الطلبة من خدمة تعليمية وبين ما يتلقونه فعلا . تم جمع بيانات البحث باستخدام الاستبانة، وتم استخدام أسلوب الحصر الشامل، وقد أمكن جمع خمسين استبانة صالحة للتحليل أي بنسبة 67 % من أفراد المجتمع الأصلي. وقد توصلت الدراسة إلى أن الجامعة استطاعت تحقيق83% من توقعات الطلبة، مما يعني أن هناك مجالاً لتحسين الأداء.

16- و أوضحت دراسة (أبو وردة، 2007) التي بعنوان" نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية بالتطبيق علي مؤسسات التعليم العالي في مصر ."هدفت إلى تطوير مقياس يصلح لقياس جودة الخدمة بقطاع التعليم العالي، يسمي مقياس HEdPERF وتتمثل المساهمة الرئيسية لهذا البحث

في تحويله إلى مقياس نموذجي يصلح لقياس جودة الخدمة في مؤسسات التعليم في مصر، حيث علاقة وثيقة بين جودة التعليم ورضى الطالب، فكلما قدمت الخدمات التعليمية للطالب فائدة أكبر كلما كان رضاه وولاؤه أكبر.

17- دراسة (آل فيحان، 2007)، بعنوان " تقييم جودة الخدمة التعليمية باستخدام أداة نشر وظيفة الجودة –QFD - دراسة تحليلية للآراء طلبة مرحلة الدكتوراه في قسم إدارة الاعمال " وهدفت إلى تقييم جودة الخدمة التعليمية الجامعية العليا ممثلة ببرنامج مرحلة الدكتوراه في قسم أدارة الاعمال/ جامعة بغداد ، استنادًا الى تقييم الزبون (طالب الدكتوراه) لأداء القسم ومنافسه ممثلا بقسم إدارة الأعمال الجامعة المستنصرية في تلبية متطلباته الاساسية التي تعكس توقعاته من النظام التعليمي العالي . وقد استخدمت تقنية -QFD- في بناء بيت الجودة حول (13) متطلب مستهدف للطالب حددت استنادا الى مقابلات نوعية معمقة مع الطلبة المتميزين في برنامج الدكتوراه بعد تصميم استبانة لهذا الغرض، و(12) خاصية جودة (متطلبات فنية) مطلوبة لتلبيتها وذلك اعتمادا على رأي مجموعة التركيز، وقد نجم عن تحليل وتقييم مستوى العلاقة بين متطلبات الطالب المفضلة والمتطلبات الفنية اللازمة لا نجازها، تحديد المجموعة الأقل من خصائص الجودة ذات الأهمية الأعلى في تلبية أكبر ما يمكن من المتطلبات الـــمتنوعة للطالب ، مع تشخيص مناطق التحسين الجوهرية في تلك الخصائص، وهي كل من(استـــراتيجيات تدريس وتعـــليم واضحة، والتأكيد على تدريب وتطوير الملاك، ومنهاج دراسي متجدد ومتطور، وملاك تعليمي كفوء) بما يساهم في تجهيز جودة خدمة تعليمية متفوقة.

18- دراسة (الفوال،2007) بعنوان " **آراء طلاب التعليم المفتوح عن جودة التعليم في مركز التعليم المفتوح في جامعة دمشق**"، وهدفت إلى التعرف على آراء الطلبة في مستوى جودة التعليم المفتوح(تخصص رياض الأطفال) الملتحقين بمركز التعليم المفتوح في جامعة دمشق واستخدم الباحث الاستبانة مع عينة الدراسة المكونة من (348) طالبًا وطالبة من طلبة المركز، وبينت نتائج الدراسة أن الطلاب أعطوا درجة جيد لمحور الكتاب الجامعي والوسائط المساعدة ، ودرجة ضعيف لمحوري الإدارة والجانب الاقتصادي، أما مستوى جودة التعليم في المركز عمومًا فأعطي درجة مقبول، وأظهرت النتائج أيضًا أن الإناث أكثر ميلا إلى إعطاء مستوى جودة أعلى من الذكور ، ولم يكن هنالك تأثيرًا لتغير نوع الشهادة الثانوية، وتأثر مستوى الجودة المعطي في محور الجانب الاقتصادي بمتغير المستوى المعيشي للطالب، وكانت هناك علاقة ارتباطيه ضعيفة بين عمر الطالب ومستوى الجودة في محور الكتاب الجامعي والوسائط المساعدة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير الوسائط المساعدة والعمل على تطبيق نظام جودة عالمي على مراكز التعليم المفتوح في سوريا.

19- دراسة **(عاشور، العبادلة 2007) بعنوان** " **قياس جودة الخدمات التعليمية في الدراسات العليا: في برنامج الجامعة** الإسلامية بغزة"، حالة MBA في برنامج الجامعة الإسلامية بغزة"، وهدفت

إلى تقييم دور الجامعات الفلسطينية في تقديم خدمات التعليم العالي من خلال دراسة حالة برنامج ماجستير إدارة الأعمال في الجامعة الإسلامية بغزة، وذلك بتطبيق نظرية الفجوة؛ حيث قامت مشكلة الدراسة على محاولة تقييم جودة الخدمة التعليمة المقدمة من خلال برنامج الماجستير، من حيث الفرق ما بين ما يتـــوقعه الطلبة من خدمة تعليـــمية وبين ما يتـــــلقونه فعلا واســـتخدم الباحثان اســـــتبانة (Parasuraman) في جمع بيانات البحث من خلال أسلوب الحصر الشامل؛ توجد فجوة بين إدراك الطلاب وتوقعاتهم بمقدار 0.70، وأن أفضل محددات الجودة هو عنصر الأمان حيث كان الفرق بين الإدراك و التوقع 0.5725، و أن أسوأ محددات الجودة هو الاستجابة حيث كان الفرق0.89 وأن جميع محددات الجودة دون مستوى توقع الطلاب.

20- دراسة**(Juwaheer ،2007)** وهي دراسة تمت في جامعة جزيرة موريس، وهدفت الدراسة إلى التعرف على آراء طلبة جامعة موريس في الخدمات المقدمة لهم من الجامعة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة 300 طالب يمـــــثلون خمس كليات بالجامعة، وقد اســـــتخدم الباحث استـــبانة جودة الخدمات SERVQUAL ، وبينت نتائج الدراسة أن جودة الخدمات الجامعية كانت أقل مما ينتظره الطلبة ، وقد حصلت معظم الخدمات التي تقدمها الجامعة مثل خدمات التدريس، وأعضاء الهيئة التدريسية ، والهيئة والإدارية والمختبرات ونظم الدعم مثل المكتبة والنقل والإطعام والرياضة..، على تقديرات سلبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تعمل الجامعات على تفهم حاجات الطلبة للتعليم لأن ذلك سيساعد الإدارة على وضع خطط تضمن لها النجاح في المستقبل.

21- دراسة**(الطبيب،2007)** ، بعنوان **ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في تلبية احتياجات المجتمع الليبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الجامعي،** وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل التي تسهم في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة أعضاء هيئة التدريس الجامعي. والتعرف على المسئوليات التي تقع على عاتق الجامعة لمواءمة مخرجات التعليم العالي مع احتياجات المجتمع الليبي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها (145) أستاذ جامعي من كلية الآداب والعلوم بجامعة المرقب، كلية الطب البيطري جامعة المرقب، وقد تم توزيع استمارات الاستبيان على مجتمع الدراسة الذي أعده الباحث بعد الرجوع لبعض الدراسات والأبحاث السابقة، والاطلاع على ما نصت عليه لوائح ضمان الجودة بقطاع التعليم العالي في ليبيا. واعتمدت هذه الدراسة على الجانب الوصفي التحليلي ، كما استعرض الحاجة لضمان الجودة في قطاع التعليم الجامعي, ومفهومها.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من العوامل والتي تسهم بشكل ايجابي في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي لكي ينهض بسوق العمل وقد صنفها الباحث إلى أسباب تتعلق بأساليب التعليم وطرق التدريس الحديثة وتطوير المناهج الدراسية، وأسباب تتعلق بسياسات القبول في التعليم الجامعي والعمل على التوازن بين التخصصات عند قبول وتنسيب الطلاب للجامعات، وأسباب تتعلق بأعضاء

هيئة التدريس من حيث إعدادهم بشكل أفضل، وكذلك تطوير قدراتهم من خلال الدورات التدريبية أثناء الخدمة، وأسباب تتعلق بسوق العمل وذلك من خلال دراسة احتياجات سوق العمل بصورة مستمرة.

22- دراسة **(Hishamuddin Fitri Abu Hasan and Others،2008) بعنوان** "جودة الخدمة ورضا الطلاب، دراسة حالة مؤسسات التعليم العالي الخاصة "وهدفت إلى فحص العلاقة بين أبعاد جودة الخدمة وجودة الخدمة الشاملة (الملموسية، والاستجابة، والأمان، والضمان، والتعاطف)، ورضا الطلاب، كما ركزت الدراسة أيضا على دراسة العوامل الحاسمة في أبعاد جودة الخدمة، وقد أجريت هذه الدراسة باستخدام استبيان على 200 طالب من مؤسسات التعليم العالي الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن جودة الخدمة بعناصرها الخمسة (الملموسية، والاستجابة، والموثوقية، والضمان، والتعاطف) لديها علاقة قوية مع رضا الطلاب ،كما بينت الدراسة على أنه وبالرغم من أهمية الأبعاد الخمسة في رضا الطلاب عن جودة الخدمات إلا أن ذلك لا يعنى أن كل الأبعاد نالت درجة كبيرة إنما نال بعد التعاطف المرتبط ارتباطًا مباشرًا وبشكل كبير في مجاملة الطلاب مما عزز من رضا الطلاب عن الخدمات التي تقدمها الجامعات الخاصة والمؤسسات العاملة في مجال التعليم العالي.

23- دراسة **(الحدابي، وقشوة، 2009) بعنوان" جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية"**، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية حجة جامعة عمران (الجمهورية اليمنية) من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية وقد تكونت مجموعة الدراسة من جميع طلبة الأقسام العلمية (فيزياء –كيمياء) بالمستويين الأول والرابع ، والبالغ عددهم300 طالب وطالبة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت من تسعة محاور، هي: (المادة العلمية ،أعضاء هيئة التدريس، المكتبة، الموظفون، القبول والتسجيل، الأنشطة الطلابية، الصورة الذهنية للجامعة، التوظيف، البنية التحتية)، وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية حجة – جامعة عمران، دون المستوى المطلوب، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، بينما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لمستوى جودة الخدمة التعليمية تعزى لمتغيري التخصص والمستوى.

24- دراسة **(Chienh Hsiung Wan ,2009)** وهدفت إلى دراسة **العلاقة بين رضا طلبة الكلية بجامعة آسيا بجودة الخدمة** وقد تكونت عينة الدراسة من 200 طالب موزعين في عدة أقسام منها في قسم الصحة وإدارة الوقت وإدارة الأعمال وكانت أداة الدراسة استبيان وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رضا طلبة كلية التربية وجودة الخدمة كما أظهرت النتائج اختلاف ذات بين المواضيع التي تم عرضها.

25- دراسة **(Ismail and Abiddin ,2009)** بعنوان "**الخدمات التعليمية المقدمة لتلبية احتياجات الطلاب تحت التخرج في جامعة ماليزيا"**، وهدفت إلى التعرف على مستوى احتياجات الطلاب

في جانب المعلومات والخدمات أثناء التخرج من الجامعة، واستخدم الباحثان الاستبانة على عينة مكونة من (341) طالب ، نفذ منها بنجاح (148)استبانة ، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الخدمات والمعلومات المقدمة للطلاب في الجامعة كانت بدرجة متوسطة، وأن هناك فجوة بين توقعات الطلاب للخدمات المتوقعة وبين الخدمات المقدمة والتي يدركها الطلاب، وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير الخدمات والمعلومات اللازمة من أجل إنجاز الطلاب لدراستهم وأبحاثهم من أجل التخرج من الجامعة.

26- دراسة **(بركات،2010) بعنوان** " **الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها**"، وهدفت إلى الكشف عن الفجوة بين إدراكات الطلاب في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم وتوقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها لهم الجامعة في المجالات المختلفة، وللتحقق من هذا الغرض تم اختيار عينة طبقية عشوائية من الدارسين بلغت (215) طالب وطالبة، منهم(88) طالبة، و(127) طالب، وقد استخدم مقياس (Parasuraman et al.,) لقياس جودة الخدمة الذي أعده بار اشار امان وزملائه (SERVQUAL) بعد تطويره ليناسب جودة الخدمة التعليمية في الجامعة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فجوة موجبة غير دالة إحصائيًا بين ادراكات الدارسين وتوقعاتهم للدرجة الكلية لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة ،وهو مؤشر بسيط لارتفاع مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة للدارسين ،كما بينت النتائج وجود فرق موجب وغير دال إحصائيًا في المجالات: التعاطف الاجتماعي، والاستجابة، والسلامة والأمن على الترتيب، بينما أظهر الدارسون فرًقا سالبًا ولكن دون مستوى الدلالة الإحصائية أيضًا في المجالين: الجوانب المادية الملموسة، والاعتمادية على الترتيب، أما بخصوص عناصر الخدمة التي تقدمها الجامعة، فقد بينت النتائج وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيًا في عناصر الخدمة الآتية: سرعة الجامعة في تقديم الخدمة، والرغبة لدى الموظفين لمساعدة الدارسين، وإتاحة الفرص للاحتفالات والرحلات والتعارف على الترتيب، بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى وجود فجوة سالبة ودالة إحصائيًا بين ادراكات وتوقعات الدارسين في عناصر الخدمة الآتية –:توافر تجهيزات التقنيات الحديثة، وجاذبية التسهيلات والمرافق، وجاذبية المواد والتخصصات، الاستجابة الفورية للمشكلات، وتوفر وسائل التجهيزات الأمنية على الترتيب، وبينت النتائج كذلك، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفجوة في تقديرات الدارسين المدركة والمتوقعة لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

27- دراسة **(الربيعي وآخرون،2011)** بعنوان " **أثر جودة الخدمة التعليمية وجودة الإشراف على رضا طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة**" ، وهدفت الدراسة الحالية الى التعرف على العلاقة بين جودة الخدمة التعليمية المدركة وجودة الإشراف و رضا طلبة الدراسات العليا في الجامعات الخاصة الأردنية. حيث شملت الدراسة كل من جامعة الشرق الأوسط وجامعة عمان العربية وجامعة جدارا

لكونها متخصصة بالدراسات العليا، وتم اعتماد التحليل الإحصائي بالاستعانة بالبرنامج الإحصائيSPSS واستخدام عدد من الأدوات والأساليب الإحصائية منها تحليل الانحدار إضافة إلى تحليل المسارPath Analysis باستخدام برنامج AMOS 7 ، وقد بينت نتائج التحليل الإحصائي انخفاض واضح في مستوى جودة الخدمة التعليمية المدركة من قبل طلبة الدراسات العليا في كل من الجامعات الأردنية الخاصة موضوع الدراسة وأن هذا الضعف قد شمل كافة أبعاد جودة الخدمة الخمسة: الملموسية، الأمان، التعاطف، الاعتمادية و الاستجابة، كما أشارت الدراسة ضعف في مستوى جودة الإشراف على الرسائل، الأمر الذي انعكس بشكل واضح في انخفاض مستوى رضا الطلبة المتحقق في هذه الجامعات، وقد بينت الدراسة وجود أثر لكل من جودة الخدمة التعليمية وجودة الإشراف على رضا الطلبة وكذلك وجود أثر لجودة الخدمة التعليمية على جودة الإشراف، وقد أكدت الدراسة الدور الفاعل لجودة الإشراف كوسيط في تعزيز أثر جودة الخدمة التعليمية على الرضا. كما بينت الدراسة ابعاد جودة الخدمة الأكثر تأثيرا في جودة الإشراف و تحقيق رضا الطلبة وهي الاعتمادية و الاستجابة.

28- دراسة **(الوافي الطيب، 2012)** عنوان" **تطبيق النظام التعليمي الجديد كأساس لتحقيق الجودة في الجامعات الجزائرية** "حيث قام بدراسة تجربة الجزائر في تطبيق نظام الجديد سعيا للاندماج في الخارطة العالمية للتعليم العالي وإعطاء مقروئية للشهادة العالمية ،حيث توصل إلى ضرورة تبني مجموعة من السياسات التي من شانها تحقيق هذا المبتغى وهو تجويد التعليم العالي وذلك من خلال إنشاء هيئات على مستوى المؤسسات الجامعية تعنى بتقديم اقتراحاتها وخبراتها في مجال تجويد منظومة التعليم العالي، و خلق شراكة فعالة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي، بإقحام الكفاءات المهنية في العملية التكوينية على مستوى الجامعة، و توعية المعنيين بعملية الجودة(الطلبة ، الأساتذة ،الطاقم الإداري)، وبآثارها المستقبلية الايجابية على المنظومة التعليمية والتنمية المجتمعية بشكل عام.

29- دراسة **(hodayari and hodayari،2011)** بعنوان "**جودة الخدمة في التعليم العالي، دراسة حالة،** وهدفت إلى قياس جودة الخدمة في مجال التعليم من خلال تحديد العوامل التي تسهم في جودة الخدمة، واستخدم الباحثان استبانة مكونة من(22) سؤالا، وقد بينت نتائج الدراسة التي طبقت على عينة مكونة من (384) طالبا وطالبة، أن هناك فجوة بين توقعات الطلاب للخدمات وبين ما يتلقونه من خدمة ، وقد بينت نتائج استخدام مقياس SERVQUAL أن هناك فجوات في العناصر الخمسة للمقياس الملموسية والاستجابة والأمان والتوكيد والتعاطف، وخلصت الدراسة إلى ضرورة تطبيق المقياس باستمرار على طلاب الجامعة من أجل التعرف على نقاط القوة والضعف بشكل متواصل. و قد توصلت النتائج إلي تفوق مقياس SERVPERF في قياس جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي في ماليزيا، لما له من قدرة تفسيرية عالية لجودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي، فضلا علي تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات. وقد بررت الباحثة أن سبب تفضيلها للاتجاه المبني علي الأداء فقط، أن خدمات التعليم

العالي يستخدمها الفرد لأول مرة، وبالتالي فإن التوقعات في مجال الخدمات التي يستخدمها الفرد لأول مرة تكون غير دقيقة، كما أن الجودة مدركة تعتمد علي إدراك العميل لأداء الجودة فقط، وهذا يعني أن التوقعات ليست جزءًا من الجودة المدركة، فضلا علي تأكيد العديد من الدراسات السابقة علي أن التقدير المستمر للعميل لما يقدم له من خدمات يعتمد تدريجيًا على الأداء، الأمر الذي يدفعها إلي تفضيل المدخل المبني علي الأداء فقط عند قياس جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي.

30- دراسة **(حاجي العلجة ،2013)**، بعنوان **The High Quality of Educational Services in the Higher Education Sector in Algeria between Reality and Prospects: Analytical Study Evaluation of the New Reforms L-M-D.**

هدفت الدراسة لتوضيح أهمية ودور التعليم العالي كقطب رائد لتحقيق لإنتاج المعرفة و التحكم في التكنولوجيا من جهة و توضيح مختلف الاصلاحات التي عرفها التعليم العالي و تحديدا اصلاح النظام ل.م.د بهدف تحديدا لنقائص و تشخيصها و رسم الملامح لعلاجها وبما توفر الجودة في المدخلات التعليم العالي و مخرجاته ويجعله قادرا للعب دور ريادي في تحقيق التنمية المستدامة من جهة أخرى. وخرجت الدراسة بعدة توصيات كان أهمها إنشاء مكاتب اعتماد على مستوى هيئات التعليم العالي من شأنها أن تساهم في اصلاح التعليم العالي و توفي متطلبات الضرورية لذلك وان شعار الاعتماد هو تحقيق الجودة في الخدمة التعليمية وروح التنافس و الابتكار و الابداع داخل المؤسسات التعليمية والاتجاه نحو اقتصاد المعرفة ليواكب بذلك متطلبات التي أفرزتها العولمة.

31- دراسة **(رابح بوقرة و اخرون ، 2014)**، بعنوان **تقيم ضمان جودة الخدمة التعليمية لنظام L.M.D من وجهة نظر الطلبة دراسة حالة طالبة ماستر كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسير بجامعة مسيلة الجزائر**، هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم الطلبة لمؤشرات ضمان الجودة في خدمة التعليم العالي، و بالتالي معرفة موقع الكلية مقارنة بالكليات الاخرى ، و التعرف على نقاط الضعف بغية حل المشاكل التي تواجه عملية ضمان الجودة، وقد تم توزيع استبانة على 70 طالب. وقد كان من بين أهم النتائج المتحصل عليها أن تقييم الطلبة لمحاور ضمان جودة التعليم العالي المقدمة لهم من طرف الكلية كان محايدا ومتوسطا في الاجمال.

و خلصت الدراسة بعدة توصيات كان من أهمها ضرورة العمل إدارة الكلية على رفع مستوى جودة الخدمات التعليمية، وذلك من خلال تحسين جودة البرامج الدراسية و اهتمام أكثر بتحسين التسهيلات العلمية بكل أنواعها في الكلية.

32- دراسة **(البشير التجاني محمد،2015)** ، بعنوان تقييم جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم الادارية في جامعة نجران المملكة العربية السعودية، هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى جودة الخدمة التعليمية بالكلية، وتمثلت المشكلة في معرفة ما إذا كان هناك اختلاف في وجهات نظر الطلاب حول مستوى جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها الكلية و فقا لمحاور أعضاء هيئة التدريس،

المادة العلمية، و التسهيلات المادية، و الادارة، و الموظفون ، و الانشطة الطلابية، و بيئة الكلية. وتكونت عينة البحث من (104) طالبا وطالبة على أساس المستوى الاكاديمي، والنوع، و بيئة الكلية. واستخدم الباحث المنهجين الوصفي و الاستدلالي، و تم جمع البيانات بواسطة استبانة وبعد تحليلها أظهرت النتائج التالية:

- مستوى جودة الخدمة التعليمية في الكلية متوسط.
- توجد فروقات ذات دلالة احصائية بين استجابات الطلاب حول مستوى جودة الخدمة التعليمية تعزى لمتغيرات البحث.

وخرجت الدراسة بالتوصيات التالية:

- إجراء المزيد من الدراسات و البحوث في مجال جودة الخدمة التعليمية بالكلية و فقا لمحاور الدراسة إضافة إلى محاور أخرى.
- اهتمام إدارة الكلية على زيادة مستوى جودة الخدمة في المحاور التي كانت نسبة جودتها متدنية، مع تحسين مستوى الجودة في المحاور التي أظهرت نسبة جودة عالية نسبيا.
- دراسة مستوى جودة الخدمة التعليمية على مستوى جميع الكليات حتى يتم تقييم أشمل لمستوى جودة الخدمة التعليمية.

II- دراسات خاصة بخدمة المجتمع:

تم إجراء العديد من الدراسات السابقة التي عالجت علاقة الجامعة بالمجتمع منها دراسات تقترب بشكل مباشر ومنها ما هو غير مباشر، ومن اهم هذه الدراسات ما يلي:

1- دراسة **(زكى محمود شبانه،1973)** هدفت الى **بيان**" **رسالة الجامعة في تحقيق التنمية**" واستخدم المنهج الوصفي واسفرت الدراسة على النتائج الاتية : لابد للجامعة ان تتجه الى زيادة الانتاج وتتمثل رسالة الجامعة في تحقيق التنمية عن طريق صورة الاهتمام بالبحث العلمي.

2- دراسة **صباح (باقر،1973)** ، بعنوان" **دور الجامعة في عملية التغير الاجتماعي**"، هدفت هذه الدراسة الى بيان وجهات النظر المختلفة في دور الجامعة من حيث وظيفتها المحافظة على التراث الاجتماعي أو التغير الاجتماعي كنقطة مهمة في عملية اسهامات بناء المجتمع وتطوره واسفرت الدراسة الى ان الجامعة يجب ان تكون أداة فاعلة في قضايا التحول الاجتماعي مسؤولة عن جوانب التخلف في المجتمع

3- دراسة **(عبدالقادر الشليخى،1982)** ، بعنوان" **المراكز الجامعية لخدمة**"، هدفت هذه الدراسة الى استعراض ماهية مراكز خدمة المجتمع ووصلت الدراسة إلى ان مراكز خدمة المجتمع لها دور في خدمة المجتمع في النواحي الصحية و الدراسات الهندسية فيما يختص بالفرع العلمي اما الفرع الإنساني فيضم الدراسات اللغوية والادارية.

4- دراسة **(الصفدى والغربى،1988)**، بعنوان "**دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلى**"، هدفت الدراسة الى بيان الأدوار التي تقوم به الجامعة والوقوف على كيفية اسهامها بنصيب وافر في نواحي الحياة المختلفة واسفرت الدراسة عن ان الجامعة لها دور في إعداد العلماء والباحثين في مجال الطاقة والصناعة والصحة.

5- دراسة **(عابدين محمد شريف ،1993)**، هدفت الدراسة الى" **الوصول الى اهتمامات اعضاء هيئة التدريس فيما اذا كانت الجامعة تركز على التدريس ام البحث العلمي ام خدمة المجتمع** "، واستخدم الباحث المنهج الوصفي واسفرت الدراسة على ان الوظيفة الاساسية للجامعة هي التدريس بصفة اساسية والبحث العلمي وخدمة المجتمع بصفة ثانوية.

6- دراسة **(Stahler & Tash ،1995)**، بعنوان "**المراكز و المعاهد في الجامعات ذات المستوى الراقي – مشكلاتها و توقعاتها" ،** هدفت التعرف إلى الكشف عن دور مراكز البحث العلمي في بعض الجامعات ذات المستوى الراقي ، و اتبع الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي في العام (1995) باستخدام قائمة استبيان جرى توزيعها على(30) جامعة من أصل (150) جامعة أمريكية و قد استجاب للباحث (18) جامعة، وتكونت عينة الدراسة من (785) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ،وكان من أهم نتائج الدراسة:

– أن مراكز البحوث ذات دور فعال في التقدم العلمي للجامعات حيث تلقت الدعم المالي من مؤسسات التمويل في المجتمع.

– تشجيع وجود مثل هذه المراكز في الجامعات النشاط البحثي فيها.

– أن وجود هذه المراكز جعلت الأساتذة يركزون في بحوثهم على الاحتياجات الفعلية للمجتمع.

7- دراسة **(الخطيب،1997)**، بعنوان " **دور كليات التربية في خدمة المجتمع"**، هدفت التعرف إلى توجيه أنظار القائمين على كليات التربية إلى ضرورة ربط مناهجها وأبحاثها بمشكلات المجتمع وتطلعاته ومحاولة فتح مجال خدمة المجتمع أمام كليات التربية لكي توسع نشاطها والاستفادة من إمكانياتها في تنمية المجتمع الفلسطيني أكاديمياً وثقافياً وتربوياً، والكشف عن مدى إسهام كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع والمعوقات التي تعترضها وكيفية التغلب عليها، واستخدم لباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة، وتم اختيار العينة العشوائية من أعضاء هيئة التدريس في الكليات التربوية وعددهم (80)عضو هيئة تدريس، وكان من أهم نتائج الدراسة:

– يؤمن أعضاء هيئة التدريس بضرورة قيام كليات التربية بخدمة المجتمع الفلسطيني بعد التحرر من الاحتلال الإسرائيلي والتهيئة لقيام الدولة الفلسطينية المستقلة.

– ضرورة قيام كل قسم من أقسام كليات التربية بحصر المشكلات التي تتصل بمشكلات المجتمع الفلسطيني والتحديات التي تواجهه.

– أجمع أعضاء هيئة التدريس على أهمية إلمام العاملين في المهن المختلفة بالعلوم التربوية والنفسية، لأن ذلك يؤدي إلى تدعيم القيم في نفوسهم ويجذر الانتماء الوطني والقومي والإسلامي والإنساني.

– إن استراتيجية خدمة المجتمع هي حلقة الوصل بين سياسة الجامعة وعملية التخطيط.

8- دراسة **(العاجز،1988)**، بعنوان " **دور الجامعات الفلسطينية في تنمية المجتمع"** ، هدفت التعرف إلى بيان دور الجامعات الفلسطينية في التنمية الشاملة للمجتمع سواء كانت اقتصادية أم اجتماعية أم سياسية أم إحياء للتراث الإسلامي بالإضافة إلى التعرف على أهم العوائق التي تحول دون تحقيق الجامعة لهذه التنمية وكذلك إلى رسم بعض الحلول لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في إجراء دراسته. و أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- ضرورة وضع سياسة تربوية محددة واضحة خاصة بالتعليم الجامعي بصورة والتعليم العام بصورة عامة.
- حث المسئولين عن الجامعات بتفعيل دور الجامعة لخدمة المجتمع من خلال المشاركة في مختلف الفعاليات والأنشطة والإسهام في عقد الدورات والندوات .

9- دراسة **(مرسي،1988)**، بعنوان **" تحليل اتجاهات القيادات الجامعية نحو دور الجامعات المصرية في خدمة المجتمع و تنمية البيئة"** ، هدفت التعرف إلى تحليل اتجاهات القيادات الجامعية بشأن أبعاد الدور المفترض للجامعة في مجال خدمة المجتمع و تنمية البيئة و بيان مدى فاعلية الأنشطة الجامعية ومدى ارتباطها بقضايا التنمية و خدمة المجتمع و الصعوبات الماثلة في هذا الخصوص و تحديد مجالات التطوير المطلوبة لزيادة فاعلية الجامعة في النهوض بدورها في خدمة المجتمع . وقد استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي ، و تم إعداد قائمة استبيان كأداة لجمع البيانات ، و قد تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الجامعية في الجامعات المصرية في (4) جامعات من أصل (15) جامعة ، و كانت عينة الدراسة (100) مفردة من كل جامعة بالإضافة إلى رئيس الجامعة و نواب رئيس الجامعة. و قد توصلت الدراسة إلى أن:

- أغلب القيادات الجامعية ليس لديها إدراك متكامل بالأبعاد المختلفة لدور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة ، و أنها غير راضية عن مستوى الأداء المتحقق لهذا الدور ، و أن هناك صعوبات تعوق الأداء في عدة مجالات.
- تؤكد أغلب القيادات الجامعية عدم ملائمة البيئة الإدارية و التنظيمية لنهوض الجامعة برسالتها نحو خدمة المجتمع و تنمية البيئة.
- لا توجد اختلافات جوهرية بين الوضع في الجامعات المركزية و الجامعات الإقليمية بالنسبة لأغلب قضايا البحث.

10- دراسة **(أمينة مساك،2011)**، عنوانها **تأثير سياسة التعليم العالي على علاقة الجامعة بالمجتمع الجـــــزائري ، دراسة تحليلية تقـــــييمية لنظام التعليم العالي في المجـــــتمع الجزائري، أطروحة لنيل**

درجة الدكتوراه، تخصص علم الاجتماع الثقافي قسم علم الاجتماع :جامعة الجزائر، تهدف هذه الدراسة إلى إعطاء نظرة عامه على الجامعة وما يتعلق بها من وظائف و أهداف وتقديم منظور تحليلي لواقعها في إطار جملة من المتغيرات و التحديات من خلال التعرف على واقع التعليم العالي بالجزائر ، من حيث أهدافه وسياساته. مع تسليط الضوء على خصوصية الجامعة الجزائرية.

و تطرقت الدراسة إلى التعليم الجامعي في المجتمع الجزائري من حيث نشأته، وتطوره، وأهدافه، وموارده، وخصائصه، و سياسته، والصعوبات التي تواجهه، والخروج ببعض الاقتراحات المساعدة على تحسين العملية التعليمية حتى تساير المحيط الخارجي و تستجيب لسوق العمل.

ففي ظل التغيرات التي تعرفها الجامعة الجزائرية ، فهي تواجه تحديات عديدة بدءا بضعف التحكم في التوازن بين مدخلاتها ومخرجاتها ، و ضعف التنسيق بين مردودها الكمي والكيفي ، مما انعكس على سوق العمل ، حيث أصبحت الفئة الجامعية معرضة لظاهرة البطالة ، إضافة إلى ضعف مراعاة احتياجات المجتمع عنها فيما يتعلق بالطلب الاجتماعي وطبيعة التخصصات الأكاديمية المدرّسة فيها ، حتى أصبحت قيمة الشهادة الجامعية على المحك ، من حيث مصداقيتها و فعاليتها في الحياة الاجتماعية ؛ حيث يتخرج الطالب الجامعي بشهادة غير معترف بها في سوق العمل ؛لا من حيث طبيعة التكوين أو حيث لغته أيضا الأمر الذي يطرح مشكل اللغة ، وكذا مشكل البيروقراطية الذي يؤرق الأستاذ الباحث ، إضافة إلى العراقيل التي تصادف البحث العلمي الجامعي ، وتدني مستوى التأطير .لذا جاءت إشكالية الدراسة تنحصر في التساؤل حول دور الجامعة الجزائرية في المجال السياسي و الاقتصادي الجديد . وبصورة عامة ضمن مشروع المجتمع الذي ترتسم معالمه ، و مدى مساهمة البحث العلمي من خلالها في سيرورة التنمية الشاملة للمجتمع الجزائري. و توصلت الباحثة إلى ما يلي:

- بينت النتائج بأن التمثّل الاجتماعي للجامعة المبني من قبل الأساتذة المبحوثين والمستجوبين له يتميز بمستوى علمي متدن مع غياب البحث العلمي و كذا عدم ربط البرامج الأكاديمية بالواقع الاجتماعي ومتطلباته بالإضافة إلى غياب علاقة الجامعة مع المحيط.

- صورة الجامعة مقترنة بمشكل العمل، حيث لا توازن بين ما يدرّس في الجامعة و متطلبات سوق العمل.

- بينت النتائج بأن هناك قطيعة بين الجامعة و المحيط الخارجي لأنها لم تربط بين برامجها الأكاديمية والواقع الاجتماعي إلا في إطار تخصصات معينة و بصفة محدودة جدا.

11- دراسة **(Vogelgesang, Lori J ،2001)**، بعنوان" **أثر الجامعة في تطوير القيم المدنية"**، هدفت إلى التعرف إلى أثر الجامعة في تطوير القيم المدنية وكيف يؤثر عامل العرق والجنس. وركزت هذه الدراسة على مجموعة المقاييس الناتجة التي تعكس بعض القيم التي تدعم الانخراط في الديمقراطية التعددية (الالتزام بالفهم للاختلافات العرقية، والالتزام بالنشاطات الاجتماعية)،

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد شملت عينة الدراسة على (19915) طالباً وطالبة من جامعة لوس انجلوس - كاليفورنياLos Angelus – California .وكان من أهم نتائج الدراسة:

أن التعددية في الجنس الطلابي لا تعزز إيجابياً نتائج تطويرية في مجال النشاط الاجتماعي. أما بالنسبة إلى تعزيز فهم الأعراق المختلفة؛ فإن مؤشر تعددية الجنس الطلابي ظهر واضحاً لدى الطلاب البيض، ولكن الأثر كان سلبياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعامل مع الطلبة باختلاف أعراقهم وأجناسهم بوصفهم وحدة واحدة تضع قناعاً على العوامل المهمة التي تؤدي إلى تطوير القيم.

12- دراسة **(الدخيل،2001)**، بعنوان" **تصور مقترح لدور كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في مجال خدمة المجتمع"**، هدفت إلى التعرف إلى واقع كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في مجال خدمة المجتمع، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من العاملين في كليات المعلمين من عمداء ووكلاء وأعضاء هيئة تدريس والبالغ عددهم (543) عضواً.

وكان من أهم نتائج الدراسة:

- أن أفراد العينة يشاركون في إبراز التراث العلمي والحضاري الإسلامي، وتدعيم قيم المسئولية الاجتماعية للفرد، وتنظيم دورات للمعلمين،
- أشارت الدراسة إلى جوانب قصور في تقديم المشورة الفنية للأفراد والمؤسسات، وقلة الاهتمام بالبحوث، وقلة توصيل النتائج التي تم التوصل إليها إلى الجهات التي يمكن أن تستفيد منها.
- قلة عدد الرسائل ذات الصلة بالعلوم البحتة و التطبيقية.

13- دراسة **(Bedard,Arlana-Dee،2002)**، بعنوان **" فعالية البيئة التدريسية للجامعة والجهود المقدمة لزيادة تدعيم فاعلية استراتيجيات التدريس"** ، هدفت التعرف إلى التحقق من فعالية البيئة التدريسية للجامعة و الجهود المقدمة لزيادة تدعيم فاعلية استراتيجيات التدريس و التعرف على مدى كفاءة المؤسسة التعليمية في تطوير مهارات المعلم في العملية التعليمية و استخدمت استبانة متضمنة السؤال التالي:كيف يمكن أن تؤثر الجامعة و تدعم أداء الهيئة التدريسية لديها بحيث تؤدي إلى مخرجات تعليمية عالية؟ واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته وطبيعة الدراسة ، وتم تطبيقها على الهيئة التدريسية بالجامعة والبالغ عددهم (1254) عضواً. وكان من أهم نتائج الدراسة:

أهمية تصميم نموذج لتقييم أداء المعلمين و تطويره و الاهتمام بالمعلمين الأوائل بالكلية.

14- دراسة **(عبد الناصر،2004)**، بعنوان " **أداء الجامعات في خدمة المجتمع و علاقته باستقلالها، دراسة مقارنة في مصر و أمريكا و النرويج"** ، هدفت التعرف إلى أداء الجامعات في خدمة المجتمع وعلاقته باستقلالها ، دراسة مقارنة في مصر وأمريكا والنرويج وكيفية تطوير أداء الجامعات المصرية في ضوء خبرتي أمريكا والنرويج واستخدم الباحث المنهج المقارن لتحقيق هدف الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (1215) عنوان رسالة في أقسام التربية وعلم النفس. وكان من أهم نتائج الدراسة:

حداثة اهتمام الجامعات المصرية بوظيفة خدمة المجتمع، فقد ركزت على الوظيفة التدريسية والبحثية والقصور في أداء قطاع خدمة المجتمع واقترح الباحث إنشاء مجلس تنسيق أنشطة الوحدات ذات الطابع الخاص لتقويم أداء لجان العمل وخدمة المجتمع.

15- دراسة **(الخميسي،2004)** ، بعنوان" **دور كليات التربية في خدمة المجتمع والبيئة بين النجاحات الإخفاقات وخيارات المستقبل"**، هدفت التعرف إلى الكشف عن طبيعة الدور الذي تقوم به كلية التربية جامعة الملك سعود من خلال جهود أعضاء هيئة التدريس بها لخدمة المجتمع والبيئة المحيطة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (56) عضو، وتكونت أداة الدراسة من استبانة ومقابلات مقننة. وكان من أهم نتائج الدراسة:

أن كلية التربية نجحت في القيام بدورها في خدمة المجتمع في مجالات وميادين متنوعة، وقد وظفت إمكانياتها البشرية والعلمية والمادية في تحقيق الكثير من الأهداف، وكشف الدراسة عن بعض الإخفاقات في مجال خدمة المجتمع منها التعليم المستمر، وبينت أن دورها في التصدي للمشكلات التربوية التي يواجهها المجتمع السعودي بوجه عام يزال محدوداً ومتواضعاً خاصة في مواضيع العنف الأسري ومشكلات التربية الأسرية والوعي المروري والوعي البيئي، انعكاس ظاهرة الطلاق على تربية الأبناء، ومشكلات وقت الفراغ، والاتجاه نحو العمل اليدوي، ومشكلات الهوية الثقافية، ومواجهة آثار الفضائيات، والتربية والضبط الاجتماعي، ومشكلة الغلو والتطرف الديني، مراكز رعاية الأحداث والسجون.

16- دراسة (Eigenmann Hall, & Bloomington, IN ، 2005)، بعنوان"**دور كليات التربـية في تعليـــم ودمج الـــــطالب في الحياة** "،هدفت الـــــتعرف إلى دور كليات التـــربية في تعليم ودمج الطالب في الحياة ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة للطلبة واستبانة لأعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (20226) طالب وطالبة ، و(14336) عضو من أعضاء هيئة التدريس بالكليات في الولايات المتحدة الأمريكية. وكان من أهم نتائج الدراسة:

- أن اندماج الطلبة وتفاعلهم مع المحاضرات كان ايجابياً بنسبة أكثر من أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة.
- أن اندماج أعضاء هيئة التدريس بالكليات وتفاعلهم في المجتمع كان ايجابياً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

17- دراسة **(الرشي،2005)**، بعنوان" دور الجامعة في خدمة المجتمع ومدي قيام الجامعات الأردنية بهذا الدور"، هدفت التعرف إلى دور الجامعة في خدمة المجتمع ومدى قيام الجامعات الأردنية بهذا الدور، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء الهيئات التدريسية والموظفين والإداريين في الجامعات الأردنية، وعددهم (875) عضواً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل أداة الدراسة وهي الاستبانة.

وكان من أهم نتائج الدراسة:

أن دور الجامعة في خدمة المجتمع يتمثل في خمسة وأربعين نشاطاً صنفها الرشيد في ستة مجالات هي: البرامج والخطط الدراسية، البحوث والدراسات، والمؤتمرات والندوات، الأنشطة والخدمات، الاستشارات وتقديم الخبرات، التدريب والتأهيل، وكانت درجة قيام الجامعات الأردنية بدورها في خدمة المجتمع متوسطة بشكل عام.

18- دراسة **(سلام،2006)**، بعنوان**"تصور مقترح لدور جامعة الأزهر في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"**، هدفت التعرف إلى رصد دور جامعة الأزهر في خدمة المجتمع و الكشف عن أهم المتغيرات المحلية والعالمية المؤثرة على دور جامعة الأزهر في خدمة المجتمع و التعرف على خبرات بعض الجامعات الإسلامية والمتقدمة في مجال خدمة المجتمع واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة بالاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من (140) عضو من أعضاء هيئة التدريس.

وكان من أهم نتائج الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول الحكم على مدي ضرورة إسهام الجامعة وتقديمها للخدمات في المجالات التعليمية.

- ضعف قيام جامعة الأزهر بدورها في خدمة المجتمع يرجع لأسباب عديدة منها نقص الاعتمادات المالية وافتقار تواصلها مع مؤسسات المجتمع الأخرى.

19- دراسة **(Kathlen,Mathuos& Other ،2007)**، بعنوان" **تزويد الإدارة العليا بجامعة القدس المفـــتوحة بالمعلومات الضرورية ، لتمكين الجامعة من الاضـطلاع بدور أساســـي ومركـــزي ضمن نظام التعليم الجامعي الفلسطيني"** ، هدفت التعرف إلى تزويد الإدارة العليا بجامعة القدس المفتوحة بالمعلومات الضرورية ،لتمكين الجامعة من الاضطلاع بدور أساسي و مركزي ضمن نظام التعليم الجامعي الفلسطيني، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (800) طالب وطالبة. وكان من أهم نتائج الدراسة:

أن جامعة القدس المفتوحة صمدت و نمت و خدمت أكثر من 50000 دارس، الأمر الذي لبى حاجة المجتمع، والذي لا تستطيع أي مؤسسة أخرى أن تلبيها ،و أن النمو المتسارع قدم حافز لاستقصاء التحديات و الفرص القائمة للجامعة ،فقد أحرزت الجامعة تقدما في مجال التعليم الجامعي لما يزيد عن ثلث الدارسين في الجامعات الفلسطينية ،و في المجال التكنولوجي لبت احتياجات الدارسين ،كما أظهرت نتائج الدراسة توازن في القبول و النوعية.

20- دارسة **(حسن،2007)** ، بعنوان **" نحو توثيق العلاقة بين الجامعة و المجتمع"**، هدفت التعرف إلى إبراز العلاقة بين الجامعة والمجتمع من خلال وظائفها وواقع هذه العلاقة مع توضيح أهم المفاهيم التي تبرز مبررات تدعيم هذه العلاقة بين الجامعة والمجتمع واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، فتم اختيار عينة

عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، فتكونت العينة من (80) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، ولقد تم إعداد استبانة تهدف إلى التعرف على طبيعة توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

– الجامعة لها سمات تميزها عن غيرها كونها منظمة متعددة الأهداف، كالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع لذلك لها كيانها الاجتماعي، لأنها مجتمع نسيجه الأساسي العلاقات الإنسانية، وذلك يتيح تعدد المجتمعات داخلها، وهي مؤسسة تعليمية تقع على قمة النظام التعليمي في المجتمع، وتعتبر أداته للقيادة الفكرية لمؤسساته المختلفة من إحداث التغيير والتنمية، والقصد منها تلبية احتياجات المجتمع، وتحقيق الربط والتوثيق بينها وبين المجتمع في مختلف المجالات.

– إن قضية العلاقة بين الجامعة والمجتمع أصبحت قضية عالمية تجد الاهتمام من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء كما أن الجامعة بتخصصاتها المختلفة، وبرامجها لا بد أن تتماشى مع خطط التنمية، وهذا أمر حيوي لا غنى عنه في تحقيق التنمية.

21- دراسة **(عامر،2007)**، بعنوان" **تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة"**، هدفت التعرف إلى وضع تصور المقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (34) عضو من أعضاء هيئة التدريس، وتكونت أداة الدراسة من المقابلة المقننة. وكان من أهم نتائج الدراسة:

– وضع تصور للنهوض بدور الجامعة في خدمة المجتمع يقوم على تقديم الأسس العلمية للتصدي للمشكلات التي تواجه المجتمع، وإجراء البحوث العلمية لصالح المنظمات والهيئات الحكومية.

– إنشاء مجالس استشارية مشتركة من رجال الجامعة وقيادات المجتمع لتحديد حاجات، وتوجيه الأبحاث الجامعية لحل مشكلات المجتمع والتي تخدم المجتمع وتعمل على تطويره.

22- دراسة **(مساعدة،2008)**، بعنوان" **دور كليات التربية في الجامعات الأردنية في خدمة المجتمع"**، هدفت التعرف إلى دور كليات التربية في الجامعات الأردنية في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، واعتمد الباحث في دراسته أسلوب المقابلات المعمقة من أجل تقدير دور كليات التربية في الجامعات الأردنية في خدمة المجتمع من وجهة نظر عمداء كليات التربية ونواب ومساعدي العمداء وعددهم (75) فرد وقد تم استخدام المقابلات الشخصية والمعمقة كوسيلة إيضاحية اسنادية للبيانات التي تم جمعها بواسطة الاستبانة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وكان من أهم نتائج الدراسة: ضرورة زيادة اهتمام كليات التربية في الجامعات الأردنية بمرحلة الدراسات العليا بحيث تكون ذات نفع وموجهة لحل مشكلات الوطن العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية والتربوية وتوظيف أطروحات الأبحاث العلمية لمعالجة المشكلات التي تواجهها مؤسسات المجتمع المختلفة.

23- دراسة **(العبيدي ، سيلان جبران،2009) ، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع** ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي تحت شعار " المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع كان من أبرز نتائجها :

- انخفاض الكفاءة الداخلية النوعية التي من مؤشراتها تدني التحصيل المعرفي والتأهيل المتخصص ، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية والتطبيقية والقصور في تعزيز القيم والاتجاهات الحديثة .
- انخفاض الكفاءة الخارجية (الكمية والنوعية) وتتمثل في تخريج أعداد من الخريجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل والمجتمع مع وجود عجز في تخصصات أخرى.
- معظم مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية تعاني من ضعف وتخلف نظمها وعدم تطوير برامجها التعليمية لمواكبة التحديات والمنافسة العالمية التي فرضت شروطاً جديدة ومنها إبراز منتج يستطيع ان ينافس السوق .
- إن التوسع في إتاحة التعليم العالي أدى في بعض الدول إلى التدهور في مستوى الجودة ويتجلى هذا التفاوت بين الكم والنوع في أمور مثل الكثافة الطلابية والنقص في عناصر البنية التحتية ، والنقص في أعضاء الهيئة التعليمية الكفؤة ، وفي الموارد المالية .
- إن ضمان الجودة والاعتماد ، كما توصل إليه المؤتمر الإقليمي العربي يؤكد أن الجهود في هذا الميدان تراوح مكانها في حيز الأطر العامة أو التنظيمية ، ولم تتمكن بعد من الولوج إلى مناطق الحرج في الجامعات.

24- دراسة **(حراحشة،2009)**، بعنوان **" دور جامعة اليرموك في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها"** ، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى وجهات نظر هيئة التدريس في دور جامعة اليرموك في خدمة المجتمع ، وقام الباحث بتطوير استبانة لجمع البيانات تكونت من (25) فقرة قام بتوزيعها على مجتمع الدراسة المكون من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك ، و العاملين في الفصل الدراسي الثاني من العام 2008 والبالغ عددهم (124) ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن دور جامعة اليرموك في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاءت بدرجة كبيرة.
- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة بين ذوي الخبرة.

و بناء على النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات كان من أهما:

- أن تضع الجامعة كافة إمكانياتها المادية و البشرية و جميع مرافقها في خدمة المجتمع المحلي.

- زيادة التفاعل و التواصل بين الجامعة و المجتمع المحلي من خلال الندوات و المؤتمرات والاستشارات العلمية.
- إجراء دراسات أخرى حول دور الجامعة في خدمة المجتمع في مجالات أخرى متعددة.

25- دراسة **(محمد بومعزة،2011)**، بعنوان" **نظام ل.م.د من الشراكة المجتمعية من أجل التنمية**"، هدفت الدراسة إلى محاولة جلب مفهوم الشراكة المجتمعية كألية تعكس التعاون و التفاعل بين كل من الجامعات و مراكز البحوث بين القطاع الاقتصادي و الانتاجي الخاص و العام من أجل إدماج مخرجات المؤسسات البحثية العلمية في العملية التنموية، وذلك من خلال طرح السؤال التالي: ما مدى استجابة الجامعة الجزائرية من خلال عملية الاصلاح القائمة على النظام ل.م.د لهذه المتغيرات ، أو مدى تجسيد هذا النظام لمقومات الشراكة المجتمعية كأداة لخدمة التنمية؟

ومن أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة أن النظام الجديد في الجانب النظري يحمل الكثير من الايجابيات فيما يتعلق بالشراكة المجتمعية من أجل تحقيق التنمية ، و في نفس الوقت يبرز حجم التحدي المفروض على الجامعة في ظل غياب ثقافة الشراكة في الجزائر و خاصة في القطاع الخاص الذي لايزال هشا ، ما يجعله يفضل شراء براءات الاختراع الجاهزة و العلامات التجارية المعروفة على الاعتماد على الباحث الجزائري الذي لايزال ينظر إليه بعدم الجدية و الاكتراث

26- دراسة **(الرواشدة،2011)**، بعنوان" **دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة"**، هدفت التعرف إلى دور جامعة البلقاء التطبيقية في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية عجلون الجامعية، وتكون مجتمع وعينة الدارسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية عجلون الجامعية والبالغ عددهم 43 عضواً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة قام بتطوير استبانة تكونت من 24 فقرة. و كان من أهم نتائج الدراسة:أن هناك دوراً متوسط الأهمية لجامعة البلقاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

27- دراسة**(مرتجي،2011)**، بعنوان" **دور كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في توجيه طلبة الدراسات العليا نحو قضايا خدمة المجتمع بمحافظة غزة الجامعة الإسلامية نموذجاً"**، هدفت التعرف إلى مدي توجيه كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لطلبة الدراسات العليا نحو دراسة قضايا خدمة المجتمع بمحافظات غزة، والكشف عن الفروق حول مدى توجيه كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لطلبة الدراسات العليا نحو دراسة قضايا خدمة المجتمع تعزى لمتغير(أصول التربية، المناهج وطرق التدريس ، علم النفس)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأسلوب تحليل المضمون، وتكون مجتمع الدراسة من جميع عناوين رسائل الماجستير المعتمدة من قبل الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (567) عنوان رسالة في أقسام أصول التربية، المناهج وطرق التدريس، علم النفس. وكان من أهم نتائج الدراسة:

أن الرسائل العلمية المقدمة من قسم علم النفس كانت أكثر الأقسام تلبية لقضايا خدمة المجتمع يليها قسم المناهج وطرق التدريس، وكانت القضايا التعليمية أكثر القضايا بروزاً في الرسائل العلمية بالجامعة الإسلامية بينما كان هناك قلة في الرسائل التي تهتم بالقضايا الاقتصادية والثقافية، وأوصت الدراسة بضرورة تدخل قسم الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية لتوجيه طلبة الدراسات العليا نحو اختيار موضوعات لها صلة وارتباط بحاجات المجتمع الفعلية، وتوجيه الطلبة نحو القضايا التنموية الاقتصادية والثقافية والتي لها مردود إيجابي على المجتمع.

28- دراسة **(Gresi & Isil،2012)** ، بعنوان **" Corporate Social Responsibility in Higher Education Institutions: Istanbul Bilgi University Case"** ، هدفت الدراسة إلى تحليل دور جامعة بيلجي إسطنبول في ممارسة المسؤولية الاجتماعية ، وتم جمع البيانات الاولية للدراسة من خلال المقابلة الشخصية مع الامين العام للجامعة و الممثل المساعد ، كما استعان الباحثان بالوثائق المنشورة و دليل الطالب و الموقع الالكتروني و خطة العمل لجمع البيانات الثانوية.

وتوصلت الدراسة إلى أن تجربة جامعة بيلجي إسطنبول في مجال المسؤولية الاجتماعية هي تجربة ناجحة ، حيث يوجد في الجامعة 14 مركز يقدم خدمات للمجتمع و الباحثين مثل مركز الدراسات البيئية و الطاقة ، و مركز البحوث الفكرية و الملكية ، ومركز دراسات المجتمع المدني، كما توصلت الدراسة إلى أن الجامعة تمنح 4 % من الدخل إلى هذه المراكز ، كذلك استيعاب إجراءات و ممارسات المسؤولية الاجتماعية للجامعة مهم جدا لاكتساب سمعة طيبة و ميزة تنافسية قوية.

و أوصت الدراسة بضرورة تعميق التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية على مستوى التشغيلي و المستوى الاكاديمي و الانشطة الطلابية ، وضرورة دعم الادارة من أجل نجاح واعتماد تطبيق ممارسات المسؤولية الاجتماعية.

III- دراسات خاصة بالبحث العلمي:

من خلال إطلاع على عدد من الدراسات المختلفة في مجال البحث العلمي تم اختيار منها ما يتعلق بخصائص الباحث و أهداف البحث العلمي و معوقاته و سبل تطويره و النهوض به، وكيفية ربط البحوث و الدراسات العلمية بمشكلات المجتمع المحيط به.

1- دراسة **(عبد المجيد بن مبارك،1987)، بعنوان" الإشكال الاجتماعي و السياسي لتنظيم البحث العلمي في الجزائر (الدلالات السوسيولوجية للبحث العلمي في الجزائر)"، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر**، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء إلى ظروف الباحث الجزائري و تأثيرها على عملية البحث على اعتبار أن القيادة السياسية أولت أهمية لعملية تنظيم و تنسيق مختلف المؤسسات البحثية من خلال إصدار جملة من الأطر القانونية متجاهلة وضعية الباحث آنذاك. و كذا دراسة العلاقة و مكانة المؤسسات المعنية بالبحث العلمي في الجزائر ووجهات نظر مختلف المؤسسات حول عملية تنظيم و تنسيق البحث العلمي

وعلاقاته بعملية التنمية الاقتصادية و جاءت الدراسة تحاول تحليل عملية من عمليات البحث العلمي في الجزائر و المتعلقة بتنظيم البحث العلمي وظروفه الاجتماعية. توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- أن العلم في البلدان النامية عموما و الجزائر على الخصوص كان هامشيا في الواقع و انحصرت مكانته في الشعارات فقط ، ونتيجة للوضع الاجتماعي و السياسي و النزاعات الجماعية و الفردية توصل الباحث أن العلم إذا طغت عليه الأيديولوجية و العصبيات يصبح حملا ثقيلا على أي دولة كونه يؤدي بها إلى منعرجات خاطئة تقهقر نموها و تجعل الواقع يتعارض و الشعارات التي تلوح بها مختلف الأطر الرسمية والقانونية.

- أن الإشكال السياسي للبحث العلمي في الجزائر انعكس على شكل الصياغة القانونية لتنظيمه فنجده قد أهمل مشاركة الباحث في هذه الصياغة وذلك راجع إلى أن ظهور الإطار القانوني يدخل في السياق العام للإشكال السياسي لتنظيم البحث العلمي في الجزائر.

2- دراسة **(مامري جميلة،2001)**، بعنوان " **مكانة ودور الباحث في نسق البحث العلمي في الجزائر ، دراسة مقارنة لمكانة الباحث الاجتماعية و المهنية في كل من الجامعة و مراكز البحث و الدراسات في مجال العلوم الاجتماعية و السياسية**، الهدف من الدراسة هو معرفة سيرورة و ديناميكية البحث العلمي في المجتمع الجزائري ، وايضا معرفة مكانة البحث العلمي في مجال العلوم الاجتماعية و الإنسانية عامة من خلال معرفة الدور الذي تقوم به كل من الجامعة و مراكز البحوث(في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية) كمؤسسات للبحث العلمي لإثراء هذا المجال، وكذا محاولة الكشف عن الظروف الاجتماعية و المهنية للباحث ومدى أثر هذه الظروف الاجتماعية و الثقافية المحيطة بالباحث. ما مدى تضامن عناصر نسق البحث في الجزائر و ما هي مكانة الباحث و دوره في مجال العلوم الاجتماعية و الإنسانية في هذا النسق. وتوصل الباحث الى أن البحث في مجال العلوم الاجتماعية و الإنسانية يعاني جملة من المشكلات منها:

- مشكلات تتعلق بغياب الإرادة السياسية و عدم وجود سياسة واضحة تهتم بترقية و تسيير قطاع البحث في هذا المجال، إضافة إلى أن مسيري قطاع البحث لا يتمتعون بالكفاءة، ويغلب عليهم الطابع البيروقراطي و الإداري .ويضاف إلى كل هذا عدم الاهتمام بترقية مكانة الباحث.

- أما على مستوى تمويل البحوث فميزانية البحث لا تغطي تكاليف البحث، مما يخلق صعوبات تتعلق بالتنقل والمنح وندرة المراجع.

3- دراسة **(الخطيب ،2002)** ، بعنوان " **دراسة حول تجربة مركز الاستشارات والبحوث بالجامعة في مجال التعليم المستمر وخدمة المجتمع"**، هدفت التعرف إلى إبراز دور الجامعة الأردنية من خلال مركز الاستشارات والخدمات الاجتماعية والدراسات في خدمة المجتمع المحلي والإقليمي ، وذلك من خلال استعراض أهداف المركز والنشاطات التي يقوم بها ممثلة في الدورات التدريبية والدراسات والاستشارات العلمية والتحاليل العلمية، وتكونت عينة الدراسة من 160 عضو من أعضاء هيئة التدريس واستخدم الباحث

المنهج الوصفي التحليلي ، لتحليل المعلومات التي جمعها بواسطة الاستبانة التي قام ببنائها لجمع المعلومات. وكان من أهم نتائج الدراسة:

- تبين أن المركز يعقد سنويا ما يزيد عن (300) دورة يشارك بها سنويا ما يزيد عن (600) مشارك وتتنوع هذه الدورات على مختلف الميادين والتخصصات العلمية والمهنية.
- مراكز التدريب والبحث العلمي يمكنها أن تكوم مجالات رحبة تمكن أعضاء هيئة التدريس في الصروح العلمية من القيام بواجباتها في خدمة المجتمع من خلال عقد الدورات المتخصصة والقيام بإجراء البحوث والدراسات والاستشارات العلمية.
- يجب تلمس حاجة السوق المحلي لبعض المهن والكفاءات من خلال القيام ببعض الزيارات للمسئولين في الجامعات ومراكز التدريب التابعة لها إلى المؤسسات العامة والخاصة.

4- دراسة **(علوان،2003)، بعنوان" الجامعات و دور البحث العلمي في خدمة المجتمع"**، هدفت الدراسة إلى معرفة واقع و معوقات البحث العلمي في جامعات البلدان العربية و مدى قدرة الجامعات على تعزيز هذا الدور لخدمة التنمية العربية، كما هدفت إلى تحديد الاستراتيجيات العامة لتطوير البحث العلمي و تحويل الجامعات و مراكز البحث العلمي إلى مؤسسات فعالة في المجتمع لتطوير التنمية العربية الشاملة. و توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة و وثيقة بين الجامعات و مراكز الابحاث و ضعف التنسيق بين المؤسسات الصناعية و الانتاجية و الخدمية.

و أوصت الدراسة بضرورة تعزيز العلاقة بين الجامعات و مؤسسات المجتمع المختلفة و المؤسسات الانتاجية و الخدمية، و ضرورة و جود استراتيجية واضحة للبحث العلمي تبين الرؤية المطلوبة منه على صعيد التنمية العربية الشاملة المستدامة.

5- دراسة (العاجز،2004)، بعنوان "البحوث العلمية و تنمية المجتمع بين الركود و الفعالية"، هدفت الدراسة إلى تحديد اهم العناصر المطلوبة لتفعيل البحوث العلمية في الجامعات الفلسطينية بالإضافة إلى التعرف على أهم المشاكل التي تحول دونها في تنمية المجتمع، من خلال الاجابة على السؤال الرئيسي للدراسة: ما أهم العناصر المطلوبة لتفعيل البحوث العلمية في الجامعات الفلسطينية والاستفادة منها لتنمية المجتمع؟، و اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي. و أوصت الدراسة بضرورة توثيق الصلة بين الجامعات و اجهزتها المعنية و بين الاجهزة و الهيئات و المراكز العلمية بالمجتمع، وضرورة الربط بين البحث العلمي و خطة التنمية ، و المتابعة المستمرة الواعية لتوظيف نتائج واقتراحات البحوث العلمية في عملية اتخاد القرارات و الاصلاح و التطوير التربوي.

6- دراسة **(Kabakci & Odabasi ،2008)**، بعنوان **"تنظيم برامج تطويرية لمساعدي الباحثين في كليات التربية في تركيا"**، هدفت التعرف إلى التأكيد علي تنظيم برامج تطويرية لمساعدي الباحثين في كليات التربية في تركيا وقد تكون مجتمع الدراسة من 1095 مساعد باحث يعملون في 54 كلية

تربية موزعين على 44 جامعة تركية في العام 2004/2003 وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وطبق الباحث دراسته علي جميع أفراد المجتمع مستخدما الاستبانة كأداة في جمع البيانات. وكان من أهم نتائج الدراسة:

- مساعدي الباحثين يحتاجون إلي تطوير مهاراتهم في: التطوير المهني ، والتطوير المؤسساتي، والتطوير الخطابي وتطوير الشخصية.

- مساعدي الباحثين يحتاجون إلي عقد ورشات عمل من قبل خبراء تربويين تمتد كل منها من2 الي3 ساعات أسبوعياً في مركز تطوير الكليات.

7- دراسة **(عبد الله وعثمان،2010)، بعنوان "الدراسات العليا والبحث العلمي وخدمة المجتمع في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان "دراسة تحليلية،** هدفت الدراسة إلى تحليل الوضع الراهن لمؤسسات التعليم العالي في مجال الدراسات العليا و البحث العلمي و خدمة المجتمع، و تكونت عينة الدراسة من (29) مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، و(23) من الوزرات و المؤسسات شبه الحكومية.

وتوصلت الدراسة إلى أنه رغم الجهود التي بذلت لتمكين هذه المؤسسات للتعامل مع التغيرات المحلية والاقليمية و الدولية إلا انها ما زالت تعاني من قصور في المجالات الثلاثة المستهدفة حالة الدراسات العليا كما وكيفا ، و مدى تأثير البحث العلمي على عجلة التنمية الاجتماعية ،ودور مؤسسات التعليم العالي في خدمة المجتمع.

و أوصت الدراسة بضرورة إنشاء برامج جديدة للدراسات العليا في الماجستير و الدكتوراه تعمل على الاستجابة للاحتياجات المجتمعية المتغيرة، وسوق العمل ، و التركيبة السكانية، و تطوير المشاركة بين المؤسسات الخاصة و العامة للتعليم العالي في المجالات الثلاثة المستهدفة، وضرورة بناء قنوات تواصل أفقية وعمودية لتشجيع التعاون و التنسيق بين المؤسسات التعليم العالي و المستفيدين على جميع المستويات.

8- دراسة **(جمال على الدهشان،2010)، بعنوان "العلاقة الاستراتيجية بين البحث العلمي الجامعي والصناعة " الواقع والآفاق المستقبلية"**، هدفت الدراسة توضيح أهمية البحث العلمي و ارتباطه بمتطلبات التنمية في المجتمع في مجالات الصناعة والزراعة والخدمات وغيرها ، كما اعتبرته أحد المرتكزات الأساسية للتنمية والتقدم في عصرنا هذا الذي يحتل فيه البحث العلمي مكانة كبيرة في النواحي المختلفة. ويتمثل ذلك في رفع معدلات الإنتاج وتحسين نوعيته وإدخال الأساليب والتقنيات الحديثة في النشاطات الإنتاجية والإدارية للمؤسسات التنموية، بما يؤدي إلى تطويرها وزيادة مساهمتها في الدخل القومي للمجتمع. وخلصت الدراسة إلى المقترحات التالية:

- نشر الوعي الاجتماعي بأهمية العلم، والبحوث التطبيقية التي تجرى بالجامعات، وذلك عن طريق تشكيل جهاز متخصص بالجامعة يتولى التخطيط والتنفيذ لحملات توعوية ودعائية حول العلم والعلماء، ودورهم في تطوير قطاعات المجتمع، إضافة إلى تسويق المنتوجات البحثية والاختراعات.

- إنشاء لجنة فنية مشتركة أو تأسيس مجالس للتعاون بين الجامعات ومؤسسات التنمية المختلفة ، تجمع ممثلين من مراكز البحوث في الجامعات ومن قطاعات الصناعة لتتولى وضع الخطط المستقبلية لتفعيل التعاون بينها وللاستفادة من الأبحاث الجامعية ووضعها موضع التطبيق العملي.

- توجيه وتشجيع إعداد أبحاث الدرجات العلمية للماجستير والدكتوراه نحو الجانب التطبيقي لواقع قطاعات الأعمال والإنتاج -تبادل الخبرات والمعلومات بين الجامعات والقطاع الصناعي.

- وضع خطة طويلة الأجل لشكل وحجم التعاون والتفاعل الدائم بين الجامعات والقطاع الصناعي في مجال البحث العلمي، وإنشاء مجلس لممثلي الجامعات ومعاهد البحوث وقطاعات الأعمال بالتنسيق مع الغرف التجارية والصناعية, لأجل اقتراح الاستراتيجيات والسياسات المنظمة لعملية تنمية روح الشراكة فيما بينهم

- إنشاء مركز لتسويق النشاط البحثي للجامعة ونتائجها إلى المؤسسات، يمكن من خلاله تحسين وتيسير التواصل بين قطاع البحث العلمي والمنشئات الصناعية

9- دراسة **(محمد عقلة أبو غزلة،2010)، بعنوان**" **واقع البحث العلمي ودور الشراكة المجتمعية فيه – المشاكل والحلول**–، أجريت هذه الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف منها:

- توصيف المشكلة التي يعاني منها قطاع التعليم مما له علاقة بموضوع البحث العلمي تحديداً، مع ذكر جملة من الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه المشكلة.

- بيان الأسباب التي أدت إلى عدم قيام شراكة مجتمعية بين مؤسسات البحث العلمي وبين مؤسسات القطاع الخاص فيما يتعلق بدعم جهود البحث العلمي.

- اقتراح عدد من الحلول التي يمكن من خلالها التعامل مع العقبات الموجودة، لتلافي استمرار الخلل من ناحية، ولتأسيس قاعدة عملية يمكن البناء عليها مستقبلاً.

و خلصت الدراسة في نهايتها إلى جملة من النتائج التي تم التوصل إليها ومنها:

– تعزى أهم أسباب التخلف في البحث العلمي إلى مسائل تتعلق بالبنية التحتية في الجامعات والمدارس، وكذلك المنحى التقليدي في المناهج الدراسية، ونقص الكوادر المدربة على عمليات البحث العلمي، وكثافة البرامج الدراسية التي لا تترك وقتاً للمدرس ولا للطالب للقيام بالنشاطات البحثية خلال وقت الدراسة.

– ضآلة الوعي المجتمعي بأهمية البحث العلمي، ومن أسبابه تقصير المؤسسات الأكاديمية والإعلامية في القيام بدورها تجاه هذا الجانب، وكذلك إهمال المجتمعات لمسألة البحث العلمي، ودورها في تنمية العملية الإنتاجية وتطويرها، إذ الهدف من العملية التعليمية في نظرهم مجرد التعليم والحصول على الشهادات لشغل الوظائف والحصول على العائد المادي.

– عدم قيام علاقات تشاركية بين الجامعات والمؤسسات البحثية وبين رجال الأعمال، لأن الحاصل أن كلا الطرفين يعمل على حدة؛ وبالتالي تتبعثر الجهود ويستمر نزف الجهد الوطني بدون طائل.

ومن أهم التوصيات ما يلي:

- إصلاح المدرسة والجامعة على حدٍ سواء لأنهما الحاضنتان الأساسيتان في عملية تنمية البحث العلمي، ومحاولة تطويرهما بما يتلاءم مع متطلبات العصر، مع الاهتمام بالتجهيزات اللازمة لعمليات البحث المخطط له.

- إعادة النظر في الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء الهيئة التدريسية سواءً في الجامعات أو المدارس، والعمل على تخفيفها، مع تشجيعه على خوض غمار عمليات البحث العلمي.

10– دراسة **(العاجز و حماد،2011)**، بعنوان " **رؤية جديدة لدور البحث العلمي في تحقيق الشراكة الفاعلة مع قطاعات الانتاج من منظور تكاملي**"، تهدف الدراسة إلى وضع رؤية جديدة لدور البحث العلمي في المؤسسات و الجامعات الفلسطينية لتحقيق الشراكة فعالة مع قطاعات الانتاج ، كذلك التعرف إلى حجم دور البحث العلمي في تطوير و تحسين العلاقة مع قطاعات الانتاج ، وتم استخدام المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى طغيان الجانب الاكاديمي على الجانب التطبيقي في الابحاث، و ضعف الارتباط بين البحث العلمي و خدمة المجتمع، و غياب التشريعات الكافية و الملزمة التي تؤدي إلى ارتباط الحقيقي بين المؤسسات البحث العلمي و قطاعات الانتاج.

وأوصت الدراسة بضرورة البحث العلمي في الجامعات بمشكلات و متطلبات التطوير الشامل بمؤسسات الانتاج ، و الاهتمام بتسويق البحث العلمي و تفعيل و تحفيز دور القطاع الخاص لدعم البحث العلمي.

11– دراسة **(جميل أحمد محمود خضر،2011)، بعنوان**" **تسويق مخرجات البحث العلمي كمتطلب رئيسي من متطلبات الجودة والشراكة المجتمعية**"، هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على أهمية الشراكة المجتمعية لدعم البحث والتطوير بالمؤسسات البحثية وخدمة المجتمع من خلال تطوير المؤسسات الاقتصادية خاصة الصغيرة والمتوسطة التي تمثل قطاعًا هامًا في الاقتصاد الوطني، كما تم إلقاء الضوء على نماذج مختلفة للشراكة المجتمعية، وأهم العقبات التي تواجه الشراكة في مجال البحث العلمي، وتؤكد المعطيات والمؤشرات توفر مناخ ملائم وقاعدة جيدة لانطلاق الشراكة المجتمعية بين مؤسسات البحث العلمي والمؤسسات الاقتصادية بالمملكة العربية السعودية رغم أن الواقع لا يعكس وجود تلك المؤشرات بالمستويات المأمولة؛ لهذا تم اقتراح آلية تهدف إلى تحفيز المؤسسات الصغيرة والمتوسطة نحو الشراكة مع المؤسسات البحثية في مجال البحث والتطوير، هذا من جهة ومن جهة أخرى، ينبغي النظر في تنفيذ فعاليات تهدف لدعم واستدامة ا لشراكة المجتمعية في البحث العلمي بالتوجه الإعلامي لإبراز الدور القوي للبحث

العلمي في مجال تطوير المجتمع، ودعم مصادر غير تقليدية لتمويل الشراكة المجتمعية وتوجيه استراتيجيات المؤسسات البحثية نحو الاهتمام بالشراكة مع القطاع الخاص. و أوصت الدراسة بما يلي:

- ربط مسار الأبحاث العلمية الجامعية بمشكلات واحتياجات المجتمع.
- ضرورة تفعيل تسويق منتجات البحوث العلمية والخدمات الاستشارية.
- استثمار رسائل الماجستير والدكتوراه عن طريق طرحها على شركة أهلية تتولى طبعها ونشرها وتسعيرها والدعاية لها ، لأجل تسويقها لمواقع العمل الميداني.
- إنشاء معاهد أو مراكز لتسويق البحوث العلمية والخدمات الاستشارية في الجامعات التي لا يوجد بها مثل هذه المعاهد على أن تتوافر لديها آلية الاتصال بالقطاعات الإنتاجية بشكل سريع وفعال.
- إتاحة الفرص أمام أساتذة الجامعات للعمل كمستشارين غير متفرغين لدى الوزارات والمؤسسات الحكومية ، وتشجيع إعارتهم للقطاع الخاص ، والسماح لهم كذلك بافتتاح مكاتب استشارية خارج نطاق الجامعات نظير رسم سنوي ووفقًا لتنظيم معين.
- إعادة النظر في المهام التي تلقى على عاتق أعضاء هيئة التدريس، وإحداث نوع من التوازن بين التدريس، والإرشاد، والبحوث ، وخدمة المجتمع ، مع زيادة عدد الساعات المخصصة للبحث العلمي للأعضاء المشهود بكفاءتهم البحثية.
- ضبط أسس الترقية في الجامعات للتركيز على جودة البحوث التطبيقية والدراسات الاستشارية التي تعمل لحساب قطاعات المجتمع وخدمة التنمية بشكل عام ، واحتساب ذلك في نظام الترقيات العلمية.
- التوسع في عقد المؤتمرات والندوات العلمية، وحلقات البحث المشتركة، وإقامة المحاضرات للعلماء والباحثين على مستوى الجامعات ومسئولي قطاع التنمية في المجتمع ؛ مما يعزز الارتباط بين البحث العلمي وقضايا المجتمع التنموية.

12- دراسة **(جرجس،2011)**، بعنوان" **البحوث والدراســـات التربوية ودورها في خدمـة المجـــتمع وتنمـيته"**، هدفت التعرف إلى أهمية البحوث التربوية في المجالات والتخصصات المختلفة (أصول التربية -علم نفس تربوي – صحة نفسية– مناهج وطرق تدريس للمواد الدراسية المختلفة) في خدمة المجتمع وتنميته، وتكونت عينة الدراسة من 100 عضو هيئة تدريس ومعاون(معيد ومدرس مساعد) بكليات التربية بمصر في التخصصات المختلفة واستخدم لذلك استبيان مكون من 50 عبارة من إعداد الباحث واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وكان من أهم نتائج الدراسة:

– الدراسة التربوية متنوعة ولكن معظمها العلم للعلم أو بمعني آخر حبيسة الأدراج و الارفف بالمكتبات المصرية والعربية.
– يجب أن تتضمن كل رسالة وبحث صفحة أو صفحتان عن مدى الاستفادة منها في الميدان.
– مد جسور التواصل بين كليات التربية ومديريات التربية والتعليم بكل المحافظات ومراكز البحوث.
– عمل خريطة بحثية لكل كليات التربية بمصر مع مراعاة التنوع الثقافي و البيئي.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات والمتقرحات من أهمها:

- زيادة موارد تمويل البحث العلمي بمصر وخاصة بكليات التربية.
- وضع خطة بحثية لتطوير وارتقاء البحث العلمي للطلاب والدراسات العليا.

13- دراسة **(مداحي محمد،2013)**، بعنوان" **فعالية توجيه البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية**"، هدفت الدراسة إلى إبراز دور الجامعة في خدمة المجتمع ليعيش حياة أفضل، و تحقيق مستوى دخل مرتفع من خلال المخرجات. ثم الوقوف على المعوقات التي تحول دون مشاركة الجامعات في التنمية الاقتصادية. ولقد أسفرت النتائج عن وجود معوقات لتنشيط حركة البحث العلمي الجامعي ترتبط بنواح مالية و فنية و تنظيمية، كما يوجد معوقات في التعاون بين الجامعات و قطاعات التنمية المختلفة في مجال البحث العلمي بإيجاد السبل الدعم المادي و المعنوي لتنشيط حركة البحث العلمي خاصة في مجال الصناعي، و أنه من الممكن كذلك التغلب على هذه المعوقات بتبادل الخبرات البحثية و الفنية، و تأسيس مجالس للتعاون بين الجامعات ومؤسسات التنمية المختلفة. وقد خرج الباحث بالتوصيات التالية:

- الاهتمام بالبحوث و الدراسات التي تستهدف تطبيق المعارف العلمية و التكنولوجية لتحسين الجودة.
- إرشاد الجامعات للمتطلبات الاقليمية و المحلية لمراعاتها عند بلورة جوانب التعاون العلمي مع الهيئات العالمية و الدول الاجنبية و عند استقدام الخبراء الاجانب.
- إنشاء و حدات لإنشاء لتسويق نتائج البحوث و إقامة و دعم الجمعيات العلمية و متاحف العلوم ومعرض لنشاط الابتكار و الاختراع.
- عقد الدورات التدريبية التي تستهدف بناء و إعداد الكوادر العلمية المتخصصة و إعداد الفنين وغيرهم و تدريبهم و تحديث معلوماتهم، في الموضوعات التي يحتاجها الواقع العلمي الانتاجي.

14- دراسة **(مصطفى عبد العظيم الطبيب،2013)**، بعنوان" **ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي دراسة تحليلية- ميدانية**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على ألية تحسين جودة البحث العلمي من خلال استطلاع أراء أعضاء هيئة التدريس الجامعي حول ثلاث أبعاد تسهم بشكل فعال في تطوير البحث العلمي في الوطن العربي وهي: (الجانب التعليمي الذي يختص بالباحث و المؤسسة البحثية، و الانفاق على البحث العلمي، و الجانب السياسي) و تناول الباحث في الدراسة جانبين : الاول اختص بتحليل الوضع الراهن للبحث العلمي ، و المشكلات التي تعترضه، أما الجانب الثاني فيتمثل في الدراسة الميدانية، حيث هدفت إلى استطلاع عينة مكونة من (120) أستاذا جامعيا بالجامعات الليبية حول كيفية تطوير البحث العلمي، و توصلت الدراسة إلى بعض النتائج كان أهمها التركيز على التمويل أو الانفاق يعد جانبا هاما لضمان جودة البحث العلمي. ومن بين هم التوصيات التي اوصى بها الباحث ما يلي:

- وضع البحث العلمي على قائمة اولويات الدول العربية.
- الاهتمام بالمؤتمرات العلمية و الندوات التي تمنح الباحث فرصة الاطلاع و البحث عما هو حديث.
- الاهتمام بالمؤسسات البحثية و توفير الدوريات و المجالات العلمية.
- التعاون بين الجامعات في الوطن العربي و تبادل الافكار و الخبرات فيما بينها.

15- دراسة **(بن زروال فتيحة،2014)**، بعنوان "**الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (ل.م.د) في مجال البحث العلمي**"، هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى الأساتذة التعليم الجامعي اعتمادا على المنهج الوصفي، و تم جمع البيانات باستخدام الاستبيان بعينة مكونة من 175 أستاذا ، ودعمه بقابلة من 10 أساتذة من مختلف الكليات. وبينت النتائج أن كل الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمهمة البحث العلمي في ظل النظام ل.م.د حازت إلى نسب من متوسطة إلى عالية، أما فيما يخص الحاجة المعرفية المتعلقة بمفاهيم ل.م.د فحازت المفاهيم التالية على نسب عالية: المعايير الشهادات المهنية في نظام ل.م.د ، التدرج عبر السنوات في نظام ل.م.د ،الوحدات التعليمية نظام الارصدة، عروض التكوين، الانتقال عبر السداسيات. وفي الاخير ختمت الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات كان أهمها :

- إعادة النظر في في محتوى البرامج التدريبية التي تنفدها الخلية المختصة بتكوين الاساتذة، وتعميم التكوين ليشمل جميع الاساتذة.
- إدراج تربصات الميدانية في طور ما بعد التدرج، بهدف إكساب الاساتذة المستقبليين الخبرة التي تجعلهم قادرين على ممارسة الوظائف المسندة إليهم بخلفية واقعية.
- مواصلة دعم هذا الاصلاح لإزالة كل نقص فيه ، عن طريق بحوث تقييمية خلال كل مرحلة ، مع رصد كل الايجابيات و السلبيات بواقعية.
- إثراء المكتبة بالبحوث و الكتب الجديدة.

16- دراسة **(زكية مقري،2015)**، بعنوان" **إطار مقترح لتسويق مخرجات البحث العلمي كألية لدفع المشاريع البحثية الريادية في الجزائر**"، هدفت الدراسة إلى البحث عن سبل دفع المشاريع الريادية في الجزائر و دعمها ، من خلال إيجاد الحلقة المفقودة بين الجامعات المنتجة للأفكار المبدعة و المؤسسات الاقتصادية الباحثة عن السبل النمو و الاندماج في الاقتصاد العالمي و كيفية مواجهة الشرسة للشركات العالمية التي استحوذت على الاسواق المحلية بالاعتماد المتزايد على البحث و التطوير. و تم اقتراح تسويق مخرجات البحث العلمي لبناء خطة تسويقية للجامعات ومراكز البحوث من خلال تحديد المحاور الاستراتيجية المتمثلة في تحديد مجال النشاط ، مجال التنافس و مجال السوق.

ومن بين أهم التوصيات التي توصلت إليها الباحثة ما يلي:

- ضرورة ربط خطط البحث العلمي و التطوير التكنولوجي و برامجهما بخطط التنمية و حاجات المجتمع و توثيق التعاون مع القطاع الخاص.
- تحقيق التكامل و التنسيق في المجهودات التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي في مجال البحث العلمي.
- تنمية الموارد المالية اللازمة لدعم البحث العلمي و التطوير التكنولوجي في مؤسسات التعليم العالي، من خلال إنشاء صندوق لدع البحث العلمي تشرف عليه لجنة العليا للبحث العلمي.
- تنمية الموارد البشرية العاملة من خلال تشجيع الباحثين على القيام بالأبحاث التي تقوم بها فرق بحثية مستقلة أو مشتركة، و ذلك عن طريق إعطائها الاولوية في الدعم.

IV- دراسات السابقة الخاصة بالكفاءة:

هناك عدة دراسات اهتمت بدراسة الكفاءة التعليمية، و يعتبر مجال التعليم أول قطاع حكومي تم فيه قياس الكفاءة مع تطبيق أسلوب تحليل مغلف البيانات حيث أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال ، فقد كان قياس الكفاءة لبرنامج تعليمي في ولاية تكساس هو الحافز لإيجاد هذا الأسلوب، تبع ذلك عدة دراسات كان من أهمها:

1- دراسة **(Bessent, and et al, 1982)** وهي دراسة **تطبيقية على المدارس في هيوستن بولاية تكساس.**

2- وفي دراسة **(Beasley , 1990)** حيث تم **مقارنة بين أداء قسمي الكيمياء والفيزياء في جامعات المملكة المتحدة** ، وقد استفاد من النتائج في التعرف على أسباب تميز بعض الأقسام عن سواها ومن ثم اقترح تهيئة تلك الأسباب للأقسام الأقل كفاءة من غيرها.

3-بينما ركزت دراسة **(Johnes and Johnes,1993)** على **الأداء البحثي فقط لأقسام الاقتصاد في جامعات بريطانيا خلال الفترة ما بين 1983-1988** ، وقد استخدمت الدراسة أعضاء هيئة التدريس في هذه الأقسام، وقيمة المنح المقدمة للبحوث كمدخلات، بينما استخدمت الأشكال المختلفة من إصدارات هذه الأقسام كمخرجات.

4- دراسة **(Avkiran, 2001)** ، حيث قام الباحث **باستخدام أسلوبDEA في تحديد الكفاءة النسبية لجامعات استراليا،** وقد استخدمت الدراسة عدد أعضاء هيئة التدريس الاكاديميين وغير الاكاديميين كمدخلات، بينما استخدمت عدد الطلاب الخريجين من مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا وأيضا عدد الأبحاث المنجزة بواسطة هذه الجامعات كمخرجات.

5- وفي دراسة **(Lehmann and Warning,2002)** قام الباحثين باستخدام بيانات(112) من الجامعات البريطانية **لفحص الاختلافات في الكفاءة الفنية في التدريس وفي الأبحاث،** وقد استخدمت الدراسة عدد من المدخلات مثل عدد الباحثين، ومعدل استخدام المكتبة، وقيمة المنح البحثية التي تقدمها

الجامعات، بينما استخدمت الدراسة مجموعة من المخرجات مثل جودة الطالب الخريج(سواء في مرحلة البكالوريوس أو مرحلة الدراسات العليا)عن طريق حساب النسبة المئوية للطلاب الحاصلين على درجات تعادل مرتبة الشرف.

6- دراسة **(نجلاء محمد إبراهيم بكر،2003)، بعنوان" قياس الأداء الاقتصادي للخدمة التعليمية بجامعة الملك سعود"**، هدفت الدراسة إلى قياس الأداء الاقتصادي للخدمة التعليمية بجامعة الملك سعود بفروعها في الرياض والقصيم وأبها من خلال تحليل البيانات المنشورة من قبل الجامعة ومن قبل وزارة التعليم العالي كأعداد الطلاب المستجدين والخريجين وأعداد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وكذلك الإداريين والفنيين في الجامعة بفروعها المختلفة .كما يستخدم البحث بعض الأساليب الإحصائية والكمية كمؤشرات اقتصادية تساهم في قياس الأداء الاقتصادي للعملية التعليمية في الجامعة مثل تحديد دالة الإنتاج التي تشمل المدخلات الأساسية في العملية التعليمية وكذلك قياس الكفاية الداخلية في الجامعة. وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

- أن أعداد الطلاب المقبولين بالجامعة مازال أقل من القدرة الاستيعابية للجامعة وخاصة في فرعى القصيم وأبها.
- أعداد المقبولين بالكليات النظرية يتزايد بمعدلات أكبر من الكليات العملية مما يشير إلى استمرارية تفضيل الطلاب الالتحاق بالكليات النظرية أكثر من الكليات العملية أكثر.
- تعتبر نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس مرتفعة وخاصة في الكليات النظرية مقارنة بالمعدلات السائدة في جامعات الدول الأخرى وخاصة الدول المتقدمة كأمريكا.
- تعتبر نسبة الإداريون والفنيون في الجامعة بفرعيها(القصيم وأبها) بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس نسبة مقبولة وخاصة بعد انخفاض أعداد الإداريون والفنيون في السنوات الأخيرة واقتصار خطة الجامعة على تغذية الجامعة بحاجتها من العمالة الصحية فقط وعدم الرغبة في زيادة العمالة الإدارية بدرجة لا تحتاجها الجامعة .ويعد ذلك مؤشرا جيدا يتفق مع سياسة الجامعة المستقبلية في عدم التوسع في تعيين الجهاز الإداري حتى لا يتضخم.
- من خلال تحديد دالة الإنتاج اتضح أن إنتاجية الجامعة والمتمثلة في تخريج الطلاب في المجالات العلمية المختلفة في مرحلة تزايد الغلة .أي أن زيادة أعداد الخريجين يكون بنسبة أكبر من معدل زيادة عناصر الإنتاج المختلفة.
- ارتفاع كفاءة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم حيث أثبتت الدراسة الإحصائية في إيجاد دالة الإنتاج بأن مرونة الإنتاج لهذه الفئة تمثل 74% مما يشير إلى ارتفاع كفاءتها الإنتاجية .بينما هناك انخفاض في كفاءة المستلزمات التعليمية والرعاية الصحية.

7- دراسة **(أحمد حسين بتال العاني وآخرين،2004)، بعنوان" قياس أداء المؤسسات التعليمية باستخدام نموذج لا معلمي بجامعة الانبار دراسة حالة** "، وهدفت الدراسة إلى قياس أداء كليات جامعة خلال العام الدراسي 2004/2003 حيث استعمل الباحث نموذج عوائد الحجم الثابتة (CRS) ونموذج عوائد الحجم المتغيرة (VRS) لأسلوب التحليل التطويقي للبيانات وذلك بالتوجهين المدخلي والمخرجي ، وبينت النتائج انه حسب نموذج (CRS) حققت أربع كليات مؤشر كفاءة 100% من مجموع 11 كلية (حسب التوجه االمدخلي و المخرجي). في حين حسب نموذج (VRS) بلغ عدد الكليات التي حققت مؤشر كفاءة 100%(حسب التوجه االمدخلي و المخرجي) خمس كليات ، كما تم تحديد مستويات التخفيض والزيادة في مدخلات ومخرجات الكليات على التوالي التي لم تحقق مؤشر كفاءة 100% وذلك حتى تصل إلى مستوى الكفاءة الكامل.

8-**دراسة (محمد،2004)،** التوصل إلى **مجموعة من معايير الكفاءة التي تفرضها المتغيرات العصرية والتي يمكن استخدامها في الحكم على مدى كفاءة جامعة أسيوط،** وكذلك وضع تخطيط استراتيجي مقترح لرفع كفاءة نظام التعليم بالجامعة في ضوء المتغيرات العصرية . طبقت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والقيادات الإدارية بالجامعة وقد توصلت النتائج إلى أن أفراد العينة ككل يجمعون على أن كفاءة العملية التعليمية بالجامعة ليست بالمستوى المطلوب، ويرجع السبب إلى عدم وضوح درجة تحقيق الكفاءة في بعض جوانب العملية التعليمية مثل المقررات الدراسية ونظام القبول والالتحاق ونظام الدراسة .كما أجمع أفراد العينة على انخفاض القدر ات والمهارات العملية والعلمية التي يمتلكها خريجي الجامعة. و توصلت النتائج أيضًا إلى ضعف العلاقة المتبادلة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع، وبالتالي ضعف الدور الذي تقوم به جامعة أسيوط في المشاركة بتنمية المجتمع المحلي.

9-دراسة **(دلال أم العليم،2005)، بعنوان" قياس كفاءة وفعالية خدمات الجامعات الحكومية**" رسالة ماجستير، جامعة عين شمس" تناولت الباحثة الموضوع من زاوية محاسبية حيث وضعت أهدافاً لدراستها تمحورت بـ:

- بيان أوجه القصور في النظام المحاسبي المطبق في الجامعات الحكومية اليمنية من منظور تقييم الأداء.
- تحديد أهم المؤشرات التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم أداء الجامعات.
- تحديد أهم المتغيرات التي تؤثر على هذه المؤشرات والتي يمكن الاعتماد عليها في تقييم أداء الجامعات الحكومية.

10- دراسة **(الشايع، علي بن صالح،2007)، بعنوان" قياس الكفاءة النسبية للجامعات السعودية باستخدام تحليل مغلف البيانات ، المملكة العربية السعودية ، وزارة التعليم العالي ، جامعة أم القرى"** ، ومن أبرز نتائج الدارسة :

– تم تحديد الكليات الكفؤة في الجامعات (المشمولة بالدراسة) ، فكانت(7) كليات من (13) داخلة في التقييم في جامعة الملك سعود، (6) كليات من (12) كلية داخلة في التقييم في جامعة الملك عبدالعزيز . (4) كليات من (9) كليات داخلة في التقييم في جامعة الملك فيصل.

– تم تحديد أقل الكليات كفاءة . حيث حصلت أقل الكليات كفاءة في جامعة الملك سعود على(0.45) ، وفي جامعة الملك عبدالعزيز على(0.28)، وفي جامعة الملك فيصل على (0.1) .

– أعلى متوسط كفاءة حصلت عليه جامعة الملك سعود (0.75)، ثم تلتها جامعة الملك عبدالعزيز(0.71) ، ثم جامعة الملك فيصل (0.62).

11– دراسة **(حسن، حاتم سعد محمد،2008)، بعنوان" تقويم الكفاية الداخلية لكليات التربية بجامعة صنعاء" ، ومن** أبرز النتائج التي خرجت بها ما يلي:

- عوامل تؤثر في الكفاءة الداخلية بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي العوامل المتعلقة بالبحث العلمي ، وبرسوب وتسرب الطلاب ، وبالإمكانات المادية والخدمية والفنية المساعدة.

- عوامل تؤثر في الكفاءة الداخلية بدرجة متوسطة ، كانت على الترتيب ، العوامل المتعلقة بالمقررات الدراسية وطرق تدريسها وأساليب التقويم ، تم بإدارة الكلية ويليها المتعلقة بنظام القبول والتسجيل ، وبعضو هيئة التدريس وأخيراً العوامل المتعلقة بالنظام الدراسي نفسه.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمدى تأثير العوامل الأكاديمية في الكفاية الداخلية وفقاً وألقابهم العلمية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد).

12– دراسة **(علي بن صالح بن علي الشايع،2008)**، بعنوان "**قياس الكفاءة النسبية للجامعات السعودية باستخدام تحليل مغلف البيانات**" ، وهي دراسة مقدمة إلى قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى، كمتطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط . وهدفت الدراسة إلى معرفة الكفاءة النسبية الداخلية للجامعات السعودية بتطبيق أسلوب مغلف البيانات ، حيث طبق هذا الأسلوب على كل من جامعة الملك سعود ، جامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبد العزيز ، وكانت النتائج التي خلصت إليها الدراسة هي تحديد الكليات الكفؤة في كل جامعة ، حيث كانت في جامعة الملك سعود تسع كليات كفؤة من مجموع ثلاثة عشر كلية ، أما في جامعة الملك عبد العزيز فكانت الكليات الكفؤة ست كليات من بين اثني عشر كلية ، بينما جامعة الملك فيصل فعدد الكليات الكفؤة هي أربع كليات من ثماني كليات داخلة في التقييم.

13- دراسة **(محمد شامل بهاء الدين مصطفى فهمي،2009)**، بعنوان ، **قياس الكفاءة النسبية للجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية**"، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الكفاءة النسبية للجامعات الحكومية السعودية ، مع تقديم أهم الاقتراحات التي من شانها معالجة أوجه القصور في الجامعات ذات الكفاءة النسبية المنخفضة . وقد خلص الباحث إلى أن عدد الجامعات الحكومية السعودية ذات الكفاءة النسبية الداخلية التامة هو (05) جامعات من أصل (11) جامعة محل التقييم ، كما تم تحديد نسبة عدم الكفاءة في كل جامعة من الجامعات غير الكفؤة ، وكذا تحديد الكميات التي يمكن تخفيضها من مدخلات الجامعات غير الكفؤة ، وأيضا الكميات التي يمكن زيادتها في مخرجات تلك الجامعات حتى تصل إلى حد الكفاءة ، وأخيرا تم تحديد الجامعات المرجعية– لكل جامعة غير كفء– التي استطاعت تحقيق الكفاءة النسبية على الرغم من أنها تعمل في نفس الظروف التنافسية للجامعات غير الكفؤة.

14- دراسة **(محمد عمر باناجه،2010)، بعنوان" قياس جودة التعليم الجامعي عبر مدخلي الإنتاجية والكفاءة** – " **دراسة حالة : كلية الاقتصاد – جامعة عدن** "، هدفت الدراسة إلى محاولة تكريس ثقافة الجودة ، ليس من زاوية محاكاتها للنماذج والمعايير العالمية وكفى ، بل من زاوية قياس هذه الجودة عبر مؤشرات اقتصادية ملموسة كالإنتاجية ومعدل الكفاءة.

حيث أوصى الباحث بوضع تبويب نمطي جديد للتقارير التقييمية السنوية التي تصدرها الكليات ويُستوحى منها التقرير الإحصائي لجامعة عدن ، بحيث لا يتم الاكتفاء بالأرقام الصماء التي لا تتحدث عن شيء ولا تساعد في شيء ، بل الانتقال إلى اقتراح المؤشرات التي تساعد على استكشاف مكامن الخلل ، وإجراء التقويم الدوري الذاتي لأداء كل كلية ومن ثم الجامعة.

15- دراسة **(عنتر محمد احمد عبدالعال،2010)**، بعنوان" **الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية دراس ميدانية**"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى انخفاض الكفاءة الداخلية في السنة التحضيرية لطلاب وطالبات جامعة حائل وذلك من اجل وضع تصور لعلاج تلك الأسباب بقدر الإمكان لرفع الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية. ولتحقيق أهداف تلك الدراسة استخدمت المنهج الوصفي باعتباره المنهج العلمي الذي يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة.

ولقد اظهر تحليل البيانات إلى أن طلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل قد حددوا الكثير من العوامل التي تكمن وراء انخفاض الكفاءة الداخلية ، و كما أظهرت النتائج تحليل البيانات أن العوامل الاقتصادية تشكل احد مسببات الرئيسية في انخفاض الكفاءة الداخلية لطلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل وكانت توافر فرصة عمل لغير المؤهلين علميا من أهم العوامل الاقتصادية تأثيرا . كما أظهرت النتائج تحليل البيانات أن العوامل الاجتماعية تشكل احد مسببات خفض الكفاءة الإنتاجية طلاب السنة

التحضيرية بجامعة حائل وكانت قلة الاهتمام باستثمار أوقات فراغ الطلبة و قلة تفهم الوالدين لمشكلات أبنائهم .كما أشار تحليل البيانات إلى أن العوامل الدراسية احد مسببات خفض الكفاءة الإنتاجية طلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل وكانت قبول الطالب في قسم بدون رغبته و اختلاف نظام الدراسة في الجامعة عن التعليم الثانوي و ضعف مستوي بعض الطلاب في اللغة الانجليزية قبل الالتحاق بالجامعة وفي نفس الوقت أشارت النتائج إلى أن هناك عوامل شخصية تسبب خفض الكفاءة الداخلية لطلاب السنة التحضيرية وكانت ضعف دافعية بعض الطلبة نحو الدراسة وانخفاض مستوى طموح الطلبة للدراسة .

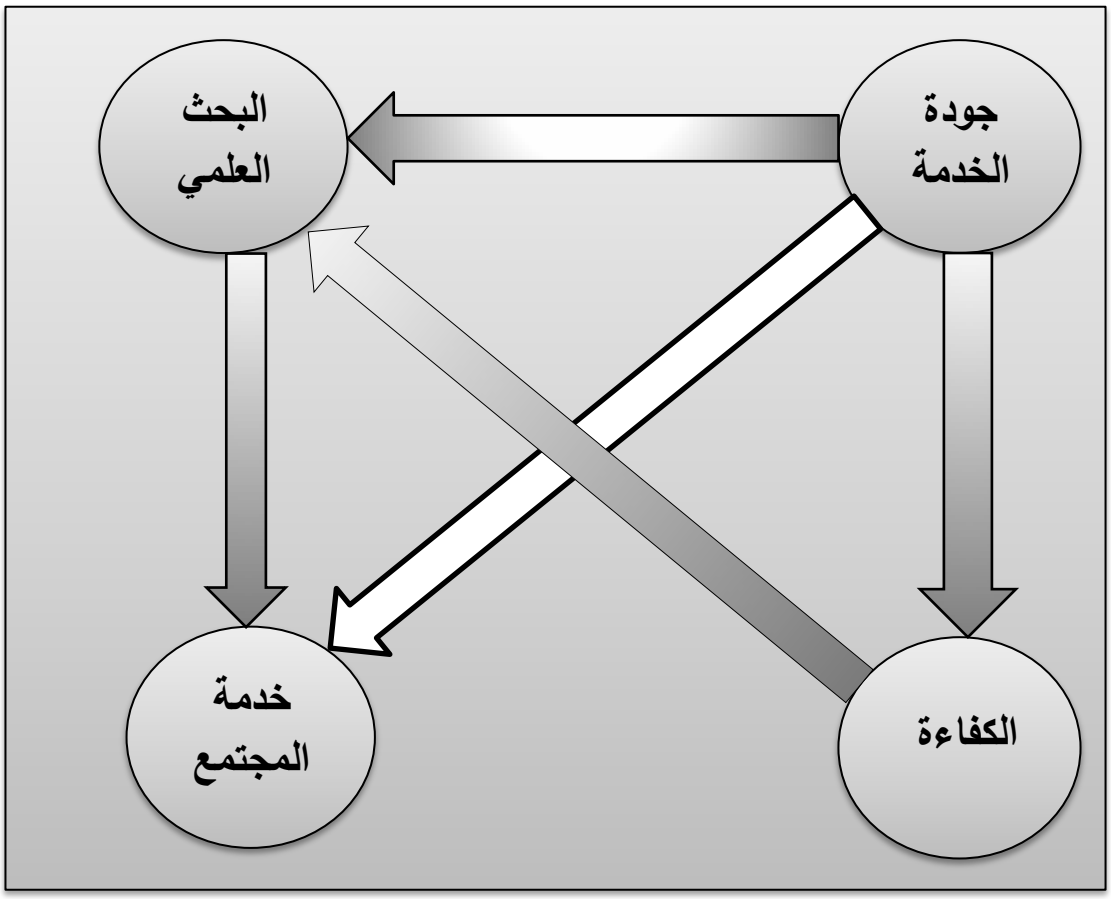
وفي نهاية الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات كان من أهمها:

- إنشاء مكاتب الإرشاد والتوجيه النفسي لما له من أهمية كبيرة للاهتمام بمشكلات الطلبة النفسية (كضعف الثقة بالنفس والخجل والارتباك).
- توجيه و توعية الأسر على عدم عرض مشكلاتها وخلافاتها أمام أبنائهم.
- توجيه الطلبة إلى كيفية استثمار أوقات الفراغ .
- إنشاء مكاتب الاستشارات النفسية بتحبيب القسم الذي لا يرغب به الطلبة وإنشاء مركز بالسنة التحضيرية يتولى إرشاد الطلاب ومتابعتهم والرد على استفساراتهم وتزويدهم بالمقررات الدراسية.
- وتشكيل صندوق مالي لدعم الطلبة المحتاجين، و توفير المستلزمات الأساسية والتي تخص الدراسة.

2- نموذج الدراسة الحالية:

ما يميز دراستنا الحالية عن الدراســـــــات السابقة هي محاولة الجـــمع ما بين مختلف المتغيرات السابق ذكرها وهي (جودة الخدمة، البحث العلمي، الكفاءة، خدمة المجتمع) في نموذج واحد، وذلك لمعرفة أثر تطبيق جودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع مع إدخال البحث العلمي و الكفاءة كمتغيرات وسيطة. حيث أثبت معظم الدراسات أن موضوع الجودة اصبح يمثل أهمية كبيرة في المؤسسات التعليمية بشكل عام وفي الجامعات بشكل خاص، وذلك بتحسين والتطوير لمدخلات العملية التعليمية وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات أو العمليات، وبالتالي رفع الجودة التعليمية و تجويد مخرجات مؤسسات التعليم العالي، و هذا ما ينعكس إيجابا على نوعية البحث العلمي وخدمة مجتمع.

شكل رقم (1-1): نـــمـــــوذج الدراسة.



: تأثير مباشر

: تأثير غير مباشر

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مختلف الدراسات السابقة.

3- إشكالية الدراسة:

مع الجهود التي تـــبذلها الجـــــزائر من أجل تحسين جودة الخدمات التعليـــــمية، ونوعية وجودة البحث العلمي بما يتوافق و متطلبات و احتياجات المجتمع، حيث تمثلت هذه الجهود في سلسلة الاصلاحات الجذرية في منظومة التعليم العالي و التي تبلورت خـــــصوصا في ســـنة 2004 بتتي نظام ل.م.د ، غير أن الحقيقة التي يجب أخذها بعين الاعتبار أن تطبيق هذا الإصلاح في ظل أزمة متعددة الأبعاد، والتي حددت حسب العديد من الدراسات في الفيضان الطلابي والندرة الحادة في الموارد، وزيادة التكلفة التعلمية وعدم ملائمة مخرجات التعليمية كلها مشاكل جعلت من هذا النظام لا يحقق أهدافه لحد الآن.

فالتحدي الذي ترفعه الجامعة الجزائرية متمثلا في ضمان جودة الخدمات التعليمية لعدد الهائل من الطلاب المتوقع استقبالهم في كل سنة جامعية، والاهتمام أكثر بنوعية البحث العلمي، ودعم العلاقة ما بين الجامعة ومحيطها الاجتماعي و الاقتصادي ، وتقليص الفجوة بين الجامعة والمجتمع ، لتمكين أغلبية المتكونين من خوض معركة التغيرات، ومن أجل تحقيق مفهوم المجتمع المتطور.

فالإشكالية التي نريد أن معالجتها استنادا على ما سبق عرضه تتجلى فيما يلي:

ما أثر تطبيق جودة الخدمات التعليمية في ضوء الاصلاح الجديد ل.م.د؟

ويمكن معالجة هذه الإشكالية من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية :

أسئلة الدراسة:

من خلال هذه الإشكالية الرئيسية تتفرع مجموعة من الأسئلة التالية التي سنحاول الإجابة عليها في هذه الدراسة.

- ما هي الاسس النظرية و التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة بصفة عامة وجودة الخدمات التعليمية بصفة خاصة؟
- كيف يمكن اعتبار الجودة كمدخل لتحسين الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي؟
- ماهي اهم الاصلاحات التي مرت بها منظومة التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام الجديد ل.م.د؟
- ماهي أهم مخلفات الإصلاحات التي عرفتها منظومة التعليم العالي في الجزائر خصوصا في ظل نظام الجديد ل.م.د؟
- كيف تؤثر جودة الخدمات التعليمية على خدمة المجتمع؟
- كيف يساهم كل من البحث العلمي و الكفاءة التعليمية كمتغيرات وسيطة في تقريب العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي و المجتمع؟

4- فرضيات الدراسة

على ضوء التساؤلات المطروحة و الدراسات السابقة في مجال جودة الخدمات التعليمية فقد تم وضع فرضيتين رئيسيتين تتفرع كل واحة منهما إلى مجموعة من الفرضيات الفرعية، كما يلي:

الفرضية الرئيسية الاولى:

تؤثر جودة الخدمات التعليمية إيجابا على الكفاءة التعليمية، مما يرفع من نوعية البحث العلمي، و أن جودة هذا الأخير تؤدي إلى تقريب و تقليص الفجوة بين الجامعة و المجتمع المحيط بها في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د؟

وبغية الإحاطة الجيدة بهذه الفرضية الرئيسية ، ، قمنا بتجزئتها إلى ثمانية فرضيات فرعية تناولت كل واحدة منها علاقة معينة موجودة بين المتغيرات التي تقود إلى خدمة المجتمع:

الفرضية الفرعية الأولى: تؤثر جودة الخدمة التعليمية على الكفاءة في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

الفرضية الفرعية الثانية: تؤثر جودة الخدمة التعليمية على البحث العلمي في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

الفرضية الفرعية الثالثة: يؤثر البحث العلمي على خدمة المجتمع في جامعة سعيدة في ظل النظام ل.م.د.

الفرضية الفرعية الرابعة: تؤثر الكفاءة على البحث العلمي في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

الفرضية الفرعية الخامسة: تؤثر جودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

الفرضية الفرعية السادسة: تؤثر جودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع بوجود البحث العلمي كمتغير وسيط في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

الفرضية الفرعية السابعة: تؤثر جودة الخدمة التعليمية على البحث العلمي بوجود الكفاءة كمتغير وسيط في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

الفرضية الفرعية الثامنة: تؤثر جودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع بوجود الكفاءة و البحث العلمي كمتغيرين وسيطين في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

الفرضية الرئيسية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد عينة الدراسة جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى الخصائص الشخصية والوظيفية المتمثلة بـ (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية، الرتبة الاكاديمية و الكلية).

وتتفرع من هذه الفرضية الرئيسة إلى خمسة فرضيات فرعية و هي:-

الفرضية الفرعية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى **متغير الجنس.**

الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى **مؤهل العلمي.**

الفرضية الفرعية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية ، تعزى إلى **الرتبة الاكاديمية.**

الفرضية الفرعية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى **متغير سنوات الخبرة.**

الفرضية الفرعية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى **متغير الكلية.**

5- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دراسة في محاولة تحسيس متخذي القرار في الجامعات الجزائرية بضرورة إعطاء أهمية لجودة الخدمات التعليمية واعتبارها أداة فعالة في رفع من الكفاءة التعليمية و البحث العلمي ، مما يعود إيجابا على إمكانية تلبية حاجيات البيئة المحيطة و تقليص الفجوة بين الجامعة و المجتمع، لا سيما في ظل سلسة الاصلاحات التي تعرفها منظومة التعليم العالي، وظهور نظام ل.م.د كإصـــلاح جامـــعي جديد والذي ظهر أولا بأوربا ثم تبنته الجزائر، و شرعت في تطبيقه مع مطلع السنة الجامعية 2005/2004.

6- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الوصول إلى النقاط التالية:

- الإجابة على التساؤلات الموضوع و التحقق من الفرضيات المقدمة.
- محاولة قياس جودة الخدمات التعليمية في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة.
- كما تهدف الدراسة إلى توضيح العلاقة السببية التي تربط بين أثر جودة الخدمات التعليمية وخدمة المجتمع في ظل تبني النظام الجديد ل.م.د.

– كما تسعى هذه الدراسة إلى معرفة الدور الذي يلعبه البحث العلمي و الكفاءة كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين جودة الخدمات التعليمية و خدمة المجتمع.

7- دوافع اختيار الموضوع:

يرجع سبب اختياري لهذا الموضوع انطلاقا من معايشتي اليومية للمحيط الجامعي من جهة ونظرا لما يكتسيه نظام ل.م.د من أهمية على الصعيد العالمي وعلى الصعيد المحلي و الإقليمي من جهة أخرى، حيث يشكل محور الدوران في كل المناقشات الرسمية و غير الرسمية بين الحكومات وبين الجامعات بين الأساتذة، بين الطلبة وحتى بين أفراد المجتمع.

ولان الجامعة الجزائرية تعاني تذبذب في علاقتها تجاه المجتمع ،فالضرورة الحتمية لهذه النتيجة هو انعكاس هذا الاختلال على تطور المجتمع، ولهذا جاءت المبادرة في معالجة هذا الموضوع لمحاولة تجسيد تطبيق جودة الخدمات التعلمية في الجامعات الجزائرية لما لها دور في تقريب الفجوة بين الجامعة و البحث العلمي و المجتمع.

8- حدود الدراسة:

- تقوم هذه الدراسة على دراسة ميدانية تشمل جامعة الدكتور الطاهر مولاي سعيدة.
- يتم إجراء الدراسة الميدانية من خلال استبيان موزع على عينة من الأساتذة الجامعة، و ذلك بشكل عشوائي طبقي.

9- صعوبات الدراسة:

من أهم الصعوبات التي واجهتنا خلال الدراسة التي قمنا بها هي:

- قلة المراجع والدراسات والبحوث المتخصصة و المعمقة في هذا المجال، خصوصا تلك المتعلقة بالعلاقة التي تربط بين المتغيرات الدراسة كالجودة التعليمية و خدمة المجتمع.
- نقص تعاون بعض الأساتذة و عزوفهم عن ملأ الاستمارات المقدمة لديهم.

10- منهجية الدراسة:

لهدف استيفاء إجابة عن الإشكالية المطروحة ضمن الدراسة، اعتمدنا على منهجين مختلفين يتناسب كل منهما مع أهداف البحث، حيث قمنا بالاعتماد في الجانب النظري على المنهج الوصفي للتعريف بماهية الجودة بصفة عامة و جودة الخدمات التعليمية و أبعادها بصفة عامة، كما تم التطرق إلى أهم الإصلاحات التي عرفتها منظومة التعليم العالي في الجزائر، إضافة إلى استعراض لأهم المفاهيم المتعلقة بالكفاءة و البحث العلمي و خدمة المجتمع، و التطرق إلى طبيعة العلاقات التي تربط فيما بين هذه المتغيرات، مستندين في ذلك على المراجع العلمية و الدراسات الأكاديمية العربية و الأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، و التي تمثلت في مختلف الكتب و نتائج مختلف الأبحاث و الدراسات التي تمت في هذا الشأن.

أما فيما يخص الجانب التطبيقي فقد قام بشكل أساسي على دراسة ميدانية استقصائية تعتمد على توزيع استمارات استبيان على أفراد العينة ، حيث مكننا هذا الأسلوب من تكوين قاعدة بيانات، مع الاعتماد على مقاربة تحليلية مع تطبيقات أمبريقية (Empirique) نظرا لتشابك متغيراتها في علاقات متداخلة سواء فيما بينها أو مع غيرها من الظواهر الأخرى، مما فرض اختيار طريقة النمذجة بالمعادلات الهيكلية (Structure Equation Modeling) لقدرتها على معالجة متغيرات الدراسة المتعددة في وقت واحد وبصورة موضوعية، وبالتالي دراسة صحة فرضيات الدراسة و استخلاص النتائج.

11- خطة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة و معالجة الإشكالية تم تقسيمها إلي بابين:

حيث تضمن **الباب الأول ثلاث فصول،** حيت سنتناول في الفصل الاول و الثاني الاسس النظرية والتطبيقية لإدارة الجودة الشاملة وكيف تكون هذه الأخيرة كمدخل لتحسين الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، لننتقل في الفصل الثالث إلى سرد مسار منظومة التعليم في الجزائر ومناقشة وتقييم الإصلاحات لنظام الجديد ل.م.د.

اما **الباب الثاني** فيحتوي كذلك على **ثلاث فصول** سنتطرق من خلالهم إلى تعريف بالمتغيرات الدراسة استنادا لنموذج الذي تم اعتماده لقياس أثر تطبيق جودة الخدمات التعليمية في ظل الإصلاح الجامعي الجديد ل.م.د بجامعة د.الطاهر مولاي سعيدة، مع أخد بعين الاعتبار طبيعة العلاقات الموجودة بين المتغيرات حسب مختلف الدراسات التي عالجتها، عن طريق استخدام نموذج المعادلات الهيكلية لعينة مكونة من (218) أستاذ جامعي ، مع شرح المنهجية المتبعة في الدراسة وذلك في الفصلين الرابع والخامس من الدراسة، و للتأكد من صحة أو عدم صحة الفرضيات الموضوعة في الدراسة خصصنا الفصل السادس و الأخير لعرض و تحليل النتائج المتحصل عليها خلال الدراسة الميدانية.

الباب الاول: الإطار النظري للدراسة.

الفصل الثاني: الاسس النظرية و التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة.

الفصل الثالث: الجودة الشاملة كمدخل لتحسين الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي.

الفصل الرابع: منظومة التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل.م.د.

الفصل الثاني: الاسس النظرية و التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة.

مقدمة الفصل.

I – نشأة وتطور مفهوم الجودة.

II – ماهية إدارة الجودة الشاملة.

III – تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

خاتمة الفصل.

مقدمة الفصل

إن الاهتمام الكبير الذي يحظى به موضوع الجودة في العصر الحديث باعتباره مفتاحا لنجاح المنظمات واستمرارها، يدفعنا إلى البحث عن ماهية هذا المفهوم و توضحيه.

فإذا كان من السهل أن نقول عن سلعة أو خدمة ما بأنها ذات جودة عالية ، فإنه من الصعب علينا أن نحدد هذه الجودة في كلمات دقيقة ، ذلك لأن الجودة نسبية و ليست مطلقة، تختلف من شخص لأخر حسب الادواق و الاهتمامات .

وإذا كانت الجودة نقطة إهتمام لكل منظمة تسعى إلى الاستمرار و كسب رهان المنافسة في الاسواق المحلية و العالمية، فإن تحقيقها لا يتأتى من الفراغ أو بطريق الصدفة، فالأمر يحتاج إلى الابداع و التنظيم، وإلى فلسفة تتظيمية تدفع إلى التحسين المستمر الذي يستجيب لحاجات ورغبات الزبائن المتنامية و المتغيرة.

و تعد إدارة الجودة الشاملة نموذجا تسيريا يجمع بين أفضل خصائص الإدارة اليابانية والأمريكية، الذي يعمل على تحسين وتطوير جودة السلع والخدمات باستمرار ويدعو إلى إتقان الأعمال بدقة، سعيا وراء كسب رضا وولاء العميل وبأقل تكلفة ممكنة .ولكن ما هي الأسس النظرية والتطبيقية التي يرتكز عليها مفهوم إدارة الجودة الشاملة هذا ما سوف نحاول الإجابة عليه ضمن هذا الفصل من خلال التعرض إلى نشأة وتطور مفهوم الجودة وصولا إلى ذكر ماهية إدارة الجودة الشاملة وأهم إسهامات الحركية الفكرية في هذا المجال، لنصل في الأخير إلى محاولة توضيح كيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

I- نشأة وتطور مفهوم الجودة:

إن موضوع إدارة الجودة الشاملة احتل الاولوية من حيث الاهتمام في العقود الاخيرة وشكل إحدى الاسبقيات القوية التي تسعى إلى تحقيقها المؤسسات المعاصرة اليوم سواء كان ذلك في المصنع أو الجامعة أو الفندق أو المستشفى أو غيره.

وضمن هذا التحليل سوف نحاول التعرض إلى الخلفية التاريخية للجودة و إلى مفهومها وتطورها عبر الزمن وصولا إلى المرحلة الاخيرة التي توجت بميلاد إدارة الجودة الشاملة ، ثم إلى المرجعيات الاساسية التي يستند إليها هذا الاسلوب الإداري المعاصر.

1- الخلفية التاريخية للجودة:

بدأت نشأة الجودة كنظام إداري في اليابان مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين وخاصة عندما تم تطبيق مبادئها على المؤسسات الصناعية هناك. وبعد نجاح المتميزة لهذه الفكرة انتشرت وحاولت العديد من الدول الغربية تطبيقها على مؤسساتها وكانت الولايات المتحدة الامريكية من أوائل تلك الدول. ورغم ذلك فإننا عندما نلقي نظرة تاريخية سريعة سنجد أن اهتمام بقضية الجودة له تاريخ طويل وعريق، ورغم ذلك فإننا عندما نلقي نظرة تاريخية سريعة سنجد أن الاهتمام بقضية الجودة له تاريخ طويل

و عريق ، ففي الحضارات القديمة كالحضارة الاغريقية والرومانية و الصينية و العربية الاسلامية كان يوجد العديد من و القواعد الجيدة لممارسة بعض المهن كالبناء والزراعة والطب وغيرها[1] .

و في الحضارة الإســلامية على وجه الخصوص نلاحظ أن هناك دلالات كثــيرة من خلال الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة قد اهتمت بالجودة ومن بين هذه الدلالات مبدأ الشورى والذي يعني اتــخاذ القرارات حيال المشكلات بناءا على التشاور مع أفراد المجتمع.

كما أن الإسلام يؤكد على أهمية التعاون في سبيل الخير وروح الجماعة في كل توجهاته وتعاليمه السمحاء والإسلام أيضا يحث العامل المسلم على إتقان عمله وان 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[2].

كان لإسهامات المفكرين والعلماء الغربيين فيما يتعلق بالفكر الإداري بدءا من Fredrick taylor وجهوده في صياغة النظرية العلمية التي ركزت على العمل و تحسين أدائه و Henri Fayol صاحب النموذج الوظيفي للإدارة الذي اهتم بالجانب الهيكلي وبتقسيم العمل وتوزيع المهام و Elton Mayo ونظرية العلاقات الإنسانية التي ربطت بين زيادة الإنتاجية والروح المعنوية للعاملين، بالإضافة إلى إسهامات كل من Shewhart و Crosby و Juran وغيرهم وصولا إلى العلماء اليابانيين Shibba و Ishikawa و Taguchi الذين أسهموا كلهم بفعالية في بلورة أفكار هذا التيار الإداري المتطور وتشكيل فلسفته وصياغة مبادئه. إلا انه تشير اغلب الأدبيات الإدارية المعاصرة أن الفضل الكبير في التأسيس الفكري لإدارة الجودة الشاملة كان على يد الدكتور Edward Deming في أمريكا، لكن ذلك لم يلق اهتماما وعندما انتقل إلى العمل خبيرا في إحدى الشركات اليابانية منذ سنة 1931 اهتم اليابانيون بتلك الأفكار والمفاهيم وحولوها إلى تطبيق عملي وحققوا من خلالها ما يسمى بمعجزة الجودة اليابانية التيتشكلت معالمها منذ بداية الخمسينيات من القرن الماضي[3].

2- مفهوم الجودة:

ا-لغة:

جاء في معجم الوسيط أن الجودة تعني "كون الشيئ جيدا ، وفعلها الثلاثي جاد"، وعرف ابن منظور الجودة في معجمه لسان العرب بأن أصلها "الجود"[4]، والجيد و نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، وجودة

[1] عمر وصفي عقيلي، **مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، دار وائل للنشر، عمان، 2001 ،ص19.

[2] عمر وصفي عقيلي، **مرجع سبق ذكره**، ص20.

[3] Micheal périgord, **Réussir la qualité totale**, les éditions d'organisations, Paris,1997, p12.

[4] إبراهيم أنيس ،**المعجم الوسيط** ، ج1 ،ط1، القاهرة ،مجمع اللغة العربية ، بدون تاريخ النشر ، ص145.

أي صار جيدا، و أحدث الشيء فجاد و التجويد مثله، وقد جاد جودة و أجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل[1].

ويعرفها قاموس oxford على أنها درجة التميز أو الافضلية.

وعرفها القاموسwebsber(1985):"أنها مصطلح عام قابل للتطبيق على أية صفة أو خاصية منفردة أو شاملة"[2].

ب- اصطلاحا :

يرجع مفهوم الجودة Qualité إلى الكلمة اللاتينية Qualities والتي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء و درجة الصلابة ، وهي لا تعني الأفضل أو الأحسن دوما، وإنما هي مفهوم نسبي يختلف النظر له باختلاف جهة الاستفادة منه سواء كان (المجتمع ، الزبون، المصمم، مؤسسة...الخ)[3].

ولتحديد مفهوم الجودة لابد من استعراض تعاريف روادها الأوائل وكذا ما أورده أهم الباحثين والمهتمين بموضوعها:

- فقد عرّفها Joseph Juran بأنها "هي الملائمة للغرض أو للاستعمال"، أي أن السلع والخدمات يجب أن تلبي احتياجات مستخدميها[4].
- وعرّف Joseph Jablonski الجودة بأنها " تتمثل في تلك الصفات المميزة لمنتج أو خدمة ما [5]"
- وعرّف Edward Deming الجودة بأنها " تتوجه لإشباع حاجات المستهلك في الحاضر والمستقبل[6]"
- كما عرّفKauro Ishikawa الجودة بأنها" تلك العملية التي يتسع مداها لتشمل جودة العمل وجودة الخدمة وجودة المعلومات والتشغيل وجودة القسم والنظام وجودة المورد البشري وجودة الأهداف وغيرها[7]".
- وتعرف المعايير البريطانية الجودة بأنها "مجمل مظاهر وخصائص السلعة أو الخدمة التي تؤثر في قدرتها على إشباع رغبة محددة أو مفترضة[8]".
- وعرفتها الجمعية الفرنسية للتقنيين AFNOR على أنها : قدرة مجموعة من الخصائص و المميزات الجوهرية على إرضاء المتطلبات المعلنة أو الضمنية لمجموعة من العملاء.[9]

---

[1] ابن منظور ، **لسان العرب**، الجزء الثاني ، دار المعارف ، القاهرة ، 1984،ص72.

[2] رعد عبد الله الطائي, عيسى قدادة ، **إدارة الجودة الشاملة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،2008،ص29.

[3] محفوظ احمد جودة، **إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات**، دار وائل للنشر، عمان، 2004 ، ص32.

[4] الدراركة مأمون، **إدارة الجودة الشاملة**، دار صفاء للنشر، عمان، 2001 ، ص19.

[5] خالد بن سعد، **إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات على القطاع الصحي**، مكتبة الملك فهد، الرياض، 1997 ، ص70 .

[6] خالد بن سعد، **مرجع سبق ذكره** ، ص71 .

[7] خليل إبراهيم محمود العاني وأخرون ،**إدارة الجودة الشاملة و متطلبات إيزو 9001 : 2000** ،ط1،مطبعة الاشقر، بغداد،2002،ص7.

[8] خالد بن سعد ، **نفس المرجع السابق**، ص72.

[9] Daniel Duret , Maurice pillet , **qualité en production** , de Iso 9000 à Six sigma , 2eme édition , édition d'organisation, Paris 2002 p21.

– كما عرف كل من المعهد الوطني للتقييس (ANSI) و الجمعية الامريكية للجودة (ASQ) الجودة بأنها "المميزات و الحصائص الكلية للمنتوج أو الخدمة ما ، والتي تدل على قدرته على إشباع حاجاته معينة[1]"

من خلال استعراض هذه التعاريف يمكن القول انه من الملاحظ أن تعريف الجودة متعدد الجوانب بحيث لا يمكن حصره في دائرة ضيقة، بل يأخذ أبعادا مختلفة تشتمل على مفاهيم فنية وإدارية وسلوكية واجتماعية وغيرها، ومما سبق ذكره يمكن استخلاص ما يلي[2]:

أ–إن الجودة لا تعكس التصّور الشائع لها والتي تعنيا (لأحسن) بشكل مطلق بل بشكل نسبي وهي تعني الأحسن للعميل الذي حظيت بإرضائه وتحقيق تطلعاته.

ب –إن الجودة لا تنشأ من العدم ولكنها تنشأ من خلال علاقة تربط المنتج والعميل والتي يجب أن تكون عميقة ودائمة وليست سطحية وظرفية.

ج –تكتسي الجودة طابعا حركيا وهذا يتطلب من المنتج أن يكيّف ويضبط باستمرار منتجاته وخدماته وفق تطوّر حاجات ورغبات العملاء.

كما يمكن تحديد بعض النقاط الرئيسية التي تعبر عن جوهر الجودة وكيفية فهمها و التعامل معها وهي[3]:

– أن الجودة مسألة نسبية وليست مطلقة ، فهي تختلف بإختلاف حاجات الأفراد و مطالبهم و توقعاتهم و أدواقهم ، و هي بذلك تخضع للحكم الشخصي للزبون ومع ذلك فإنه يمكن التغلب على هذه المشكلة من خلال الاعتماد على الخصائص الموضوعية التي تتضمنها السلعة أو الخدمة ذاتها.

– الجودة تختلف بين القطاع الانتاجي و القطاع الخدماتي.

– إن تحقيق الجودة يبدأ بتحديد إحتياجات الزبون و توقعاته ورغباته بل و تجاوزها .

– الجودة هي الخصائص و مميزات يجب أن تستجيب لاحتياجات الزبون و توقعاته و أن تراعي سلامة وراحة الغير (المجتمع) عند استهلاك سلعة او الاستفادة من الخدمة،و لاشك أن حصر الجودة في هذه الخصائص و المميزات بعيدا عن الحكم الشخصي للزبون يساعدنا في قياسها وتحديدها بشكل موضوعي.

– الجودة تتعلق بوضع معايير معدة مسبقا للجودة يتم في النهاية المقارنة مدى تطابق السلعة أو الخدمة مع هذه المعايير وذلك بإستخدام مقاييس معينة.

---

[1] James. R. Evans ,et James W.Dean JR. , **Total Quality : Management Organization and Strategy**, 3rd ed, South- western Publishing company , Ohio, 2003, p.9,10.

[2] حمود خضير كاظم، **إدارة الجودة الشاملة**، دار المسيرة، عمان، 2000 ، ص42 .

[3] لعلي بوكميش ،**إدارة الجودة الشاملة أيزو 9000**، دار الراية للنشر ،ط1،عمان ،2011، ص 22.

3- تطور مفهوم الجودة:

يبدو جليا مما تقدم أن تعاريف الجودة كلها تعطينا رؤية للكيفية التي يمكن من خلالها جعل المنتج أو الخدمة تحظى برضى العميل وهكذا فإن تطور مفهوم الجودة وبلورة أفكاره وصولا إلى فلسفة إدارة الجودة الشاملة لم يأتي دفعة واحدة بل استلزم ردحا من الزمن وكان نتيجة لإضافات علمية كبيرة على المستويين الفكري والتطبيقي.

إن الاهتمام الانسان بالجودة ليس وليد الساعة وليس من ابتكارات الثورة الصناعية كما يدعي العرب، بل إن للموضوع جذوره التاريخية الضاربة في القدم قدم وجود الانسان على وجه المعمورة.فالإتسان من خلال الاعمال التي كان بها لإشباع حاجاته كان يراعي عامل الدقة وبعض الخصائص النوعية التي تلبي رغباته و تشبع حاجاته ، فكان رغم بساطة إمكانياته يحكم على مدى صلاحية طعامه وشرابه ومدى قدرة و سائل الحماية (الرمح،السيف) على حمايته ، لذلك فإن الجودة قديمة قدم العمل الانساني .

وتشير بعض الابحاث [1] إلى ان أقدم إهتمام بالجودة يرجع إلى القرن الثامن عشر قبل الميلاد في الحضارة البابلية بالعراق إبان حكم حمو رابي الذي سن قانونه الشهير الذي تضمن (282) مادة، تضمنت بعضها الجوانب المتعلقة بالتجارة، حيث يلزم من يقدم سلعا غير جيدة أو ناقصة القيمة أن يقوم بإصلاح العيب . كما نصت المادة (229) منه على أنه :(إذا كان بناءً قد بنى بيتاً لرجل ولم يحسن عمله ، بحيث إنهار البيت الذي بناه وسبب الموت ،فسوف يقتل ذلك البناء).

نلاحظ إذن في هذا القانون التأكيد على ضرورة إلتزام الجودة في العمل وفي السلعة.

ولقد مرت الجودة و أساليب ضبطها في العصر الحديث بالعديد من المراحل قبل أن تصل إلى ماهي عليه اليوم، وذلك بداية من بمرحلة ضبط الجودة بواسطة العامل المنفذ ، ثم مرحلة ضبط رئيس العمال للجودة ثانياً، ومرحلة ضبط الجودة عن طريق التفتيش ثالثاً، ومرحلة الضبط الاحصائي للجودة رابعاً، ومرحلة الضبط الشامل للجودة خامساً، وسادساً مرحلة ضمان الجودة ، وأخيراً مرحلة إدارة الجودة الشاملة، وسوف نحاول فيمايلي شرح هذه المراحل كل على حدا[2] :

المرحلة الأولى: مرحلة ضبط الجودة بواسطة العامل المنفذ:

هذه المرحلة قبل سنة 1900، وتعتبر أول مرحلة للتطور في مجال الجودة، وكانت ملازمة لوظيفة التصنيع حتى نهاية القرن القرن التاسع عشر، وتحت هذا النظام كان هناك عاملاً واحداً أو مجموعة محدودة من العمال ، كانوا مسؤولين عن تصنيع المنتوج بالكامل، وكان كل عامل يستطيع مراقبة جودة المنتوج كلية بعد إنتهاء من إنتاجه، وقد ظهر هذا الاسلوب أو ضبط الجودة ضمن نظام

[1] محمد عبد الوهاب العزاوي ،**أنظمة إدارة الجودة والبيئة ISO 9000 & ISO 14000** ،ط1،دار وائل للنشر،عمان ، الاردن،2002، ص19.

[2] لعلي بوكميش ، **المرجع السابق** ، ص27.

التصنيع في الوحدات الانتاجية الصغيرة التي كانت سائدة في ذلك الوقت(أي ما يمكن تسميته بالنظام الحرفي).

المرحلة الثانية: مرحلة ضبط رئيس العمال للجودة(Forman Control):

بدأت هذه المرحلة مع بداية القرن العشرين نتيجة لتطبيق مفهوم المصنع المتضمن لوحدات إنتاجية كبيرة و نتيجة لظهور الصناعة الحديثة، ونظراً للتوسع في طرق الانتاج أصبح من الصعب ضبط الجودة و مراقبتها من طرف العامل المنفذ، الامر الذي أدى إلى ضرورة تكليف رئيس كل مجموعة عمل بهذه المهمة، حيث يقوم عدد كبير من العمال بنفس العمل ويتولى رئيسهم تجميع إنتاج تلك المجموعة و مراقبة مدى جودته،أي أن مسؤولية مراقبة أو ضبط الجودة أصبحت تقع على عاتق رئيس العمال ، وقد إمتدت هذه المرحلة من سنة 1900 إلى غاية سنة 1920.

المرحلة الثالثة: مرحلة ضبط الجودة بواسطة المفتش(Inspector Control):

تمتد هذه المرحلة من سنة 1920 إلى غاية سنة 1940 ، فخلال الحرب العالمية الاولى(1914) أصبح نظام التصنيع أكثر تعقيداً ، حيث تنوعت أساليب الانتاج و اتسع حجم الوحدات الانتاجية وأصبحت اعداد هائلة من العمال تحت مسؤولية مشرف واحد ، الامر الذي أدى إلى ظهور و ظيفة التفتيش ،حيث يتم تكليف مفتش في ورش الانتاج بمهمة التفتيش قصد عزل المنتوج غير الجيد ، واستمر هذا الاسلوب إلى غاية قيام الحرب العالمية الثانية(1939).

وفي هذه المرحلة إعتقد كثير من مدراء الشركات أن أساس الحفاظ على الجودة هو اعتماد التفتيش الذي كان يظهر في ذلك الوقت كفكرة جيدة،حيث عمدت بعض المصانع إلى وضع مواصفات قياسية في التصنيع و مارست عمليات تفتيش صارمة، الامر الذي أوقع بعضها في مأزق خطير تمثل فيما يجب التفكير فيه وإعطائه الاولوية : هل جودة التصنيع أعلى ؟ أم وضع معايير تفتيش أشد؟
ولا شك أنه في حال تغليب العنصر الثاني فإنه ذلك سوف يؤدي إلى إهمال العنصر الاول، ومن ثم يقل الاهتمام بالجودة التي جاء التفتيش أصلاً من أجلها.

المرحلة الرابعة: مرحلة الضبط الاحصائي للجودة((Statistical Quality (S.Q.C Control):

تمتد هذه المرحلة من سنة 1940 إلى غاية سنة 1960 ، وقد بدأت عملياً مع بداية الحرب العالمية الثانية سنة 1939 نتيجة للتوسع الكبيرفي الانتاج واعتماد أسلوب الانتاج بالجملة لتلبية الحاجات المتزايدة ، ونتيجة لصعوبة تطبيق أسلوب التفتيش الكلي للإنتاج بنسبة مائة بالمائة،تم اللجوء إلى الاسلوب الفحص بالعينات ، كماتم إعتماد لوحات ضبط الجودة أو ما يسمى بخرائط الضبط لخفظ حجم الانتاج المعاب ولتنبؤ بالعيوب قبل وقوعها ، وذلك قصد إتخاد الإجراءات التصحيحية في الزمان والزمان و المكان المناسبين.

والجدير بالذكر أن هذه المرحلة تعتبرالبداية العملية و الحقيقية لمرحلة الجودة بفهومها الحديث.

المرحلة الخامسة: مرحلة الضبط الشامل للجودة(Total Quality Control (T.Q.C)):

بدأت هذه المرحلة بعد نهاية الحرب العالمية الثانية سنة 1945 ، حيث تم توسيع نشاط ضبط الجودة ليشمل جميع مراحل الانتاج بدءً من الموادالاولية ومروراً بالعمليات الانتاجية وانتهاءً بالمنتوج الجاهز . ويعتمد أسلوب الضبط الشامل للجودة على دمج أساليب الضبط الاحصائي للجودة مع تقنيات القياس و نظم المعلوماتية عن الجودة بالاضافة إلى تشجيع تحفيز الجودة ، وقد أصبح هذا الاسلوب بمثابة نظام فعال لصيانة و تحسين نوعية الانتاج في كافة المراحل التشغيلية للعملية الانتاجية بهدف تحقيق المواصفات المطلوبة.

لقد تم إستخدام مصطلح " مراقبة الجودة الشاملة "(Total Quality Control) لأول مرة من طرف "Feigenbaum"، وهو الوحيد من رواد الجودة الذي الذي استخدم كلمة شاملة[1].

إن تحقيق رضا الزبون وتحقيق جودة النتوج النهائي وفق أسلوب الضبط الشامل للجودة يتطلب إهتمام بالعديد من العوامل التي تؤثر على جودة المنتوج وهي : المدخلات (Input) (الآلات ، العمال،الموارد، التكنولوجيا وغيرها)، و العمليات الصناعية (Process)، و المنتاجات أو المخرجات (Output)، وكذلك طرق مناولة المواد من طرف المصنع و عمليات النقا الخارجي و التخزين و التسويق ، فكل هذه العوامل تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على الجودة النهائية للمنوج، ومن ثم تؤثر على درجة رضا الزبون النهائي.

كما تجدر الاشارة أيضاً أنه في هذه المرحلة و بالضبط في سنة 1947 تم تأسيس المنظمة العالمية للتقييس (ISO) ومقرها جنيف بسويسرا ، لتوحيد و تطوير المواصفات العالمية لجميع الانشطة ذات العلاقة بالتقييس بهدف تيسير التبادل التجاري الدولي للسلع و الخدمات.

المرحلة السادسة: مرحلة ضمان الجودة((Quality Assurance (Q.A):

تمتد هذه المرحلة من سنة 1960 إلى غاية 1980 ، حيث كان الهدف هو استمرارية الحفاظ على مستويات الجودة التي تم تحقيقها و ضمان ثباتها وذلك بإستخدام التخطيط و إدارة أنظمة الجودة ، كما تم التركيز على بيع المنتجات التي تم تصنيعها و التأكد من جودتها.

وفي بداية سنة 1980 بدأ التفكير في مسألة الجودة التصميم ، والانتاج والتركيب ، الخدمات والتطوير، وذلك من خلال الأنشطة المتعلقة بالعمليات الهندسية وجعل مسألة تحقيق الجودة مسؤولية كافة العاملين في المنظمة.

---

[1] جوزيف كيلادا ، **تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة** ، تعريب : سرور علي إبراهيم سرور و محمد يحي عبد الرحمن و عبد الله بن سليمان العزاز، دار المريخ للنشر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية،2004،ص 61،62.

ومما تجدر الاشارة إليه أن هذه الفكرة (ضمان أو توكيد الجودة كما يسميها البعض) جاءت نتيجة لما حققه اليابانيون من نجاحات ملموسة بفعل تطبيقهم لفكرة حلقات الجودة(Quality Circles) و التي العمل بها في مختلف الشركات، بالإضافة إلى تبنيهم وتحقيقهم لشعار "العيب الصفري" (Zero Defect).

وفي سنة 1987 أصدرت المنظمة العالمية للتقييس عائلة المواصفات القياسية إيزو ISO 9000 كمعيار دولي موحد لضمان الجودة ، وذلك بتطبيق المواصفات ISO 9001 و ISO 9002 و ISO 9003 والتي جاءت أساسا لتكريس مفهوم ضمان الجودة (Quality Assurance) سواء في التصميم أو الانتاج أو الخدمات.

تعتبر فترة الثمانينات بؤرة تاريخية في مجال الاهتمام بالجودة ، حيث يطلق عليها أسم "فترة الجودة" ، لان الجودة قد اصبحت متطلباً ضروريا للشركات التي تسعى إلى التنافس ضمن محيط الاسواق الدولية.

المرحلة السابعة: مرحلة إدارة الجودة الشاملة(Total Quality Management (TQM)):

على الرغم من أن فكرة الجودة تركز اساسا على تخفيض العيوب و الاخطاء في المنتوجات والخدمات عن طريق استخدام القياس و الاحصاء و طرق حل المشكلات ، إلا أن المنظمات بدأت تعترف بأن التحسين المستمر لا يمكن أن يكتمل دون وجود اهتمام معتبر بجودة الممارسات الادارية المستخدمة يوميا.

لقد بدأ المدراء يدكون بأن الطرق التي يستخدمونها في الاستماع للزبائن وفي تطوير علاقات طويلة المدى معهم و مكافأة و تدريب الموظفين و تصميم و تسليم المنتوجات و الخدمات و التصرف كقادة في منظماتهم ، هي التي تقود بشكل حقيقي إلى الجودة و غلى رضا الزبائن و تحقيق النتائج.

لقد بدأت هذه المرحلة منذ سنة 1980، و تميزت بالتطور الشامل و المستمر لأنظمة إدارة الجودة ، وإتساع المفهوم التطبيقي للجودة ليشمل جميع عناصر المنظمة ،ومن أبرز معالم هذه المرحلة إستخدام وتطوير نظم معلومات إدارة الجودة ،حيث تميزت هذه المرحلة بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة و التي تقتضي تطبيق الجودة في جميع أجزاء و انشطة المنظمة وجعل الجودة مسؤولية جميع العاملين فيها بدلا من حصرها في قسم أو أشخاص معينين ، و لقد تطور هذا المفهوم في بدايته على يد "ديمنغ" و "جوران" وغيرهما وعرف شعبية كبيرة خلال الثمانينات و بداية التسعينات من القرن الماضي.

إن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة أدى إلى تبنيها من طرف المنظمة الدولية للتقييس ISO في الاصدار الجديد لعائلة إيزو 9000 لسنة 2000، وبذلك إنتقلت هذه المواصفات من فلسفة ضمان الجودة إلى فلسفة إدارة الجودة الشاملة.

و إدارة الجودة الشاملة هونظام شامل للقيادة والتشغيل للمؤسسة ككل ويعتمد أساسا على مشاركة جميع العاملين واندماجهم، بالإضافة إلى التركيز على العملاء لمشاركة الموردين من اجل التحسين المستمر للجودة، وتطوير الخطط و التصاميم و العمليات الانتاجية و الخدمية ، و التركيز على رغبات الزبائن و تو قعاتهم.

ومن خلال تلك المراحل لتطور مفهوم الجودة يمكننا القول ما يلي[1]:

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

و للإشارة فإن مراحل تطور الجودة ليست منفصلة عن بعضها البعض بشكل مطلق ، بل هناك تداخل و ترابط بينهما ، و يمكن دمج مراحل الجودة السابقة في اربع مجموعات أساسية حسب أليات ضبط الجودة كما هو مبين في الجدول رقم (01) و الذي يقارن بين مراحل الجودة و انظمة اليات ضبطها و فق الاسس التالية : المبادئ، النظام الفوائد ، المسؤولية ، البداية.

[1] صلاح عباس هادي، **إدارة الجودة الشاملة مدخل نحو أداء منظمي متميز**، الملتقي العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية ،جامعة ورقلة ، ايام 8-9 مارس 2005، المجلد الثاني ص 160.

جدول رقم (2-1) : يوضح مقارنة أهم أنظمة الجودة.

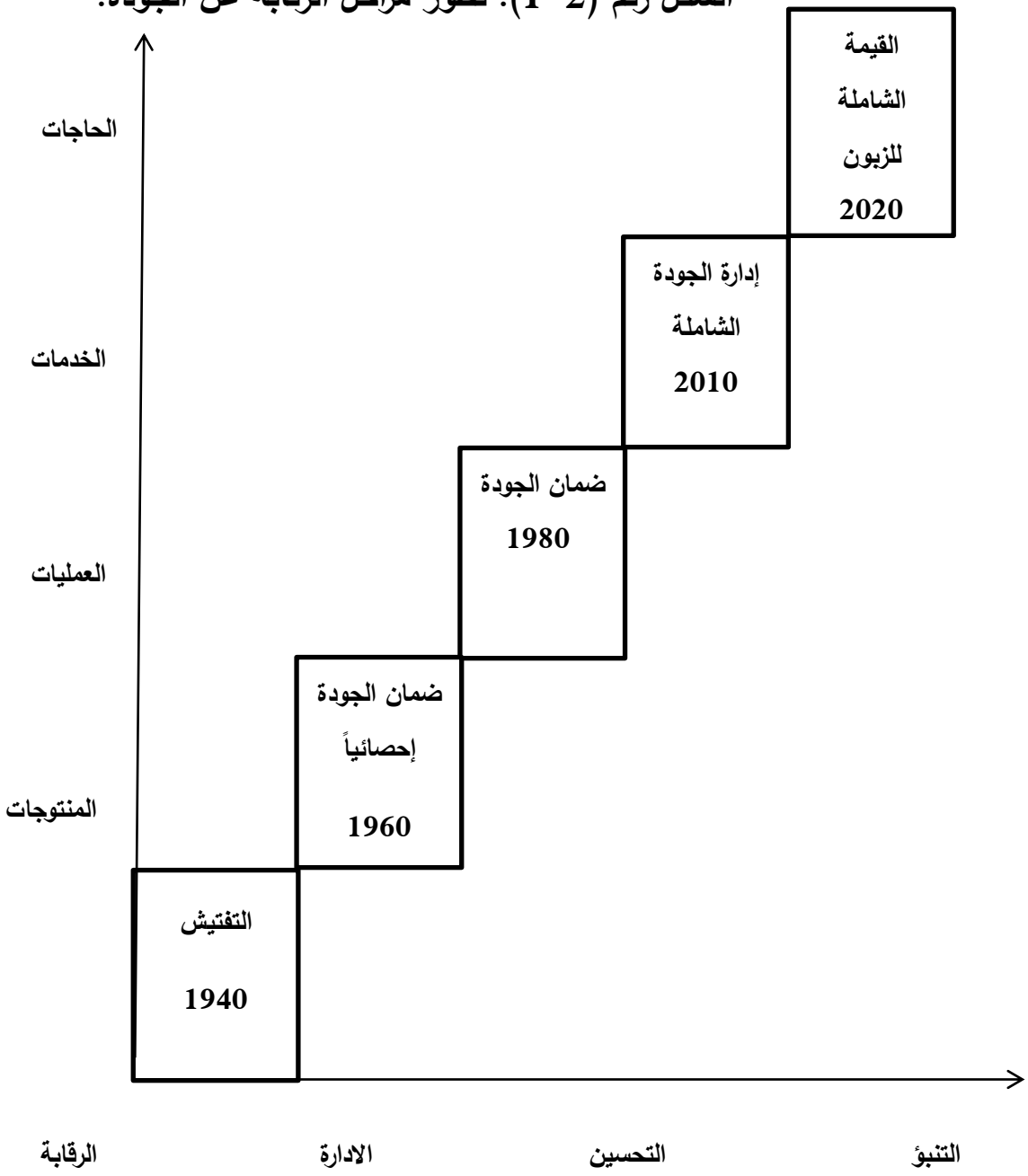
أوجه التشابه	ضبط الجودة (Q.C)	ضبط الجودة الشاملة (T.Q.C)	توكيد الجودة (Q.A)	إدارة الجودة الشاملة(T.Q.M)
الفلسفة	تفتيش	تخطيط–تنظيم	بناء	إدارة
المبادئ	تفتيش المتنوج النهائي	تصميم النظام والمواصفات	مراقبة التصتنيع	تطوير مستمر
النظام	إكتشاف بالتفتيش	تصميم و ملائمة	الوقاية بالتفتيش	تغيير بيئة العمل
الفوائد	معيبات أقل للمستهلك	تقليل الكلف–زيادة المعولية	نوعية الانتاج	زيادة قابلية في إدارة التغيير
المسؤولية	مسؤولية المفتشين	أقسام التصميم والجودة	قسم الجودة	جميع العاملين
البداية	مواصفة المنتج	التصميم وكلف الجودة	طريقة العمل	إحتياجات الزبون ومتطلباته المستقبلية

المصدر : خليل إبراهيم محمود العاني و اخرون ، **المرجع السابق** ، ص15.

و يتوقع أن يشهد العقد القادم تطورات كبيرة في أساليب الجودة، فالمنظمة كي تحقق الجودة المطلوبة سوف تبدأ بالزبون وليس يالسلعة الملموسة أو بالعملية التصنيعية، فهذه النظرة ستغطي التفكير في الجودة و يصبح التركيز عليها منذ البداية إبتداً بتخطيط الانشطة و الفعاليات و صولاً إلى المخرجات النهائية فضلاً عن إستبعاد المقارنات التقليدية بين جودة السلعة و الخدمة ،سوف يكون الاتجاه بالتحول نحو تحقيق القيمة الشاملة للزبون ومكافاة العاملين مادياً و معنوياً لتحقيق تلك القيمة بما يلبي حاجات الزبون فضلاً عن تأكيد التدقيق الصناعي لزيادة إطلاع الزبون نتيجة لزيادة متطلبات الزبون في جودة السلع و الخدمات التي يحصل عليها.[1]

[1] محمد عبد الوهاب العزاوي ،**إدارة الجودة الشاملة**، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ،عمان ،2005،ص 21.

الشكل رقم (2-1): تطور مراحل الرقابة عن الجودة.



المصدر: محمد عبد الوهاب العزاوي، **مرجع سابق**، ص23.

4- أهمية الجودة:

على الرغم من عدم اتفاق العلماء و الباحثين حول مفهوم الجودة كما لاحظنا من خلال التعاريف السابقة ، إلا أن هناك إجماع بينهم حول أهميتها ودورها الفعال في تحقيق الميزة التنافسية في السوق، فقد اصبحت المؤسسات و نتيجة للمتغيرات البيئية المحلية منها و الدولية عاجزة عن البقاء و الاستمرار دون

تبتيها لاستراتيجية واضحة وفعالة في مجال جودة نظام إدارتها، فقد أصبحت شعارا ومبدا أساسيا للكثير من المنظمات العامة والخاصة ، فهي ذات أهمية كبيرة بالنسبة للمنظمات أو الزبائن .

فبالنسبة للمنظمات تتجلى أهمية الجودة من خلال ما يلي:[1]

- تحقيق الربح.
- زيادة الانتاجية و تخفيض تكاليف أداء العمليات.
- تحقيق تجانس في الانتاج.
- تحديد الاستراتيجية التسويقية التنافسية.
- زيادة إقبال المستهلك على منتجات المشروع كنتيجة لجودتها و إنخفاض سعرها.
- رفع روح المعنوية للعاملين.
- بناء إنطباع جيد عن إدارة المشروع.
- زيادة الحصة السوقية.
- تحقيق الريادة في السوق.
- تحقيق النمو في الاجل الطويل.
- زيادة رضا العمال.

وبالنسبة للزبائن فتتجلى أهمية الجودة في :

- إشباع حاجات و رغبات الزبائن و الاستجابة لتوقعاتهم .
- تحقيق رضا الزبائن.

أما بالنسبة للمجتمع فتتجلى أهمية الجودة في تخفيض من الاثار السلبية التي تسببها المنتوجات للمجتمع كالتلوث و الضجيج وغيرها.

بالاضافة إلى ما سبق فيمكن إكتشاف أهمية الجودة من خلال الوقوف على الاثار الناتجة عن غيابها أي عن اللاجودة (La nom-qualite) ، و التي تتمثل في الاتي[2]:

- إعطاء صورة سيئة حول المؤسسة في محيطها.
- ضياع الوقت.
- كثرة شكاوي الزبائن و فقدان المؤسسة للكثير منهم.
- زيادة حجم النتوج المعيب.
- زيادة تكاليف الضمان (ضمان ما بعد البيع).
- كثرة عمليات استرجاع المنتوج و يصاحب ذلك من تكاليف باهضه.

[1] G.J.Hooley et al , **Marketing in the U.K : A Survey of Current Practice and Performance** ,The Institute of Marketing U.K,1984.

[2] علي رحال و إلهام يحياوي ، **اللا جودة تكلف باهضا**، مجلة العلوم الاجتماعية و الانسانية ، جامعة باتنة ، 2003، ص ص 200-218.

- توقيع عقوبات التأخير على المؤسسة ، أي التأخير عن التسليم المنتوج في المواعيد المحددة و ذلك بسبب المشاكل العالقة.

بالإضافة إلى الأثار السابقة تشير إحدى الدراسات بأن تكاليف اللاجودة تتراوح بين 10% و30% من رقم الاعمال بالنسبة للمؤسسات الانتاجية، وما بين 20% و 40% بالنسبة للمؤسسات الخدمية[1].

لقد كانت الجودة و ما تزال العامل الحسم في المنافسة الدولية و في إختراق الاسواق و كسب أوفر للحصص السوقية، في هذا السياق يشير كل من (Hayes and Abernathy) بأن تحسين وضمان الجودة يعتبر أحد أهم المداخل الاساسية التي استخدمتها الشركات اليابانية لاختراق السوق الامريكية[2].

وبشكل عام تتجلى أهمية الجودة في كوتها تقلل العيوب و الاخطاء في المنتوجات و الخدمات ، و تزيد من القدرة التنافسية للننظمات، و تحسين من مستوى الاقتصاد الوطني.

II- ماهية إدارة الجودة الشاملة(TQM):

إن إدارة الجودة الشاملة تعبيرا أنتشر في أدبيات الادارة المعاصرة ويعبر عن التوجه عام يسيطر على فكر وتصرفات ممارسي الادارة في أغلب المؤسسات ، لا سيما في اليابان و الدول الغربية ، حيث أصبح من معايير تقييم الادارة، في تلك المؤسسات و الحكم على فعاليتها وكفاءتها . و إن توضيح معنى إدارة الجودة الشاملة سوف يساعد على فهمها وإدراك حقيقتها بل وعلى حسن تطبيقها ، ، وضمن هذا المبحث سوف نحاول التطرق إلى بعض الجوانب المهمة المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة ، حيث يبدا بتعريف إدارة الجودة الشاملة و تحديد خصائصها ، ثم توضيح معنى بعض المفاهيم ذات العلاقة بها والتي غالبا ما يخلط البعض بينها ، و المتمثلة بشكل اساسي في برامج إدارة الجودة الشاملة وجوائز الجودة. وبعدها سيتم إستعراض أهم إسهامات رواد الحركة الفكرية لإدارة الجودة الشاملة. ثم تحديد المبادئ التي تقوم عليها ، وأخيرا توضيح أهميتها و فوائد تطبيقها.

1- تعريف إدارة الجودة الشاملة وخصائصها:

إن إدارة الجودة الشاملة "Tatal Quality Management" والمعروف اختصارا (T.Q.M) منهجا إداريا يسيطر على فكر وتصرفات الممارسين والمهنيين في أغلب المؤسسات المعاصرة التي تتسابق جاهدة نحو تحقيقه لاسيما منذ نهاية الثمانينيات من القرن الماضي بعدما حقق نجاحا باهرا في المؤسسات اليابانية، فما المقصود بهذا الأسلوب الإداري المتطور؟

[1]Ahmed Salaimi, **Qualite du produit et consommation : Contraintes , moyens et perspectives d'adéquation , dans le contexte socio-économique algérien** ,Revue Perspectives, Univ-ANNABA,Algerie , No 05,2001, p116.

[2]R.H. Hayes , and W.O. Abernathy, **Managing Our Way to Economic Decline**,Harvard Business Review,July-August,1980,pp.67-77.

هناك العديد من التـــعاريف لإدارة الجودة الشاملة ، حيث يعــرفها معهد الادارة بلنــدن بانـــها: "أسلوب للإدارة يعطي كل شخص في المؤسسة المسؤولية عن تقديم الجودة للعميل النهائي، وتنظر إدارة الجودة الشاملة إلى كل عمل في المؤسسة على أنه في الأساس عملية تمثل طرفاً في علاقة عميل او مورد مع العملية التالية،ويتمثل الهدف في كل مرحلة في تحديد و تلبية متطلبات العميل من أجل زيادة رضا العميل النهائي بأقل تكلفة ممكنة".[1]

يعرفها المعهد الفدرالي الأمريكي للجودة بأنها" تأدية العمل الصحيح على النحو الصحيح من الوهلة الأول، مع الاعتماد على تقييم المستفيد في معرفة مدى تحسين الأداء.[2]

ويعرف ,"Philip Crosby" إدارة الجودة الشاملة بأنها" الطريقة المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي خطط لها مسبقا، كما أنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع وتجنب حدوث المشكلات وذلك من خلال التشجيع على السلوكيات الجيدة وكذلك الاستخدام الأمثل لأساليب التحكم التي تحول دون حدوث هذه المشكلات وتجعل منعها أمرا ممكناً".[3]

ويعرفها "Josef Jablonski" بأنها" شكل تعاوني لأداء الأعمال بتحريك المواهب والقدرات لكل من العاملين والإدارة لتحسين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر مستخدمة فرق عمل من خلال المقومات الأساسية الثلاثة لنجاحها في المؤسسة وهي :الاشتراك في الإدارة، التحسين المستمر للعمليات، استخدام فرق العمل "[4].

و يعرفها "Josef M. Juran"بأنها" ليست مجرد سلسلة من البرامج، بل هي نظام إداري والذي من خلاله يمكن تطبيق الكثير من الأدوات التي قامت إدارة الجودة بتطويرها بصورة فعالة على المؤسسة، في حين لا يمكن جني الفوائد كاملة دون إحداث تغيير في سلوكيات العاملين وكذلك إحداث تغيير على أوضاع التشغيل اليومية وأولويتها ومن أجل تحقيق النجاح في عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، فإنه يتعين على جميع الأقسام في المؤسسة الالتزام بجدية هذا التطبيق، إلى جانب الولاء للمؤسسة من قبل عامليها".[5]

كما عرفها "Cole"بأنها " نظام إداري يجعل رضا الزبون رأس قائمة الأولويات، بدلا من التركيز على الأرباح قصيرة الأجل"[6].

ويعرفها "Edward Deming "على انها " إشراك والتزام الإدارة العليا والموظف في ترشيد العمل عن طريق توفير ما يتوقعه العميل أو ما يفوق توقعاته".[1]

---

[1] معهد الادارة (لندن) ،**إدارة العمليات و الجودة** ، ترجمة ونشر ، مكتبة جرير ، الرياض، السعودية ،ط1،2001، ص 156.

[2] خالد بن سعد، **إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات على القطاع الصحي**، مكتبة الملك فهد، الرياض، 1997 ، ص73.

[3]Robert fey, Jean marie Gogue, **La maîtrise de la qualité**, les éditions d'organisation, Paris, 1998, p31.

[4] Shegeru Mizuno, **La maîtrise pleine et entière de la qualité**, Economica, Paris, 1990, p08.

[5] الدراركة مأمون، **إدارة الجودة الشاملة**، دار صفاء للنشر، عمان، 2001 ، ص 20.

[6]Vincent Laboucheix**, Traité de la qualité totale**, Dunod, Paris, 1990, p24.

ويعرفها كل من "Marshal" و "Kenneth" بانها " تدل على أن المبدأ الرئيسي للمنشأة يحدده ويدعمه الالتزام الثابت بتوفير حاجة العميل من خلال نظام متكامل من الأدوات والأساليب والتدريب والذي يركز على دوافع التطوير المستمر للأعمال التنظيمية، التي تفرز في نهاية المطاف سلع وخدمات ذات مستوى رفيع ".[2]

يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة على أساس الكلمات التي يتكون منها مصطلح إدارة الجودة الشاملة (T.Q.M) كمايلي:[3]

- **إدارة:** والتي تعني التخطيط والتنظيم والتوجيه والمراقبة لكافة النشاطات المتعلقة بتطبيق الجودة، كما يتضمن ذلك دعم نشاطات الجودة وتوفير الموارد اللازمة.
- **الجودة** :والتي تعني تلبية متطلبات العميل وتوقعاته.
- **الشاملة:**والتي تتطلب مشاركة واندماج كافة موظفي المؤسسة وبالتالي ينبغي إجراء التنسيق الفعّال بين الموظفين لحل مشاكل الجودة ولإجراء التحسينات المستمرة.

من خلال التعاريف السابقة يمكننا القول إنها تناولت جوانب وأبعاد متعددة ومتنوعة من إدارة الجودة الشاملة، والتي عكست وجهات نظر الباحثين في هذا الحقل والتي تمحورت في ثلاث اتجاهات رئيسية تتلخص أساسا كما يلي:[4]

الاتجاه الأول: تمحور حول فكرة العميل ومتطلباته واحتياجاته وتطلعاته .وهناك عدد من العلماء والباحثين الذين عرّفوا إدارة الجودة الشاملة من خلال هذا المدخل ومن بينهم "Diming" و "Cole".

الاتجاه الثاني: فلقد ركز على فكرة النتائج النهائية .فإدارة الجودة الشاملة قد تم تصميمها للحصول على نتائج معينة.منها على سبيل المثال، التحسين المستمر، تخفيض التكاليف،تحسين الانتاجية. وهناك العديد من العلماء الذين عرفوا إدارة الجودة الشاملة من خلال هذا المدخل ومن بينهم "Jablonski" ، "Crosby"

الاتجاه الثالث: فلقد تمحور حول فكرة استخدام الوسائل العلمية والأدوات الإحصائية المتاحة لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة . ومن ابرز رواده " Juran" و " Kenneth " و " Marshal" و وهيئة معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي.

من خلال ما سبق وبرغم تعدد التعريفات التي تناولت إدارة الجودة الشاملة، إلا أن معظمها يشمل الخصائص التالية:[5]

- استعمال الحقائق والبيانات الدقيقة والكافية لاتخاذ القرارات.

---

[1] خالد بن سعد ، **مرجع سبق ذكره**، ص73.

[2] محفوظ احمد جودة، **إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات**، دار وائل للنشر، عمان، 2004 ، ص33.

[3] خالد بن سعد، **مرجع سبق ذكره**، ص74

[4] حفوظ أحمد جودة، **مرجع سبق ذكره** ، ص 48.

[5] مأمون الدراركة، **مرجع سبق ذكره**، ص 28 ، بتصرف.

- اشتراك جميع الأفراد في فرق الجودة.
- التحسين المستمر للعملية أو الخدمة.
- التركيز على العماليات والنشاطات بدلا من النتائج.
- تلبية احتياجات العميل وتوقعاته(العميل الداخلي والخارجي).
- استعمال الأساليب العلمية والإحصائية لقياس الجودة.

والملاحظ من خلال التعاريف السابقة التي تناولت مفهومي الجودة وإدارة الجودة الشاملة الاختلاف في بعض النقاط لمفهومهما، باعتبار أن الأولى تتعلق بالمنتج النهائي من وجهة المسئولية الملقاة على مرحلة الإنتاج، بينما الثانية تتعداه إلى المسئولية المشتركة إلى كل ما يتعلق بإنتاج المنتج، من مرحلة تصميمه إلى غاية مرحلة ما بعد البيع، والارتباط الوثيق بأهمية اختيار الموردين والتوجه بالعميل ويمكن أن يلخص لنا الجدول الموالي أهم هذه الفروقات[1]:

الجدول رقم(2-2): النظرة إلى الجودة قديما وحديثا.

النظرة التقليدية للجودة	النظرة الحديثة للجودة (إدارة الجودة الشاملة)
1*الإنتاجية والجودة هدفان متعارضان. 2*تعريف الجودة هي تأكيدا لمعايير ومقاييس معينة. 3*تقاس الجودة بدرجة التطابق مع المعايير ومقاييس الإنتاج. 4*الجودة تتحقق من خلال التفتيش المكثف على المنتجات. 5*يسمح ببعض الأخطاء طالما أن المنتجات تتوافق مع المعايير بصفة عامة. 6*وظيفة الجودة وظيفة مستقلة وتركز على تقييم الإنتاج. 7*يتم لوم العاملين عند تحقيقهم لجودة متدنية. 8*العلاقات مع الموردين قصيرة الأجل ويحكمها مفهوم التكلفة.	1*الإنتاجية تتحقق من خلال تحقيق الجودة. 2*الجودة تعرف من خلال إشباع وإرضاءاحتياجات وتوقعات العميل. 3*تقاس الجودة بالتحسين المستمر للمنتجات والعماليات ومستوى رضاء العميل. 4*تتحدد الجودة بتصميم المنتج، وتتحقق بالرقابة الفنية الفعّالة للوقاية من الأخطاء. 5*تمنع الأخطاء من خلال العماليات الفنية للرقابة. 6*الجودة جزء لا يتجزأ من كل وظيفة متصلة بدورة حياة المنتج وبكافة مستويات النشاط المؤسسة. 7*الإدارة هي المسئول الأول عن الجودة. 8*العلاقات مع الموردين طويلة الأجل ويحكمها مفهوم الجودة.

المصدر: محفوظ أحمد جودة، **مصدر سبق ذكره**، ص27.

[1] محفوظ احمد جودة، **مرجع سبق ذكره**، ص26 .

1-1- خصائص إدارة الجودة الشاملة :

من خلال التعاريف السابقة يمكن تحديد أهم خصائص الرئيسية لإدارة الجودة الشاملة ، و التي تتمثل في اللأتي:[1]

- أنها فلسفة إدارية تقتضي إلتزام الجميع (إدارة و عاملين) بالجودة.
- أنها فلسفة إدارية تهدف غلى تحقيق مستويات عالية من الجودة.
- أنها فلسفة إدارية تؤكد على أداء العمل بشكل صحيح من الاول وفي كل الاوقات.
- أنها فلسفة إدارية تركز على إشباع حاجات الزبون الحالية و المستقبلية.
- أنها فلسفة تقوم على المشاركة الفاعلة للجميع في العملية الانتاجية و في إتخاذ القرارات، فالجودة مسؤولية الجميع و ليست مسؤولية الادارة وحدها.
- أنها فلسفة تركز على جميع أقسام و أجزاء المنظمة ، و تسعى إلى جعل أداء هذه الاقسام و الاجزاء يتصف بالجودة، وذلك إنطلاقا من تحسين جودة المنظمة ككل لا يتاتى إلا عن طريق تحسين جودة هذه الاقسام و الاجزاء.
- أنها فلسفة لا تركز على الجودة النهائية فقط، وإنما ترى بأن الجودة يجب مراعاتها منذ تحديد الاحتياجات الزبون مروراً بتصميم المنتوج وحتى تسليمه له (للزبون).
- أنها فلسفة لا تعتمد على تحقيقالنجاح في الاجل القصير و غنما هي إستراتيجية طويلة المدى للنمو والنجاح.
- أنها فلسفة تقوم على تحسين المستمر ، أي التحسين الذى لاينتهي عند حد معين بل هو عملية مستمرة غير منتهية نظراً لتغير الاهداف و الظروف.

وتقوم إدارة الجودة الشاملة على الافتراضات النظرية التالية:[2]

- قبول التغير و التعامل مع المتغيرات.
- استحداث أساليب لتعامل مع المحيط.
- استيعاب التكنولوجيا الجديدة و إعادة تصميم الاساليب الادارية.
- إدراك أهمية الاستثمارالامثل لكل الموارد المتاحة.
- إدراك أهمية الوقت كمورد رئيسي للإدارة.
- إدراك أهمية العميل و ضرورة الاقتراب منه و إتخاده معياراً أساسياً في الاختيارات الادارية.
- الاخد بفهوم العمل الجماعي.
- إدراك أهمية التخطيط الاستراتيجي في الادارة.

---

[1] لعلى بوكميش ، **مرجع سبق ذكره** ، ص 68.

[2] جمال الدين لعويسات ، **إدارة الجودة الشاملة** ، دار هومة ، الجزائر ، 2003،ص13،14.

– رفض الانماط الجامدة في الهياكل و التنظيمات و الاساليب الادارية.

2- المفاهيم ذات العلاقة بإدارة الجودة الشاملة:

سوف نحاول في هذا العنصر توضيح بعض المفاهيم المرتبطة بفهوم إدارة الجودة الشاملة و التي من ابرزها مفهوم برامج إدارة الجودة الشاملة و جوائز الجودة، وهذا من أجل إزالة اللبس حولها و توضيح الفرق بينهما و بين إدارة الجودة الشاملة.

2-1- برامج إدارة الجودة الشاملة:

يقصد ببرامج غدارة الجودة الشاملة " تلك الجهود التي تبذل من اجل تحقيق الجودة في كل جانب من جوانب المنظمة ، و هي تهدف إلى إيجاد نظام يقدم سلعاً وخدمات متميزة للعملاء، و ذلك بالامتياز في الجودة، وأداء العمل بطريقة صحيحة من اول مرة ".[1]

و تختلف تسمية برامج إدارة الجودة من شركة إلى اخرى ، ففي شركة موتورولا (Motorola) يطلق عليها إسم (Six Segma) و في شركة (Xerox) فيطلق عليها إسم القيادة عن طريق الجودة (Leadership through quality)، أما فشركة (Intel) فيطلق عليها إسم التصميم المتكامل للجودة (Perfect design quality PDQ)، بينما في شركة (Hewlett-packard) فيطلق عليها إسم رقابة الجودة الكلية (Total quality control).

إن إختلاف هذه التسميات لا يعبر عن إختلاف في معنى إدارة الجودة الشاملة و لكن إختلاف في كيفيات و طرق تطبيقها من شركة لأخرى.

وبشكل عام تتضمن برامج إدارة الجودة الشاملة العناصر التالية:

2-1-1- مشاركة وإلتزام الادارة العليا.

2-1-2- مشاركة العميل.

2-1-3- جودة تصميم المنتوج.

2-1-4- جودة تصميم عمليات الانتاج.

2-1-5- جودة رقابة عمليات الانتاج.

2-1-6- مشاركة المورد.

2-1-7- الاهتمام بالتوزيع و التجهيز و خدمة العميل.

2-1-8- بناء الفريق و تفويض السلطات.

2-1-9- المقارن بالاداء الافضل (Benchmarking) و التحسين المستمر.

[1] سعد صادق بحيري ، **إدارة المشروعات بإستخدام الكومبيوتر** ، الدار الجامعية ، مصر 2003 ، ص 312.

2-2- جوائز الجودة:

إن أول من قدم وطبق جائزة الجودة في اليابان و بذلك سبقت جميع الدول في الشان ، حيث إستحدثت جائزة ديمينك" Deming prize " سنة 1951، وتليها بعد ذلك الولايات المتحدة الامريكية بإستحداثها جائزة بالدرج baldrige national quality award " Malcolm" سنة 1987. واخيراً ظهرت الجائزة الاروبية "Euorpean quality award" سنة 1992.

جدول (2-3): مقارنة بين جائزتي بالدرج و ديمنيك في الجودة.

التفاصيل	جائزة بالدرج Baldrige A ward	جائزة ديمينك Deming prize
التركيز على العميل	الجودة و رضا الزبون	ضبط الجودة الاحصائية
المعايير الرئيسية	القيادة المعلومات وتحليلها التخطيط الاستراتيجي للجودة تنمية المواراد البشرية تأكيد الجودة نتائج الجودة رضا الزبون	الاهداف و سياسة المنظمة و العمليات التعليم تحليل التقارير و البيانات التقييس الضبط تأكيد الجودة النتائج خطط المستقبل
الفائزون	أفضل شركة في مجال السلع والخدمات	جميع الشركات التي تلبي المواصفات
مجال المشاركة	شركات الولايات المتحدة فقط	الشركات من أي بلد
الوقت	تمنح كل ستة اشهر	كل سنة
تاريخ منح الجائزة الاولى	سنة 1987	سنة 1951
الجهة المسؤولة	الجمعية الامريكية لضبط الجودة و المؤسسة الوطنية للمواصفات ASQC-MBS	الاتحاد الياباني للعلماء و المهندسين JUSE

Source : Nicholas Chase Aquilano,Richard B. Davis, Mark M**., Fundamentals of Operations Management** , 2nd, ed Irwin , 1995, p. 169.

3- أهم إسهامات رواد الحركة الفكرية لإدارة الجودة الشاملة:

اعتمدت إدارة الجودة الشاملة في ظهورها على العديد من الرواد والمفكرين البارزين الذين أسهموا في إبراز هذا المفهوم وشكلوا المرجعية الفكرية لأسلوبه الإداري المتطور وسنتطرق إلى أبرزهم من خلال ما يلي:

2-3- إسهامات إدوارد ديمنك "Edward Deming":

مستشار أمريكي وحاصل على درجة دكتوراه في الرياضيات والفيزياء وّلقب بأب ثورة إدارة الجودة الشاملة، حيث يعتبر من الذين كانت لهم إسهامات مميزة في مجال الضبط الإحصائي للعمليات "Statistical Process Control" وساهم بقسط وفير في إنجاح وتفوق اليابان في مجال الجودة، حيث تم تأسيس جائزة للجودة في اليابان عام 1962 وحملت اسمه عرفانا وتقديرا لإسهاماته المتميزة وذلك بواسطة الاتحاد الياباني للعلماء والمهندسين والمعروف باسمه المختصر(JUSE) وهو القائل" إذا أريد لي أن ألخص رسالتي للإدارة في عدة كلمات، فإني أقول إنها جميعا تتعلق بأن تعمل على تخفيض الاختلافات "[1]. وتمحورت أهم أفكاره فيما يلي:

2-3-1-المبادئ الأربعة عشر: والتي يمكن تلخيصها كما يلي[2]:

3-1-1-1- تحديد هدف ثابت للمؤسسة من أجل تحسين جودة منتجاتها وخدماتها.

3-1-1-2- تبني فلسفة التطوير والتحسين لمواجهة التحديات، حيث على كافة العاملين من الإدارة العليا إلى أقل مستوى أن يتعلموا مفهوم إدارة الجودة .كما يجب على إدارة المؤسسة أن تقوم بالتركيز على منع وقوع الأخطاء أكثر من التركيز على محاولة اكتشاف الأخطاء.

3-1-1-3- على إدارة المؤسسة أن تعي تغير هدف الرقابة من اكتشاف الأخطاء ومحاسبة المتسببين إلى منع وقوع الأخطاء أصلا من خلال الرقابة الوقائية.

3-1-1-4- تبني العلاقة بين المؤسسة والموردين على الثقة المتبادلة والتعاون بين الطرفين وذلك لأن مصالحهما واحدة فالمؤسسة تنظر إلى الموردين على أنهم شركاء لها وبالتالي فإنها توّقع عقود طويلة الأجل معهم وتهتم بمقترحاتهم وتقوم بالتخطيط المشترك معهم لتحسين الجودة.

3-1-1-5- تحسين نظام الإنتاج والخدمة باستمرار، بناء الجودة في كل نشاط وفي كل عملية وهذا يتطلب التعاون بين من يقدم الخدمة (المؤسسة) ومن يستقبل الخدمة أي العميل ويقع على عاتق الإدارة مسؤولية حل المشكلات وتخفيض الانحرافات في الأداء من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المعروفة.

---

[1] خالد بن سعد، **مرجع سبق ذكره**، ص77 .

[2] مأمون الدراركة، طارق الشلبي، **الجودة في المنظمات الحديثة**، دار الصفا، عمان، 2002 ، ص ص27-28.

3-1-1-6- الاهتمام بالتدريب، يشمل التدريب على أساليب تحسين الجودة وعلى تنمية مهارات العاملين. وقد أكد ديمنيك "Deming" على ضرورة إتباع الأساليب الحديثة في التدريب لتخدم عملية التحول إلى إدارة الجودة الشاملة.

3-1-1-7- القيادة الفعّالة والتي يجب أن تعمل على مساعدة العاملين على إيجاد الظروف المناسبة للإبداع وتشجيع الاقتراحات وتسعى لتطوير وتحسين مهاراتهم حتى يستطيعوا أن يؤدوا أعمالهم بالشـــكل المطلوب.

3-1-1-8- القضاء على الخوف، إن تشجيع الإدارة الاتصالات الفعالة بينها وبين العاملين يخلق مناخا جيدا للتجديد وظروفا مناسبة لحل المشكلات .بعيدا عن الأساليب التقليدية المبنية على التخويف والعقاب.

3-1-1-9- تفعيل فرق العمل عن طريق حل الصراعات التنظيمية بين العاملين وإحلال التعاون بينهم من خلال إنشاء فرق العمل وعلى الإدارة أن تقوم بتفعيل دور فرق العمل هذه للوصول إلى تحقيق أهداف المؤسسة.

3-1-1-10- التخلي على الشعارات والهتافات والتحذيرات الموجهة للعاملين والتي تطالـــبهم بمستويات أعلى للإنتاجية بدون تقديم الوسائل اللازمة لذلك والعمل على توفير الوسائل العلمـــــية التي تساعد العاملين الوصول إلى تحقيق العيوب الصفرية أي منع وقوع الخطأ تماما أثناء عماليات الإنتاج.

3-1-1-11- تجنب تحديد أهداف رقمية للإنتاج دون ربط ذلك بالجودة، إن وضع أهداف رقمية أمام العاملين لكي يسعون إلى تحقيقها يؤدي إلى توجيههم وتركيزهم على تحقيق الكم وليس الجودة سوءا للإنتاج أو للخدمة.

3-1-1-12- دعم اعتزاز العاملين بعملهم وذلك من خلال القضاء على العوامل التي تؤثر سلبا على اعتزاز العاملين بعملهم في المؤسسة، كتصيّد الأخطاء وعدم توفر التدريب والتهديد بالعقاب.

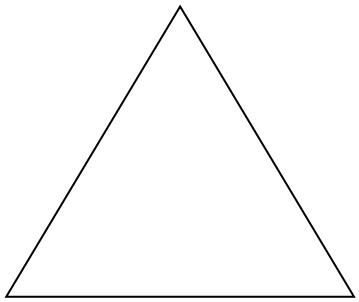
3-1-1-13- تشجيع التعلم والتطوير الذاتي وذلك لإكساب العاملين مهارات أفضل ومعارف أكثر ولتمكينهم أداء أعمالهم بالشكل الأفضل.

3-1-1-14- إحداث التغيير الملائم لدفع عملية التحويل نحو تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة، من خلال إجراء التغييرات المناسبة في الهياكل التنظيمية للمؤسسة من أجل تطبيق إدارة الجودة الشاملة وزيادة الاهتمام بتشكيل فرق العمل وزيادة التنسيق والتعاون بين التقسيمات الإدارية في المؤسسة، كما يجب إجراء التغيير في الثقافة التنظيمية لكي تتناسب مع تطبيق الفلسفة الجديدة المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة.

من خلال ما سبق فإن هذه المبادئ لا تمثل حسب "Deming" خطة عمل متوالية حسب ترتيب هذه المبادئ وقد مثلها بمثلث "Deming" الذي ينص على تطبيق النقاط السابقة بالتوازي، كما يوضحه الشكل الموالي:

الشكل رقم(2-2): مثلث "Deming"

دعم ومؤازرة الإدارة للتحسين(المبادئ:1 ،2 ، 14)



تطبيق المنهج الاحصائي (المبادئ: 3، 5 ،6 ،13)

تحسين العلاقات الداخلية (المبادئ :4 ، 7 ، 8 ، 9 ، 10 ، 11 ، 12

المصدر: مأمون الدراركة، **إدارة الجودة الشاملة**، دار صفا للنشر، عمان، 2000، ص36.

وقد أشار Deming" إلى أن هناك سبعة عوامل لها تأثير سلبي على مستقبل المنظمة سماها الأخطاء السبعة القاتلة للمنظمات و هي:[1]

- عدم وجود استقرار وثبات في وضع الأهداف نحو التحسين وغموض تلك الأهداف.
- التركيز على الإرباح القصيرة الأجل فقط ،وقصر النظر في هذا المجال.
- التركيز على التقييم الرقمي للأداء للأفراد وتهديدهم بالتأثير على مستقبلهم الوظيفي نتيجة هذه الأرقام.
- التغيرات الكثيرة في الادارة.
- أن تدار وتوجه المؤسسة على أساس تحقيق الأرقام فقط، كزيادة كمية الإنتاج مثلا.
- عدم بناء نظام الجودة في المنتجات أو الخدمات من أول خطوة.
- الارتفاع المستمر للتكاليف.

من خلال دراستنا لهذه المبادئ الأربعة عشر والتي كان قد أكد على تطبيقها ديمنج بالتوازي من خلال الشكل السابق وكذلك دراسة المعضلات السبع التي نوّه ديمنج عن خطورتها، فإنه يمكن القول إن الجودة هي نقطة محورية لأية مؤسسة وذلك من خلال الالتزام القوي من جانب الإدارة وبنظرة بعيدة المدى، بما في ذلك تحديد الرسالة العامة للمؤسسة وتوضيح الرؤية المستقبلية لها، كما يرى ديمنج أن

[1] نواف محمد البادي ، **الجودة الشاملة في التعليم و تطبيقات الايزو** ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن 2009، ص 65.

على الإدارة العليا للمؤسسة أن تتبنى فكرة تطوير السياسات والإجراءات الروتينية لنشاطاتها وتهيئة عامليها لعملية التغيير والتطوير المستمر وإدراكهم للمهام المسندة إليهم ويمكن وصف أسلوبه ومنهجه على أن الجودة في جوهرها تعد ثمرة تصرفات وقرارات الإدارة العليا وليست ثمرة تصرفات العاملين.

كما أكد ديمنج على أهمية معرفة علم الإحصاء وخاصة الطرق الإحصائية البسيطة التي تساعد صانع القرار في اتخاذ المسار الأمثل وتحديد أنواع الانحرافات خلال العملية الإنتاجية .ويؤكد أيضا ديمنج على عدم الخلط بين مبدأين من مبادئه الأربعة عشر وهما المبدأ السادس والمبدأ الثالث عشر، فالتدريب يخص الجوانب التي يحتاجها ويتطلبها العمل من مهارات وقدرات...الخ، بينما التعليم وهو اكتساب المعارف والتي تهم العمل وتهم أيضا أمور أخرى زيادة عن العمل.

3-2-إسهامات جوزيف جوران " Joseph Juran":

يعد جوران "Joseph Juran" من أوائل رواد الجودة، حيث قام بتأليف عدد كبير جدا من الكتب والمقالات العلمية في هذا الخصوص وتتلخص أهم أفكاره حول الجودة فيما يلي:

3-2-1- فلسفة جوران حول الجودة: قام جوران "Juran" بتلخيص أفكاره عن الجودة في عشر نقاط وهي[1]:

3-2-1-1- زيادة درجة الوعي لدى العاملين بأهمية فرص عملية التحسين وتحديد احتياجاتها.

3-2-1-2- تحديد أهداف خاصة بعملية التحسين.

3-2-1-3- الاهتمام بعملية التنظيم من اجل تحقيق الأهداف المنشودة وذلك من خلال عدد الإجراءات،على سبيل المثال، تكوين مجلس للجودة وتحديد المشكلات واختيار المشاريع وتعيين أعضاء فريق العمل وتعيين منسقين للجودة.

3-2-1-4- الاهتمام بعملية التدريب.

3-2-1-5- الاهتمام بتنفيذ مشاريع تساعد المؤسسة في حل مشكلاتها.

3-2-1-6- الاهتمام بتقديم تقارير دورية وشاملة عن وضع المؤسسة.

3-2-1-7- تشجيع العاملين وحثهم على تحسين الأداء وذلك من خلال الاعتراف بما يقدمون من خدمات متميّزة.

3-2-1-8- الاهتمام بعملية الاتصال بين أقسام المؤسسة والتركيز على أهمية التغذية العكسي كوسيلة لتوصيل النتائج للأقسام المعنية.

3-2-1-9- الاهتمام بتوثيق النتائج وتسجيلها على شكل بياني.

[1] صلاح عباس هادي، **إدارة الجودة الشاملة مدخل نحو أداء منظمي متميز**، الملتقي العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، جامعة ورقلة، أيام8 -9 مارس 2005 ، المجلد الثاني، ص163.

3-2-1-10- الاهتمام بعملية التوسع وذلك من خلال اعتبار التحسين السنوي جزءا لا يتجزأ من نظم المؤسسة وعماليتها المختلفة.

من خلال تناولنا لفلسفة جوران حول الجودة يمكننا القول إن جوران يرى للجودة من زاويتين الأولى وهي محاولة تقليل النقص أو العجز في المنتج أو الخدمة المقدمة وبالتالي تخفيض معدلات الأخطاء، أما الثانية فهي محاولة تحسين شكل المنتج ومحتوياته من اجل تحقيق إشباع حاجات ومتطلبات العملاء وتوقعاتهم ويؤكد جوران أن الاهتمام بهاتين النقطتين سيساعد في تحقيق عدد من الأهداف، منها على سبيل المثال:

ا- زيادة درجة رضا العملاء.

ب- زيادة المقدرة على التنافس مع المؤسسات المماثلة.

ج- زيادة الربحية على المدى الطويل.

د- انخفاض معدلات الأخطاء.

هـ- انخفاض التداخل في المهام.

و- انخفاض معدل التلف والهادر من المواد.

من خلال تجاربه الطويلة في الإدارة، يرى جوران أن ما يقارب (% 80) من عيوب الجودة ناتج عن عوامل متعددة تستطيع الإدارة التحكم فيها، وعلى هذا الأساس يؤكد جوران أن على الإدارة العليا في أية مؤسسة الاهتمام بعملية التحسين المستمر للجودة .[1]

3-2-2- ثلاثية جوران للجودة: إعتمد جوران على تقديم مفهوم واسع للجودة يعتمد على تنفيد برنامج لتحسين الجودة و قد ربط بين تحسين الجودة و كفاءة الادارة من خلال مايسمى بثلاثية جوران والتي تتكون من التخطيط الجيد و الرقابة الفعالة على الجودة و جراء التحسينات المستمرة.[2]

وقد ركز جوران على الدور الكبير للإدارة الوسطىلقيادة الجودة، و لكنه بنفس الوقت لم يهمل الادارة العليا و دعمها للجودة . كما أنه لم يهمل دور العمال الذين تقع عليهم أساسا مسؤولية تنفيذ مشاريع الجودة .

3-3- إسهامات فيليب كروس"Philip Crosby":

يعد فليب كروسبي "Philip Crosby" من أشهر الرواد في مجال الجودة وأساليب تطويرها وهو صاحب فكرة صناعة بلا عيوب أو العيوب الصفرية "Zero defects"[3] وتلخصت أهم أفكاره حول الجودة في ما يلي:

---

[1] شميدت وارين، جيروم فاتجا، **مدير الجودة الشاملة**، ترجمة محمود مرسي وناصر العديلي، دار الآفاق والإبداع، الرياض، 1997 ، ص44.

[2] Nael A-Jàseph , total quality management in california public higher education Qualityassurance in education , 2001,p127.

[3] خالد بن سعد، مرجع سبق ذكره، ص 80.

3-3-1-منهج كروسبي للجودة: ويتكون منهج كروسبي للجودة من أربعة عشر نقطة وهي [1]:

3-3-1-1- الالتزام الثابت من قبل الإدارة العليا بالجودة.

3-3-1-2- تكوين فريق لتحسين الجودة.

3-3-1-3- استخدام القياس كأداة موضوعية.

3-3-1-4- تحديد تكلفة الجودة.

3-3-1-5- نشر الوعي في ما يتعلق بأهمية الجودة.

3-3-1-6- اتخاذ الإجراءات التصحيحية.

3-3-1-7- التخطيط السليم لإزالة العيوب في المنتج أو في الخدمة.

3-3-1-8- التركيز على تدريب العاملين، وتدريب المشرفين على القيام بدورهم في تحسين الجودة.

3-3-1-9- تحديد وتخصيص يوم خاص لزيادة التحسيس والوعي بأهمية شعار (صناعة بلا عيوب).

3-3-1-10- تحديد الأهداف وتشجيع الإبداع الفردي داخل المؤسسة.

3-3-1-11- التخلص من أسباب الأخطاء وإزالة معوقات الاتصال الفعّال.

3-3-1-12- التعرف على أهمية عملية تحسين الجودة ومكافأة من يقدم جهودا غير عادية في تطوير وتحسين الجودة.

3-3-1-13- تكوين مجالس للجودة والتي من مهامها القيام بعملية التنسيق والاتصال بأعضاء فرق تطوير الجودة.

3-3-1-14- الاستمرار في عملية تحسين الجودة وذلك عن طريق تكرار العمليات السابقة لكي تعطي الموظفين تشجيعا مستمرا لإزالة معوقات الجودة وتحقيق أهداف المؤسسة.

3-3-2-فكرة العيوب الصفرية"Zero defects": إن كروسبي أول من نادى بفكرة العيوب الصفرية في الصناعة (صناعة بلا عيوب) وهو يختلف عن فكرة المستويات المقبولة من الأخطاء في الجودة والتي تقبل بوضع بوضع هدف% 95 أو % 98 بدون عيوب وتقبل العيوب التي تفوق هذا المعدل[2].

---

[1] صلاح عباس هادي، **إدارة الجودة الشاملة مدخل نحو أداء منظمي متميز**، الملتقي العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، جامعة ورقلة، أيام8 -9 مارس 2005 ، المجلد الثاني، ص ص 228-229.

[2] قويدر عياش، **مرجع سبق ذكره**، ص230 .

3-3-3-أسس نموذج كروسبي: لقد ركز كروسبي على أربعة محاور أساسية من خلال مبادئه الأربعة عشر الأنفة الذكر أطلق عليها اسم" الأسس Absolutes" وهي كما يلي:[1]

أ –الأساس الأول :يعرف كروسبي مفهوم الجودة بأنه" المطابقة مع المتطلبات الأساسية ". بمعنى أخر، يرى كروسبي أن على الجهاز الإداري والفني في المؤسسة الالتزام بمطابقة السلعة، أو الخدمة المقدمة مع المعايير الأساسية التي تم وضعها كأحد المتطلبات الجوهرية لتحسين مستوى الجودة.

ب –الأساس الثاني :يؤكد كروسبي على أهمية تنفيذ الأشياء بشكل صحيح من المرة الأولى، بدلا من تصحيح الأخطاء لاحقا ويتم بوضع طرق وقائية في العملية الإنتاجية ومحاولة تجنب المشكلات قبل وقعها والابتعاد عن التفتيش والمراقبة وتكاليفها.

ج –الأساس الثالث :لقد نادى كروسبي بمستوى الأداء الجيد، الذي في نظره هو الذي يحقق مستوى صفر من العيوب والأخطاء وحث المؤسسات على جعله هدفا نهائيا.

د –الأساس الرابع :لقد أكد كروسبي على أهمية الاستثمار في مجال التدريب والخدمات المساندة الأخرى حتى يمكن تجنب الأخطاء.

3-4- إسهامات ارموند فيجنبوم "Armound Fegeinbaum":

يعد ارموند فيجنبوم من أوائل الخبراء الذين تمكنوا من وصف مراقبة الجودة الشاملة، حيث عدّها نظاما يعمل على ربط تطوير الجودة بالصيانة وتحسين جميع مجالات النشاط في المؤسسة وان الهدف الأساسي من ذلك كله هو تقليل التكلفة من خلال إنتاج سلع وخدمات بأسعار اقتصادية، حيث قدم تعريفا للجودة بأنها" قدرة المنتج على تحقيق الغرض المنشود منه بأقل تكلفة ممكنة "وعلى هذا الأساس يعد (فيجنبوم) صاحب الفكرة المعروفة باسم تكلفة الجودة كوسيلة لتحديد الفوائد العائدة من تبني أسلوب إدارة الجودة الشاملة وكذلك التركيز على أهمية العلاقة الممكنة التي تربط بين الجودة والتكلفة.[2]

كما أسهم فيجنبوم بدور كبير في حركة تحسين الجودة من خلال فكرته التي تتمحور حول المسؤولية الجماعية للجودة، إذ يرى أن إدارة الإنتاج في المؤسسة ليست الوحيدة المسئولة عن جودة الأداء، بل يجب على جميع الإدارات الأخرى أن تتحمّل مسئوليتها تجاه جودة المنتج أو الخدمة من خلال أدائها تجاه هذا المسعى. بمعنى أخر يرى فيجنبوم أنه لا يمكن تحقيق الجودة في مجال التصنيع مثلا إذا كان تصميم المنتجات ردئيا أو إذ كان نظام توزيعها غير فعّال أو نظام تسويقها غير سليم أو نظام دعمها ومساندتها في موقع العميل غير مناسب.[3]

---

[1] خالد بن سعد، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 82-83.

[2] خالد بن سعد، **مرجع سبق ذكره** ، ص 84.

[3] حامد عبد الله السّقاف، **المدخل الشامل والسريع لفهم وتطبيق إدارة الجودة الشاملة**، مكتبة المجتمع، السعودية، 1996 ، ص 62.

3-5- إسهامات كايرو اشيك "Kauro Ishikawa":

يعد اشيكاوا من رواد الجودة اليابانيين حيث يتمتع بشهرة واسعة إقليميا وعالميا وهو متخصص في الكيمياء التطبيقية واشتهر بإسهاماته العلمية في تطوير مفهوم الجودة والطرق الإحصائية لتطبيقها، كما يعد اليابانيون اشيكاوا" الأب لحلقات مراقبة الجودة "control quality circles" والتي يرمز لها بالأحرف (C.Q.C). ومن وجهة نظره فإن تطبيق حلقات مراقبة الجودة من أهم الوسائل التعليمية لنشر مفهوم الجودة بين العاملين .كما أن الجودة الشاملة تبدأ بشكل فعلي بعملية التدريب والتعليم وتنتهي أيضا بالتدريب والتعليم [1]، وتمحورت أهم أفكاره حول ما يلي:

3-5-1- التحكم الشامل في الجودة على مستوى المؤسسة: حيث ترتكز هذه الفكرة على النقاط التالية:[2]

3-5-1-1- وضع الجودة على قائمة الأولويات والتركيز على الربحية على المدى الطويل.

3-5-1-2- يجب أن ترتكز سياسة الجودة في المؤسسة على العميل في كل عمليات الإنتاج.

3-5-1-3- إقامة علاقات متينة بين العميل والمورد فيما يتعلق بجميع مستويات التعامل بالمؤسسة.

3-5-1-4- استخدام البيانات والمعلومات بواسطة الوسائل الإحصائية للمساعدة في عملية اتخاذ القرارات.

3-5-1-5- ضرورة الاهتمام بالجوانب الإنسانية والاجتماعية في المؤسسة.

3-5-1-6- يجب أن يعنى بالجودة في جميع المستويات من الإدارة العليا إلى أخر مستوى، حيث ينبغي إزالة الحواجز بين الأقسام المختلفة.

3-5-1-7- إدماج حلقات الجودة في كل مستويات النشاط بالمؤسسة.

ومما سبق ذكره يمكننا القول إن إشيكاوا " Ishikawa" اعتمد كثيرا من خلال فكرة التحكم الشامل في الجودة على مستوى المؤسسة على مفهوم الرقابة الشاملة على الجودة الذي جاء به الأمريكي "فيجنبوم" سنة 1961 الذي يرى مساهمة جميع النشاطات في المؤسسة ضرورية لتحقيق جودة المنتج النهائي من خلال العمليات المختلفة المراحل، كالمشتريات، التصميم، التركيب، التسويق... الخ وليس فقط على مستوى قسم الإنتاج .لكن هذا المفهوم أغفل الجانب البشري والإنساني وهو الجانب الذي ركز عليه اشيكاوا والذي أصبح ميزة أساسية للإدارة اليابانية، حيث ألّح اشيكاوا على ضرورة إشراك جميع الأفراد وكل مستويات النشاط بالمؤسسة في قضية الجودة.[3]

---

[1] François chevalier, **Les cercles de qualité**, économica, Paris, 1991, p16.

[2] Bernard monteil, **Cercles de qualité et de progrès pour une nouvelle compétitivité**, les éditions d'organisation; paris; 1993, p112.

[3] François chevalier, **Op. cit**, p21.

3-5-2- حلقات الجودة : إن اشيكاوا "Ishikawa" أول من نادى بفكرة حلقات مراقبة الجودة سنة 1960 في اليابان والتي عرّفها بأنها" مجموعات صغيرة من العاملين يتراوح عددهم ما بين 4 إلى 7 عمال ينضمّون مع بعضهم بصفة تطوعية وأن معدّل ساعات اجتماعات حلقات الجودة قد يتراوح بين ساعتين وثلاث ساعات شهريا، غالبا ما تكون خارج أوقات العمل الرسمي ويهتمّون بالتعرف على المشاكل التي يواجهونها في أعمالهم وإيجاد الحلول المناسبة لها، من اجل تطوير الأداء وتحسينه ومراعاة البعد الإنساني في العمل وإبراز القدرات البشرية واعتبار حلقات الجودة مكمّلة لمدخل إدارة الجودة الشاملة باستهدافها التحسين المستمر[1]"

لقد تفهم جيدا "Ishikawa" بأن القيمة الحقيقية هي إستخدام فرق العمل في حل ال ومعالجة المسائل ذات الصلة بالجودة ، وان حلقات السيطرة على الجودة التي يساهم فيها العاملون بمقدورهم تطبيق نتائج حلولها و معالجتها. وفي حالة تحقيقها لاهدافها يجري تنميط و توحيد الفعاليات و جعلها جزءاً من عملها اليومي.[2]

3-5-3-فكرة خريطة عظمة السمكة لاشيكاوا: في عام 1943 قام " اشيكاوا Ishikawa"، باستنباط فكرة خريطة عظمة السمكة " Fishbone diagram" ، أو ما يطلق عليه خريطة تحليل العلاقة بين السبب و النتيجة "cause and effect diagram" ، فمن خلال الخريطة تستطيع الإدارة تحديد مشكلة معينة ومن ثم دراسة الأسباب الرئيسية والفرعية التي أدت إلى حدوث المشكلة.[3]

3-5-4-فكرة الأدوات السبع :لقد قام اشيكاوا "Ishikawa" باستخدام أساليب علمية وأدوات إحصائية أطلق عليها اسم" الأدوات السبّع "ودعى إلى ضرورة العمل بها وهي :خرائط باريتو، الرسم البيان لعلاقة الأسباب بالنتيجة، المدرجات التكرارية، خرائط الانتشار، خرائط المراقبة، الخرائط الإنسيابية وقائمة الفحص، حيث يرى اشيكاوا إن هذه الأدوات الإحصائية السبّع من شانها أن تساعد العاملين في عملية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة .ومن خلال استخدام هذه الأدوات، لاحظ اشيكاوا أن المؤسسة يمكن أن تسيطر على أكثر من % 95 من مشكلاتها.[4]

4- أهمية وفوائد إدارة الجودة الشاملة:

لقد أصبحت الجودة من العناصر الهامة و الضرورية في الضوء المنافسة العالمية الحادة، واصبح من الضروري التركيز على جميع الجوانب للصمود في هذه المنافسة سواء تعلق الامر بالجودة المنتوج أو السعر السلعة او تقليص التكاليف او حسن إدارة الوقت او توفير الامان في المنتوج أو زيادة

---

[1] مور وليام، مور هربت، **حلقات الجودة :تغير انطباعات الأفراد في العمل**، ترجمة :زين العابدين عبد الرحمان الحفظي، معهد الإدارة العامة، الرياض، 1991 ، ص.169 .

[2] عبد الستار العلي ، **تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة** ،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،ط1،عمان،2008،ص74.

[3] نفس المرجع السابق، ص169.

[4] نفس المرجع السابق، ص170 .

الانتاجية و غير ذلك من الامور الهامة ،التي أصبح تحقيقها و الوصول إليها امراً سهلاً بتبني و تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

4-1- أهمية إدارة الجودة الشاملة

إن أهمية إدارة الجودة الشاملة يمكن تلمسها في كونها فلسفة تهدف إلى تحقبق الكفاءة و التميز في جودة المنظمة ككل و ليس فقط جودة المنتوج.

ويمكن توضيح أهمية إدارة الجودة الشاملة من خلال الحقائق التالية:[1]

- أنها تؤدي إلى تخفيض التكلفة و زيادة الربحية.
- كونها تمكن المنظمة من دراسة إحتياجات العملاء .
- تؤدي إلى تخفيض حجم الموارد المبذرة.
- في ظل الظروف التنافسة التي تواجه مؤسسات الاعمال، يساهم مدخل إدارة الجودة الشاملة في تحقيق ميزة تنافسية للمنظمة في السوق.
- تساعد على إتخاد القرارات و حل المشكلات بسهولة ويسر.
- تنمية شعور بوحدة المجموعة و عمل الفريق و الاعتماد المتبادل بين الافراد و الشعور بالانتماء في بيئة العمل.
- توفير مزيد من الوضوح للعاملين ، و توفير المعلومات المرتدة لهم ،و بناء الثقة بين أفراد المنظمة ككل.
- تمكن العاملين من الحصول على مزيد من الدفع ، حيث يدركون إمكاناتهم بشكل تام.
- زيادة إرتباط العاملين بالمنظمة و بمنتوجاتها و اهدافها.
- إحراز معدلات أعلى من التفوق و الكفاءة عن طريق زيادة الوعي بالجودة في جميع إدارات و اقسام المنظمة.
- تحسين سمعة المنظمة في نظر العملاء و العاملين.

إضافة إلى ما سبق، فقد كشفت الدراسات الميدانية في بعض الشركات بما لا يدع مجالا للشك عن اهمية و فائدة إدارة الجودة الشاملة ، فعلى سبيل المثال حققت شركت IBM عدة فوائد من تطبيق إدارة الجودة الشاملة تتمثل في [2]:

- زيادة نسبة الانتاجية بنسبة 30% .
- تخفيض تطوير المنتج إلى النصف.

---

[1] توفيق محمد عبد المحسن ، **تخطيط و مراقبة جودة المنتجات** ،مدخل إدارة الجودة الشاملة ، دار النهضة العربية ،القاهرة ، مصر،1999، ص ص 120-121.

[2] توفيق محمد عبد المحسن ، **إتجاهات حديثة في التخطيط و الرقابة على الجودة الشاملة و ستة سيجما** ، توزيع دار الفكر العربي و غيرها ، مصر،2005-2006،ص 149.

- زيادة إعتمادية المنتج إلى ثلاثة أضعاف.
- تخفيض التكلفة.
- زيادة نصيب الشركة من السوق العالمي.
- مضاعفة معدل نمو إيرادات الشركة.
- تكوين صورة طبية عن الشركة في ذهن العميل.
- تحقيق ميزة تنافسية على أهم المنافسين.

4-2- فوائد إدارة الجودة الشاملة:

تحقق المؤسسات التي تتبنى نظام إدارة الجودة الشاملة طائفة واسعة من المكاسب التي يمكن توزيعها على النحو التالي:[1]

أولا :الفوائد التي تعود للمؤسسة :وتتمثل في الآتي:

- تقوية الوضع التنافسي للمؤسسة من خلال الانتظام على جودة المنتجات والخدمات والاستمرار في تحسينها وهذا يؤدي إلى زيادة الثقة فيها.
- قدرة المؤسسة على التعامل مع المتغيرات المحيطة بها.
- تحقيق إنتاجية عالية والتخلص من الإهدار من خلال تحسين نظام الإنتاج والعمليات وطرق حل المشاكل وسبل تقويم الأداء وتحسين إدارة الوقت والتخلص من الأساليب الروتينية في إدارة المؤسسة.
- تعزيز ثقة العملاء بالمؤسسة والانتظام في التعامل معها.
- زيادة عوائد وأرباح المساهمين في تأسيس المؤسسة.
- التوسع في فتح فروع وأقسام إنتاجية جديدة نتيجة الأرباح والعوائد المحققة.
- إتاحة الفرص لاكتشاف الأخطاء وتلافيها لتجنب تحمل تكلفة إضافية والاستفادة القصوى من زمن المكائن والآلات عن طريق تقليل الزمن العاطل عن الإنتاج وبالتالي الكلفة.

ثانيا:الفوائد التي تعود إلى العملاء و الموردون:

أ - العملاء الداخليون:

- توفر الأمن والضمان الوظيفي وتقليل حالات المخاطر في جو العمل.
- تطوير مهارات وقدرات العاملين.
- تقديم الحوافز والمكافآت المجزية بحق المجدين والمتميزين.
- توفر أدوات تقويم عادلة وموضوعية لتقويم أداء العاملين.
- فسح المجال للعاملين للمساهمة في تحسين أداء المؤسسة وهذا ما يكسب ولائهم الشديد للمؤسسة.

[1] مهدي السامرائ ، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، دار جرير للنشر والتوزيع ،عمان ،ط1، 2007 ، ص ص 54-55.

- تحسين العلاقات الإنسانية ورفع مستوى الروح المعنوية لدى العاملين.

ب - العملاء الخارجيون:

- التزام المؤسسة بالشروط التعاقدية المتفق عليها.
- استلام المنتجات طبقا للمواصفات المتفق عليها.
- توفير الوقت والجهد في البحث عن مؤسسات أخرى توفر ميزات أفضل.
- قدرة المؤسسة على الإيفاء بتعهداتها لزبائنها الخاصين.

ج -الموردون(المجهزون):

- حصول الموردين على شهادة ثقة تكسبهم مكانة متميزة بين أقرانهم وتمتعهم بفرص أوسع للتعامل.
- ضمان الاستمرار بالعمل مع المؤسسات المستوردة وعدم الخشية من انصرافها إلى غيرهم من الموردين.

III- تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

لقد تناولنا الأسس النظرية لإدارة الجودة الشاملة من خلال المبحث السابق، حيث سمح لنا هذا التحليل بالتعّرف على الإطار الفكري والفلسفي لهذا الأسلوب الإداري المتطور، الذي يرتكز إلى جملة من المبادئ، والأساليب تمثل في الأساس جوهر تلك القوة وذلك التميّز الذي جعل منه مدخلا استراتيجيا متفوقا أثبت نجاعته وكفاءته بجدارة في مؤسسات البلدان المتقدمة .أما من خلال هذا المبحث فإننا سوف نتطرق لأهم مبادئ و متطلبات إدارة الجودة الشاملة ، ثم نعرج بعد ذلك لسرد مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، واخيراً و تحديد اهم المعوقات التي تواجه عملية تطبيقها.

1- مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

يستند أسلوب إدارة الجودة الشاملة إلى جملة من المبادئ المتجانسة والمتمثلة أساسا:

1-1- التركيز على العميل: تنطلق فكرة التركيز على العميل من مبدأ رضا كل من العميل الخارجي والعميل الداخلي، حيث لا يقتصر المقصود بكلمة(عميل أو زبون) في فلسفة إدارة الجودة الشاملة على العملاء الخارجيين للمؤسسة فقط ولكن يتسع هذا المفهوم ليشمل أيضا العملاء أو الزبائن الداخليين وهم الأفراد العاملين في مختلف الدوائر والأقسام داخل المؤسسة.[1]

إن كسب رضا وولاء وثقة العميل الخارجي يتوقف على درجة الانتماء وولاء الأفراد داخل المؤسسة للأهداف والسياسات المطبقة مما يدعو إلى ضرورة الاهتمام بهم وذلك بالعمل على تنمية قدراتهم ومهارتهم وتلبية حاجاتهم المادية والمعنوية مع توفير بيئة ملائمة للأداء الفردي والجماعي ويمكن للمؤسسة ضمن إدارة الجودة الشاملة التركيز على العميل الخارجي من خلال التعرّف الدائم على

[1] محفوظ أحمد جودة، **مرجع سبق ذكره** ، ص 70.

احتياجاته الحالية والمتوقعة اعتمادا على الدراسات التسويقية المرتبطة بالمستهلك، مع ضرورة إنتاج سلع أو تقديم خدمات مناسبة لرغباته وتوقعاته، وقياس مدى رضائه عن جودة السلع والخدمات المقدّمة[1]، كما يضع نظام إدارة الجودة الشاملة أهمية إشباع حاجات العملاء وكسب ثقتهم بصفة مستدامة هدفا استراتيجيا تساهم في تحقيقه جميع الأقسام الوظيفية والموارد المتاحة مادية كانت أم بشرية.

1-2- التحسين المستمر: يعتبر التحسين المستمر فلسفة إدارية تهدف إلى العمل على تطوير العماليات والأنشطة المتعلقة بالآلات والمواد والأفراد وطرق الإنتاج بشكل مستمر .وفلسفة التحسين المستمر هي أحدا ركائز منهجية إدارة الجودة الشاملة والتي الهدف منها هو الوصول إلى الإتقان الكامل للأعمال عن طريق استمرار التحسين في العماليات الإنتاجية للمؤسسة .كما أن جهود التحسين لا يجب أن تتوقف لأن هناك دائما فرص للتحسين يجب استغلالها.[2]

1-2-1- مداخل التحسين المستمر:

1-2-1-1- مدخل دورة P.D.C.A " لديمنج وشوهارت": ومن أهم المداخل المعروفة في مجال تصميم مراحل عملية التحسين المستمر مدخل دورة "P.D.C.A-Cycle" كما يوضحه الشكل رقم (1−3) والذي تم تطويره من قبل" ديمنج وشوهارت "ليصبح إطارا مهما لمراحل أنشطة التحسين المستمر والذي يتكون أساسا من الخطوات التالية:[3]

1-2-1-1-1- خطط Plan: تبدأ الخطوة الأولى بالتخطيط أي بتقديم الخطط اللازمة لتحسين الجودة بعد تحديد المشكلة وجمع البيانات الضرورية وتحليلها.

1-2-1-1-2- نفذ Do: يتم القيام من خلال هذه المرحلة بتنفيذ ما جاء في خطة التحسين والحرص على التطبيق الناجح لها.

1-2-1-1-3- إفحص Check: يتم قياس النتائج وتقييمها ومعرفة هل كان هناك نجاح في جهود التحسين أم لا.

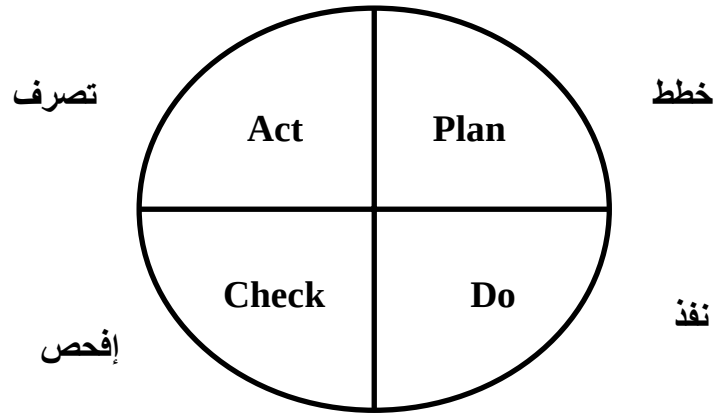
1-2-1-1-4- تصرف Act : إذا كانت النتائج المتحصل عليها مرضية يتم اعتماد خطة التحسين هذه، أما إذا حدث العكس فيتم تعديل خطة التحسين أو إلغاءها وتعويضها بخطة أخرى.

[1] **نفس المرجع السابق**، ص 71.

[2] **نفس المرجع السابق**، ص 181.

[3] **نفس المرجع السابق**، ص 183.

الشكل رقم (2-3) : خطوات تطبيق دورة (P.D.C.A)



المصدر: محفوظ أحمد جودة، **مصدر سبق ذكره**، ص .182

1-2-1-2- مدخل ثلاثية جوران للجودة : تتألف عملية التحسين المستمر من وجهة نظر" جوران Juran" فق مايلي[1]:

1-2-1-2-1- التخطيط Planing: يبدأ التخطيط لتحسين العمليات بالعميل الخارجي، بحيث تتضمن هذه العلمية ما يلي:

*تحديد من هم العملاء.

*التعرف على احتياجات العملاء ومتطلباتهم الحقيقية.

*تطوير خصائص المنتج الذي يلبي احتياجات العميل.

*تحديد العلميات اللازمة لإنتاج المنتج.

*تحويل الخطط إلى عماليات تنفيذية وذلك من خلال ما يبدله فرق العمل داخل المؤسسة.

1-2-1-2-2- الرقابة على الجودة Quality control: تتمحور عملية الرقابة على الجودة حول اختبار ومقارنة نتائج التحسين بالمتطلبات الأساسية للعملاء واكتشاف الانحرافات ومحاولة تصحيحها .وتقوم الإدارة باستخدام التغذية العكسية كأسلوب هام لمعرفة مدى تلبية المنتج لمتطلبات العملاء، حيث يتم الاعتماد على أدوات الضبط الإحصائي للرقابة على الجودة مثل تحليل باريتو وخريطة الانتشار وخريطة السبب والنتيجة وغيرها من الأدوات والتي سوف يتم التعرض لها بالتفصيل لاحقا.

1-2-1-2-3- تحسين الجودة Improvement: تهدف هذه العملية إلى الوصول إلى مستويات أداء أعلى من مستويات الأداء الحالية، وتتضمن إنشاء فرق عمل ودعمها بالموارد والوسائل اللازمة لأداء

[1] محفوظ أحمد جودة، **مرجع سبق ذكره**، ص ص183 -184.

مهامها .ويمكننا القول أن جهود التحسين يجب أن تكون مستمرة بدون أي توقف أو تباطؤ في العمل وبذل المجهود.

1-2-1-3- مدخل طريقة كايزن Kaisen Method: قام اليابانيون بتطوير تقنية ناجحة تعتمد على مفهوم التحسين المستمر وتتكون هذه الكلمة في اللغة اليابانـــية من مقطـــعين "Kai" ويعني الــتغيير و "Zen" ويعني الجيد وبناء عليه فإن الكلمة "Kaizen" تعني" التغيير الجيد" حيث يشمل هذا التغيير أو التحسين عماليات المؤسسة وأفرادها وتتضمن عملية "Kaizen" إجراء التحسينات المستمرة في كل المجالات وفي جميع الاوقات.

لتطبيق طريقة "Kaizen" يعتمد اليابانيون على الخطوات الخمسة المعروفة "Five-step plan" والتي يمكن تلخيصها وفق ما يلي:[1]

الخطوة الأولى :الفرز: والتي تلفظ باليابانية "Seiri" وهي تعني عملية الانتقاء والاحتفاظ بالأشياء التي يمكن الاستفادة منها والتخلص من الأشياء التي لا يمكن الاستفادة منها.

الخطوة الثانية :الترتيب المنهجي: تلفظ باليابانية "Seiton" وتعني وضع الأشياء في أماكنها وحسب تسلسلها بدون إضاعة الوقت ويستند في ذلك إلى الممارسة اليابانية المعروفة" بقانون الثلاثين ثانية "عند عماليات الوضع والترتيب(أي لا يجب أن يستغرق وقت وضع الأشياء وترتيبها أكثر من ثلاثين ثانية).

الخطوة الثالثة :تنظيف مكان العمل: والتي تلفظ باليابانية "Seiso" أي قيام عمال المؤسسة بأعمال التنظيف الشامل لأماكن أعمالهم وذلك أثناء الخمسة دقائق الأولى والأخيرة من كل يوم في اليابان وما للنظافة من تأثير على عملية التحسين.

الخطوة الرابعة :التعقيم الشامل : وتلفظ باليابانية "Seiketsu" وتكمن الفكرة في متابعة تطبيق المراحل الثلاثة السابقة باستمرار في كافة أمكان العمل بالمؤسسة (وتتعلق هذه المرحلة أساسا بالنظافة الشخصية للعامل بحيث يكون مظهره العام لائقا عند أداءه لعمله).

الخطوة الخامسة :الانضباط الذاتي :تلفظ باليابانية "Shitsuke" أي تدريب الآخرين على متابعة الانضباط الذاتي والتقيّد بتعليمات النظافة والترتيب واستخدام اللطف والكياسة مع الآخرين واحترام قوانين وأنظمة العمل وتحويلها إلى تقاليد قوية .وكل هذه العوامل تولّد الراحة والرضا الوظيفي والذي يعتبر من مرتكزات فلسفة إدارة الجودة الشاملة الرامي إلى تحسين الأداء وكسب رضا العميل وتحقيق تطلعاته .حيث ساهم هذا المدخل "Kaisen" في تحويل العديد من المصانع المهملة في اليابان إلى مصانع قوية ذات كفاءة إنتاجية عالية وقدرة تنافسية قوية.

[1] محفوظ أحمد جودة، **مرجع سبق ذكره**، ص ص190 -193.

1-3- التعاون الجماعي بدل من المنافسة:

يركز نظام إدارة الجودة الشاملة على أهمية التعاون بين مختلف المستويات الإدارية في المؤسسة بدلا من المنافسة بينهم .ومن الملاحظ أن أحد الأسباب الرئيسية لنجاح اليابان في تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة يعود إلى مبدأ التعاون الجماعي بدل من التفتيش من خلال استخدام اليابانيين لأسلوب حلقات الجودة "لإشيكاوا Ishikawa" ويمكن تحقيق التعاون بين المديرين والعاملين من خلال تفعيل نظام المكافآت والحوافز أساسه تقييم الأداء وكذلك تشجيع العمل الجماعي كأداة فاعلة للتحسين المستمر، إضافة إلى احترام أراء جميع أفراد المؤسسة ومنحهم الثقة بعملهم والاعتزاز به.[1]

1-4- التركيز على الموارد البشرية والكفاءات الفردية: يعتبر العنصر البشري ممثلا في الموارد البشرية والكفاءات الفردية أحد أهم العوامل المسؤولة عن امتلاك المؤسسة للميزة التنافسية، ونجاحها في اختراق الأسواق، إن التركيز على هذا العنصر البشري بتنميته وتدريبيه وتزويده بالمهارات والقدرات وتحفيزه وتوفير بيئة العمل المؤثرة إيجابا على روحه المعنوية يعد أهم ركائز إدارة الجودة الشاملة وهذا بالنظر إلى أن تلك الموارد والكفاءات هي المسؤولة عن اتخاذ وتطبيق القرارات الاستراتيجية والتنفيذية للجودة الشاملة، التي تهيئ للمؤسسة فرص امتلاك الميزة التنافسية وبالتالي فإن فقدان الكفاءات أو ضعف أداء الموارد البشرية بسبب عدم فعالية طرق التسيير المعتمدة يعد سببا رئيسيا في فشل استراتيجية الجودة الشاملة.[2]

1-5- الوقاية بدل من التفتيش: تنطلق فلسفة إدارة الجودة الشاملة من مبدأ أن الجودة عبارة عن ثمرة العملية الوقائية وليست العملية التفتيشية، ففي نظريات الإدارة التقليدية نجد أن مراقبة الجودة أو التفتيش على مستوى السلع و الخدمات تكون بعد عملية التصنيع أو تقديم الخدمة .فإن هذه الطريقة تستترف الكثير من الطاقات البشرية والموارد المالية من أجل الكشف عن عيوب أو أخطاء في العملية الإنتاجية .أما في حالة تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة فإن ذلك سيؤدي إلى تقليص التكاليف وزيادة الربحية من خلال إدخال عنصر الوقاية في العملية الإنتاجية عن طريق مراقبة الانحرافات بمختلف أنواعها ومحاولة تصحيحها في حينها لتجنب الوقوع في هذه الانحرافات.[3]

1-6- المشاركة الكاملة: تعد مشاركة كل فرد في العمل الجماعي من أهم النشاطات التي يجب التركيز عليها حيث تساعد في زيادة الولاء والانتماء للمؤسسة .إن العمل الجماعي عبارة عن أداة فاعلة

---

[1] سملالي محمد يحضيه، **أثر التسيير الاستراتيجي للموارد البشرية وتنمية الكفاءات على الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية(مدخل الجودة والمعرفة)**، أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة في العلوم الاقتصادية، تخصص علوم تسيير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر ، 2005 ، ص205 .

[2] نفس المرجع السابق، ص205 .

[3] يحي برويقات عبد الكريم، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الصناعية**، دراسة حالة المؤسسة الوطنية للصناعات الالكترونية، رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم الاقتصادية، تخصص اقتصاد إنتاج، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة تلمسان، 2003 ، ص56.

لتشخيص المشكلات وإيجاد الحلول المثلى لها من خلال الاتصال المباشر بين الدوائر والأقسام المختلفة والاحتكاك المتواصل بين أفراد المؤسسة الواحدة[1]. ومن أجل زيادة فعالية ذلك الاتصال يؤكد نظام إدارة الجودة الشاملة على أهمية استخدام أسلوب اللامركزية والاتصالات الأفقية بدلا من أسلوب المركزية والاتصالات الرأسية، ذلك لدعم فكرة العمل الجماعي بين الأفراد في الدوائر والأقسام المختلفة.

1-7- اتخاذ القرار بناءا على الحقائق: تتميز المؤسسات التي تطبق نظام إدارة الجودة الشاملة بأن قرراتها مبنية على حقائق وبيانات صحيحة وليس مجرد تكهنات فردية أو افتراضـات أو توقعات مبنية على أراء شخصية .إن نجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة إنما يتوقف على فعالية نظام مـــعلومات المؤسسة، وبصفة خاصة نظام المعلومات التسويقي المسؤول عن حصول المؤسسة بصفة مستمرة على المعلومات الدقيقة عن متغيرات البيئة التنافسية من منافسين ومستهلكين وموردين ومن أجل الحصول على نتائج دقيقة يستخدم نظام إدارة الجودة الشاملة مجموعة من الأدوات الإحصائية منها على سبيل المثال المدرجات التكرارية وخريطة باريتو والخرائط الانسيابية وهيكل السمكة" لإيشيكاوا "وخريطة الانتشار وغيرها.[2]

1-8- نظام المعلومات والاتصال:يعتبر توفر نظام للمعلومات والاتصال من الركائز المهمة التي تقتضيها متطلبات إدارة الجودة الشامل، بحيث يعد برنامج حلقات الجودة" لإشيكاوا "نموذجا لأشكال الاتصال ضمن نظام إدارة الجودة الشاملة، فاللاتصال أهمية في المؤسسة تعادل أهمية الجهاز العصبي في جسم الإنسان وهو بذلك الوسيلة المهمة القادرة على تعديل الاتجاهات وتغييرها من أجل إنجاح مسعى إدارة الجودة الشاملة. فالاتصال هو" عملية تدفق المعلومات والتعليمات والتوجيهات والأوامر والقرارات من جهة الإدارة إلى المرؤوسين، وتلقي المعلومات والبيانات الضرورية منهم في صورة تقارير وأبحاث ومذكرات واقتراحات وشكاوي، واستفسارات بهدف اتخاذ قرار معين وتنفيذه".[3]

2- متطلبات ومراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

2-1- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

إن تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة يتطلب توفر المناخ الملائم لهذا التطبيق وهذا يعني تغيير ثقافة المؤسسة وقيمّها وتعديل هيكلها التنظيمي وتوجيه أنماط وأساليب التسيير بالشكل الذي يتناسب مع مستلزمات تطبيق هذا المنهج الجديد.

[1] سملالي محمد يحضيه، **مرجع سبق ذكره**، ص204 .

[2] سملالي محمد يحضيه، **المرجع السابق**، ص205.

[3] سملالي محمد يحضيه، **المرجع السابق**، ص 229 ،

حسب المعهد الأمريكي للجودة هناك قائمة تضم تسعة عناصر تمثل متطلبات تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في جميع المؤسسات صناعية كانت أم خدمية ومهما كان حجمها:[1]

- **دعم وتأييد الإدارة العليا لتطبيق إدارة الجودة الشاملة:**والذي ينبع من إقتناعها وإيمانها بضرورة التحسين والتطوير الشامل للمؤسسة وبالتالي يكون لديها الاستعداد التام لدعم التغييرات التي سوف تحدث.
- **تهيئة مناخ العمل وثقافة المؤسسة** :وهو إعداد الأفراد العاملين بالمؤسسة وإقناعهم بقبول منهج إدارة الجودة الشاملة عن طريق إبراز فوائده ومزاياه.
- **التركيز على العميل** :فالعميل هو مرتكز كل المجهودات في فلسفة إدارة الجودة الشاملة وبالتالي على الإدارة أن تعمل ما في وسعها لتوفير قاعدة بيانات غنية عن العملاء واحتياجاتهم الحاضرة والمستقبلية.
- **قياس الأداء** :ويتمثل ذلك في وجود نظام قادر على القياس الدقيق للأداء المتعلق بالإنتاجية وبالجودة.
- **الإدارة الفعّالة للموارد البشرية** :إذ يدعو "Deming" إلى إقامة نظام يرتكز على فكرة العمل الجماعي والتدريب المستمر وربط المكافآت بأداء فرق العمل ودورها في تحقيق رضا العميل.
- **التعليم والتدريب المستمر** :وهذا يعني العمل على تنمية وتدريب العنصر البشري والحرص على أن يكون ذلك مستمرا لضمان القدرة على إنتاج الجودة باستمرار.
- **القيادة القادرة على تطبيق إدارة الجودة الشاملة** :والتي تعتبر العنصر المحوري الذي ينسّق كافة العناصر الأخرى ويقدم لها الدعم الكافي لإنجاح هذا المسعى.
- **إرساء نظام معلومات لإدارة الجودة الشاملة** :إذ أن تدفق المعلومات وضمان وصولها لمختلف مستويات النشاط بالمؤسسة يفعّل أكثر دور إدارة الجودة الشاملة داخلها.
- **تشكيل فرق عمل للجودة** :والتي تدعو جميع فعاليات المؤسسة وتحثها على التعاون وبذل الجهود اللازمة نحو تحقيق مسعى الجودة.

2-1-2- لمكونات الأساسية لبرنامج إدارة الجودة الشاملة:

إن نقطة البداية لأي عملية تحسين للجودة ضمن منهجية إدارة الجودة الشاملة تبدأ بالتحديد لكل الأهداف والعمليات المطلوب تحسينها والأدوار والمسؤوليات والموارد والأدوات اللازمة لتحقيق ذلك وهذا ضمن برنامج محدد ومسطر ومتكامل الجوانب يتعاون الجميع على تنفيذه.

ويعرّف البرنامج عموما على أنه" مجموعة من الأنشطة والفعاليات والإجراءات المترابطة التي يجري تنفيذها في توقيتات محدد وفي علاقات مخططة إما متزامنة أو متتابعة، ويتم في أثناءها استهلاك موارد وتطبيق تقنيات، كما يتولى مسؤوليتها أفراد يعملون في تناسق وبتوجيه من قيادة المؤسسة وصولا إلى أهداف مرغوبة ومحددة[2]."

---

[1] أحمد بن عيشاوي ،**إدارة الجودة الشاملة، الاسس النظرية و التطبيقية و التنظيمية في المؤسسات السلعية و الخدمية**، دار حامد للنشر والتوزيع ،عمان ، الاردن ، ط1،2013 ص 137.

[2] علي السلمي، إدارة التميّز، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002 ، ص185.

وبإسقاط هذه العناصر على مشروع إقامة برنامج لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسة ما، فإن الأمر يستلزم ما يلي:[1]

- يتم تحديد أهداف لإدارة الجودة الشاملة يصمم البرنامج لتحقيقها كضمان للتحسين المستمر، زيادة كفاءة المؤسسة في إرضاء عملائها...الخ.
- يتم تخطيط أنشطة لإدارة الجودة الشاملة تؤدي إلى تحقيق النتائج المرجوة.
- تخصص موارد مختلفة ومتنوعة تستخدم في ممارسة أنشطة إدارة الجودة الشاملة.
- يتم إتباع تقنيات واستعمال أدوات لمزج الموارد وتشغيلها خلال الأنشطة للوصول إلى المخرجات المطلوبة.
- إعداد أفراد من مستويات مهارة وخبرة متعددة، ومتوافقة مع متطلبات أداء الأنشطة وتطبيق التقنيات اللازمة لإدارة الجودة الشاملة.
- تحديد التوقيت من حيث المدى الزمني اللازم لإعداد برنامج لإدارة الجودة الشاملة أي معنى ذلك تحديد توقيت أداء كل عملية أو نشاط وبيان متى تبدأ ومتى تنتهي في علاقاتها مع العمليات الأخرى.
- وفي الأخير قيادة مسؤولة توجّه وتنسّيق مختلف عناصر البرنامج نحو التنفيذ السليم لأهدافه.

2-2- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

تمر عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بخمس مراحل أساسية وهي:[2]

المرحلة الاولى: مرحلة تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة

في هذه المرحلة تقرر إدارة المنظمة رغبتها و نيتها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، و وهنا يـبدأ كبار المديرين بتلقي تدريبات متخصصة حول مفهوم النظام و أهميته و متطلباته و المـبادئ التي يقوم عليها ، ثم بعد ذلك نقل المفاهيم و الافكار إلى باقي العاملين في المنظمة و تو عيتهم. و تتلخص الاجراءات التي تطبق في هذه المرحلة في الاتي:

- إدارك و فهم الحاجة إلى حتمية التغيير.
- مراجعة و فحص الطرق و المفاهيم المختلفة لإدارة الجودة الشاملة.
- الاستعانة باستشاري إدارة الجودة الشاملة لتطبيق النظام.
- تأكد الدعم والمساندة من جانب ادارة المنظمة لفكرة تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

---

1 نفس المرجع السابق، ص185.

2 عبد الفتاح محمود سليمان ، **الدليل العلمي لتطبيق غدارة الجودة الشاملة في الشركات و مشروعات التشيد** ، إيتراك للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ،مصر،ط1، 2001،ص ص 36-31 .

المرحلة الثانية : مرحلة التقييم

يتم في هذه المرحلة الوقوف على واقع أداء المنظمة بشكل عام و العمل على تقييمه و دراسة مدى الحاجة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وجدوى ذلك ، و تتم عملية التقييم من خلال الاجابة على التساؤلات التالية:

- ماهي الاهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها؟
- ماهي الاجراءات التي يجب على المنظمة اتباعها لتحقيق هذه الاهداف؟
- ماهي المداخل المطبقة حالياً بالمنظمة و التي تستهدف تحسين الاداء؟
- هل هناك إمكانية لإحلال مدخل إدارة الجودة الشاملة بدلا عن المداخل المعمول بها حالياً، والتي لم تحقق الاهداف المرجوة منها ؟
- ماهي الفوائد التي يمكن تحقيقها من وراء تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة ؟
- ماهي متطلبات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة ؟
- ماهي العقبات التي يمكن أن تعيق تطبيق هذا النظام؟

المرحلة الثالثة : مرحلة التخطيط

يتم خلال هذه المرحلة إعداد وتصميم الخطة اللازمة لتنفيذ نظام إدارة الجودة الشاملة و كذلك توفير الموارد المادية و البشرية اللازمة لذلك ، و بشكل عام يتم القيام بالاجراءات و التحضيرات التالية:

- نشر مفاهيم إدارة الجودة الشاملة عبر كافة أقسام و فروع المنظمة.
- تخصيص الموارد الازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- إختيار الفريق الذي سيتولى قيادة برنامج إدارة الجودة الشاملة.
- إختيار وتدريب الافراد الذين سيقومون بتنفيذ نظام إدارة الجودة الشاملة.
- بناء نظام فرق التحسين.
- نمدجة عمل فرق التحسين.

المرحلة الرابعة : مرحلة التنفيذ

يتم في هذه المرحلة تنفيذ الخطة المتفق عليها من أجل تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، ويتم التركيز أثناء هذه المرحلة على عملية التدريب المستمر وكذلك التحسين المستمر، وغالباً تتكون من خطوات رئيسية هي[1]:

الخطوة الأولى: خلق البيئة الثقافية الملائمة لفلسفة إدارة الجودة الشاملة :بحيث يتم تدريب جميع العاملين على فلسفة إدارة الجودة الشاملة و ذلك من خلال القيام بعدد من البرامج وهي:

- التعليم وإعادة التعليم للمدرين.

[1] قاسم نايف علوان،**إدارة الجودة الشاملة و متطلبات الإيزو** – 9001:2000 ، دار الثقافة للنشر و التوزيع , عمان, ط2، ص111.

- إنشاء وتكوين فريق إداري لقيادة المؤسسة نحو الجودة الشاملة.
- تطوير وتوظيف جميع موارد المؤسسة بما ينسجم مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة.
- استخدام المدخل العلمي في حل المشاكل وتحسين العمليات.

الخطوة الثانية: أدوات حل المشاكل : إن إجراءات حل المشاكل تبدأ بتحديد المشكلة ومن ثم تحليلها وصولا إلى اختيار الحل الأفضل.

الخطوة الثالثة: الضبط الإحصائي للعمليات :تتطلب عملية حل المشاكل التي تم تحديدها في الخطوة السابقة تدريب العاملين على كيفية استخدام أدوات الضبط الإحصائي للعمليات وكيفية تفسير نتائجها بما يؤدي إلى تحسين جودة العمليات.

الخطوة الرابعة: تصميم التجارب :يتم في هذه الخطوة استخدام أساليب إحصائية متقدمة تتعدى أدوات الضبط الإحصائي إلى خطوة التصميم لوضع معايير تعظيم العمليات.

المرحلة الخامسة: مرحلة المراجعة

يتم في هذه المرحلة مراجعة نتائج التنفيد و التأكد من درجة تحقيق الاهداف المسطرة مسبقاً ، و البحث عن نقاط الضعف و الانحرفات لإيجاد حلول لها و العمل على تفاديها مستقبلا، و تيم ذلك من خلال لقاء موسع يشمل المسؤوليين من مختلف إدارات و أقسام المنظمة و كذلك الزبائن و الموردين ، للمشاركة في عملية التحسين المستمر و للتباحث و تبادل المشورة حول كيفية تفادي الاخطاء و تجنب العيوب التي ظهرت اثناء مرحلة التنفيد.

و قد لخص البعض الخطوات العامة لتطبيق هذا البرنامج في المؤسسة كما يلي:[1]

قد لخص البعض الخطوات العامة لتطبيق هذا البرنامج في المؤسسة كما يلي1 :

الخطوة الأولى :التزام وتعهد الإدارة العليا بتنفيذ و تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأن تكون الإدارة العليا نموذجا مثاليا يقتدي به أفراد المؤسسة.

الخطوة الثانية:خلق تصور وفلسفة واضحة للمؤسسة تحتوي على الأهداف العامة للمؤسسة وأهداف الجودة التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها وكيفية إشراك العاملين في تنفيذ برنامج إدارة الجودة الشاملة.

الخطوة الثالثة :تشكيل مجلس الجودة يتألف من المديرين التنفيذيين في المؤسسة ورؤساء الأقسام المختلفة ويقوم المجلس بالإشراف على عملية التخطيط وتنفيذ برنامج إدارة الجودة الشاملة.

الخطوة الرابعة:اتخاذ القرار حول تطبيق برنامج إدارة الجودة في المؤسسة.

الخطوة الخامسة :تحديد أنواع برامج التدريب اللازمة وتحليل احتياجات المديرين التنفيذيين ورؤساء الدوائر والموظفين على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

[1] محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان ، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة , عمان, ط2009،2،ص36.

الخطوة السادسة :مطابقة المعايير وتطوير معايير القياس في المؤسسة لتلبية احتياجات ورغبات المنتفعين.

الخطوة السابعة:الدعاية والإعلان.

الخطوة الثامنة: تقييم النتائج باستمرار واستعمال التغذية الراجعة في تعديل برنامج إدارة الجودة الشاملة.

كما يتطلب البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة توفر قاعدة للبيانات تشمل معلومات دقيقة وشاملة لواقع المنظمة والخدمات التي تقدمها ومن المستفيدين منها وصعوبات انجاز العمليات بشكل دقيق بما يضمن تقييم واقع المنظمة وتحديد المشكلات القائمة والمتوقعة والأسباب التي تدفع المنظمة إلى تبني هذا المفهوم.

3- أدوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

إن أدوات الجودة هي الأدوات المستعملة في قياس درجات الجودة والتي تسمح باكتشاف الأخطاء وتصنيف المعطيات وتحليل الأسباب واتخاذ الإجراءات التصحيحية وإدخال التحسينات ووضع المؤشرات لقياس الإنتاج، وغيره من تلك الإجراءات التي تساعد فرق العمل ومجلس الجودة ومنسق الجودة وكل الأطراف المعنية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسة على التطبيق الصحيح لهذا المسعى. ولقد تم تطوير العديد من الأدوات لهذا الغرض ومن بين أهمها ما يلي:

3-1- تحليل باريتوPareto analysis:

يستخدم تحليل" باريتو "لتحديد أولوية حل المشكلات،حيث يساعد الإدارة على التركيز على المشكلات التي لها أهمية نسبية أكبر وحلها ويركز هذا التحليل على قاعدة أساسية مفادها أن 80% من المشكلات ترجع إلى 20% من الأسباب وبالتالي فإن 20% من المشكلات ترجع إلى 80% من الأسباب[1].

ويمكن توضيح كيفية تطبيق تحليل" باريتو "من خلال الخطوات الأساسية التالية[2]:

- تصنيف أسباب حدوث المشكلة.
- حساب عدد الأخطاء والعيوب وتصنيفها على أساس أسباب حدوثها.
- حساب النسب المؤوية للأخطاء أو العيوب الموجودة حسب تصنيفات الأسباب.
- ترتيب الأسباب وفقا للنسب المئوية من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية.
- رسم المحور الأفقي (×) لتمثيل الأسباب، والمحور الرأسي (y) لتمثيل عدد الأخطاء ونسبها المئوية.
- وضع مقياس المجموع التراكمي لعدد الأخطاء على المحور الرأسي ووضع مقياس للنسب المئوية التراكمية على الخط موازي للمحور الرأسي.

[1] Henri Hosotani, **Le guide qualité de résolution de problème**, édition Dunod, Paris, 1997, P 129.
[2] Henri Hosotani, **Op. Cit**., pp 129-130.

– رسم عمود منفصل لكل سبب من الأسباب المصنفة بالترتيب من التكرار الأكبر إلى التكرار الأقل متوجها من اليسار إلى اليمين.

– وضع نقاط أمام منتصف كل عمود وإيصال هذه النقاط مع بعضها.

– وكل هذا من أجل إظهار الأسباب الأكثر تكرارا للفت نظر الإدارة إليها، ثم الأسباب الأقل فالأقل وهكذا.

و يهدف مخطط باريتو إلى تحديد الأولويات في دراسة تحسين الجودة و الإنتاجية و يستخدم نوعين من الرسوم البيانية وهي:[1]

– الرسم البياني الخاص بالترددات.

– الرسم البياني الخاص بالتكاليف.

3-2- خريطة تحليل علاقة السبب بالنتيجة Cause and effet diagras:

طور هذه الخريطة العالم الياباني إشيكاوا كما سبقت الإشارة إليه والتي يطلق عليها اسم هيكل عظمة السمكة "Fishbonne Diagram"، فهي تمثل أسباب المشكلة وعلاقة هذه الأسباب بالمشكلة نفسها، حيث يتم تحديد الأثر المتمثل في المشكلة أولا والتي يعبر عنها برأس السمكة بعد ذلك يتم رسم خط الوسط والفروع الرئيسية لهذا الخط إذ يوضع عليها الأسباب الرئيسية للمشكلة .وبعدها يتم رسم الفروع الثانوية المتفرعة من الفروع الرئيسية لخط الوسط ووضع الأسباب الثانوية عليها .وبناءا عليه تظهر خريطة السبب [2]والأثر والتي تمكن من تحليل الأسباب الرئيسية والثانوية واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة.

3-3- قائمة المراجعة Check sheet:

يتمثل هذا الأسلوب في جمع وتسجيل البيانات المتعلقة بالمشـــكلة المعنية بالدراســة في صورة أرقام أو صفات وبصورة محددة وثابة ويساهم في تنظيم تلك البيانات وفق تصنيفات معيّنة ولتحديد ومعرفة مواقع الخلل في النشاطات ومدى تكرارها خلال فترة زمنية معينة.[3]

3-4- خريطة تدفق العمليات Process flow chart:

تستخدم هذه الخريطة لتحديد طريقة أداء العلميات وتحليل خطواتها وذلك لتحقيق أهداف أهمها المساعدة في تحديد الأماكن التي يمكن أن تستفيد من مشاريع التحسينات المستمرة وكذا لتوثيق العمليات ضمن أسلوب إدارة الجودة الشاملة بدلا من طرق أخرى قد تحتاج إلى وقت أطول كوضع الإجراءات لكل نشاط أولكل عملية.[4]

---

[1] Jean-Marie Gogue **, Management de la Qualité** , Ed Economica , 4e édition ,2005 p85.
[2] Shoji Shiba, **Quatre révolutions du TQM**, Dunod, Paris, 1997, p24.
[3] Alain Bernillon, Olivier Cérutti, **Les outils des management de la qualité**, Chihab, Algérie, 1996, P16.
[4] **Ibid**, p 19.

3-5- الرسم البياني الانتشاري Scatter Diagram:

يستخدم شكل الانتشار لعرض طبيعة العلاقة بين متغييرين وذلك بهدف تكوين فكرة أولية عن هذه العلاقة وعند القيام بتصميم الرسم البياني الانتشاري يمكن إتباع الخطوات التالية:

- تحديد المشكلة المراد دراستها بشكل دقيق وواضح.
- تحديد العناصر المراد دراستها وبالتالي الاتفاق على تعيين المتغير التابع والمستقل.
- تجميع البيانات الخاصة لمتغيرات الدراسة(البيانات الإحصائية ولفترات زمنية محددة).
- وضع البيانات مجمعة في جدول ورسم بياني يمثل العمود الأفقي (x) بيانات المتغير المستقل ويمثل العمود الرأسي (y) بيانات المتغير التابع.
- استخدام معادلة الارتباط لمعرفة مدى قوى العلاقة بين المتغييرين وتحديد اتجاهها.
- وبعد الحصول على البيانات الإحصائية وتحديد طبيعة العلاقة بين المتغيّر التابع والمستقل، فإن هذا يفيد في تقديم الاقتراحات والتوصيات اللازمة المتعلقة بتحسين الجودة وكذا تلك المتعلقة بمعوقات تحقيق هذا المسعى.

3-6- تقنية ستة انحراف معياري Six sigma:

تعبر Six sigma عن مصطلح إحصائي الهدف منه قياس مدى انحراف الإنتاج عن القيمة المثلي، والتي ينظر لها على أنها تقنية جد متطورة في إدارة الجودة الشاملة تستهدف ما يقرب من الكمال في دقة الالتزام لمعايير الجودة وتجنب الأخطاء في العمليات الإنتاجية، حيث تعني أنه" في كل مليون عملية هناك احتمالا للخطأ لا يزيد عن 3.4 من العمليات"[1] بمعنى أن الجودة وفق هذه التقنية أن تسعى الإدارة إلى تخفيض التباين وحالات عدم التطابق في العمليات ومن ثم في المخرجات، بحيث تكون المواصفات المحددة التي تحقق متطلبات المستفيد(العميل) محصورة في المساحة المحددة بستة إنحراف معياري.[2]
وتطبق تقنية "six sigma" وفق الخطوات التالية:

- تحديد المشكلة بوضوح، بمعنى البحث عن حالات الاختلاف أثناء عمليات الإنتاج.
- حساب انحراف الإنتاج عن المعايير المستهدفة، والتقنيات الإحصائية التي يمكن تطبيقها هنا هي المتوسط الحسابي والانحراف المعاييري والتوزيعات الاحتمالية ... الخ.
- حساب احتمال إنتاج المنتج في حدود المعايير المطلوبة.
- حساب معدل العيوب ضمن أجزاء من المليون والذي لا يجب أن يتعدي 3.4 خطأ لكل مليون وحدة إنتاجية.

---

[1] توفيق محمد عبد المحسن، **الجودة الشاملة وستة سيجما**، دار الفكر العربي، القاهرة 2005 ، ص 253.

[2] **نفس المرجع السابق**، ص 168.

3-7- مجموعة جمع البيانات: وتشمل عدة طرق جوهرية يمكن إجمالها فيما يلي[1]:

- **التعرف على السوق:** هو أسلوب يتبع لقياس المنتجات والخدمات والممارسات في ضوء آراء المنافسين والخبراء في المجال ومن ثم فهو يساعد من يستخدمه على فهم موقع المنظمة بالنسبة للمنظمات الأخرى التي تعمل في نفس المجال ومن هنا فهو يساعد على تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تطوير.

- **العصف الذهني:** هو أسلوب يتبع لتوليد قائمة من الأفكار الإبداعية في ظل بيئة مشجعة ومؤيدة في فترة زمنية محددة ويستخدم هذا الأسلوب لتوليد الأفكار فقط لكنه لا يتطرق إلى تحليلها ويمكن استخدامه في توليد الأفكار الجديدة من خلال مشاركة جميع العاملين للحصول على أكبر عدد ممكن من الأفكار والتي يتم مناقشتها لاستخلاص أهم الأفكار الملائمة للتنفيذ.

- **مجموعة العمل:** هي عبارة عن طريقة محكمة البناء يمكن من خلالها أن نستخدم مجموعة من الأفراد لاستنتاج وتحديد الأولويات وترتيبها في قائمة حيث يقوم كل فرد من أفراد المجموعة بتحديد الأولويات من وجهه نظره ثم يتم تحديد الأولويات من وجهة نظر المجموعة ككل ويساعد هذا الأسلوب على تحديد أولويات الأفكار واتخاذ القرارات عن طريق المدخلات التي يسهم فيها جميع المشاركين.

- **التصور العقلي:** هو عبارة عن أسلوب يتم من خلاله استخدام خيال الأفراد ذوى الخبرة والمعرفة لوصف وتحديد المخرجات المرغوبة والظروف المطلوب توافرها لتحقيق هذه المخرجات وهذه العملية تساعد على وضع وتحديد تصور بصري في موقف ما وإيجاد صورة مفصلة للموقف المثالي وتحديد العوائق التي تقف في سبيل التطوير.

4- معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

يمكن حصر أهم المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة بشكل عام وإدارة الجودة الشاملة بشكل خاص في النقاط التالية:

— مقاومة التغيير سواء من بعض المسؤولين أو من جانب العاملين، وهذا يرجع لغياب ثقاف الجودة ، لن برامج تحسين الجودة تستدعي تغيرا تاما في ثقافة وطرق العمل في المؤسسة وكذا تخوف بعض العاملين من تحمل المسؤولية والالتزام بمعايير حديثة عليهم.

— عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة فلا بد لهذه الإدارة أن تتعلم أولا خطوات هذا البرنامج ثم توجد هيكلا تنظيما ونظام مكافآت يدعم هذا البرنامج ومن ثم يكون لديها الرغبة في تكريس المصادر والجهود اللازمة لتطبيق هذا البرنامج.

[1] الهلالي الشربيني الهلالي، **إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الواحد و العشرين , دار الجامعة الجديدة للنشر**, الإسكندرية ,طبعة 2008 ص195.

– التركيز على أساليب معينة في إدارة الج ودة الشاملة وليس على النظام ككل، فلا يوجد أسلوب واحد يضمن تطبيقه تحقيق الجودة الشاملة بل يجب النظر إلى إدارة الج ودة الشاملة على أنها نظام متكامل.

– عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة الشاملة فمن الضروري لإنجاح هذا البرنامج مشاركة كافة أفراد المؤسسة والتزامهم المستمر ومسؤوليتهم تجاهه.

– بعض المؤسسات تحصل على التزام الإدارة والموظفين نحو برنامج إدارة الجودة الشاملة وتقوم بتدريب هؤلاء الموظفين على البرنامج و لا تقوم بتحويل هذا التدريب إلى حيز الواقع.

– توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد.

– تركيز المؤسسة على تبني طرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها.

– اعتماد المؤسسة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين في المؤسسة.

– ضعف مستوى الاهتمام بالبحث و التطوير ،حيث الاهتمام بالبحث و التطوير له دور كبير في تطوير المنتجات واختراع منتوجات جديدة ، إلى جانب العراقيل الادارية و القيود القانونية.[1]

كما توجد مجموعة أخرى من المعوقات تحول دون تطبيق المنظمات للجودة الشاملة و التي يمكن ذكرها كمايلي:[2]

– جمود التنظيم :فبعض المؤسسا تهتم بالشكل التنظيمي بغض النظر عن مدى ملائمتة لظروف واحتياجات العمل حيث يكون التركيز على المبادئ التنظيمية المجردة كتفويض السلطة أو تسلسل خط القيادة دون النظر إلى مناسبة تلك المبادئ لظروف التنفيذ ومتطلباته.

– عدم توافر اتصالات فعالة.

– الافتقار إلى العمل الجماعي.

– شيوع الأنماط الإدارية المتسلطة و المتصلبة.

– عدم مراعاة احتياجات المستفيدين ورغباتهم.

[1] هاشمي أحمد ، **معوقات و سبل ترقية البحث العلمي في الجامعة**، بحث مقدم في الملتقى الدولي حول : الجامعة وقضايا المجتمع ، جامعة أدار، نوفمبر 2004،ص88.

[2] محسن عبد الستار محمود عزب ، **تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة** , المكتب الجامعي الحديث ,الإسكندرية 2008، ص96.

خاتمة الفصل

إن مفهوم إدارة الجودة الشاملة هو من المفاهيم الحديثة في الإدارة ولم يأتي دفعة واحدة، بل استلزم وقتا ليس بالهين من الزمن وكان نتيجة لإسهامات وإضافات علمية كبيرة على المستويين الفكري والتطبيقي لتتوج المرحلة الأخيرة بميلاد هذا المفهوم و الذي يرتكز على مجموعة من المبادئ محورها الأساسي هو رضا العميل الخارجي والداخلي وتحفيز و مشاركة العاملين والتحسين المستمر، و مُتبعا لمجموعة من المراحل الضرورية للتطبيق كما يحتاج إلى توفر العديد من المتطلبات الضرورية للتطبيق الناجح أساسها تفهم و التزام الإدارة العليا بإدارة الجودة الشاملة.

كما أن مسألة هذا التطبيق تستدعي تهيئة المناخ الملائم لإنجاحه، علاوة على توفير جملة من الإجراءات العملية والأدوات التقنية والعلمية لضمان الإدماج السليم لمبادئه وأساليبه وتنظيم ملائم يستطيع التكّفل بتبني المفهوم الشامل للجودة من خلال تخصيص وحدة إدارية تعنى بتنظيم كامل نشاطات الجودة بالمؤسسة والتي يجب أن تحظى بدعم وتعاون جميع المعنيين في المؤسسة نحو تحقيق هذا المبتغي.

الفصل الثالث: الجودة الشاملة كمدخل لتحسين الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي.

مقدمة الفصل.

I- مفهوم وخصائص الخدمات.

II- مفهوم وأهمية الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

III- مرتكزات و محاور تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

IV - تطبيق مواصفات إيزو9000 في مؤسسات التعليم العالي.

خاتمة الفصل.

مقدمة الفصل:

لم يحظى قطاع الخدمات بأي اهتمام يذكر من قبل الاقتصاديون المبكرين حيث اعتبر هؤلاء الخدمات غير مثمرة أو منتجة ولا تضيف قيمة تذكر للاقتصاد . ولقد ميز آدم سميث Adam Smith في كتاباته في القرن الثامن عشر ما بين الإنتاج ذو المخرجات الملموسة مثل الزراعة ، والتصنع وبين الإنتاج ذو المخرجات الغير الملموسة مثل جهود الأطباء والمحامين و الاساتذة حيث وصف الإنتاج ذو المخرجات الغير الملموسة بأنه فاقد لأي أهمية واعتبره غير منتج . وقد ساد هذا الاعتقاد حول الخدمات حتى الربع الأخير من القرن التاسع عشر عندما جاء الفريد مارشال Alfred Marshall بالقول مفاده أن الشخص الذي يعرض أو يقدم خدمة هو شخص قادر على تقديم منفعة للمستفيد ، تماما مثل الشخص الذي ينتج سلعة ملموسة ، وفي الحقيقة فان مارشال اعترف بأن المنتجات الملموسة ما كانت لتظهر إلى الوجود لو لم تكن هناك سلسلة من الخدمات لكي يتم إنتاج هذه المنتجات وتقديمها إلى المستهلكين.

وقد أصبح حاليا يحتل أهمية قصوى في اقتصاديات الدول المتقدمة ومن قبل الدارسين والممارسين للأعمال على حد سواء، ويعود هذا التقدم إلى الازدهار الاقتصادي الذي عرفه النظام الاقتصادي العالمي ، وكذلك إلى التحولات الجذرية في الأنماط المعيشية والحياة ، إذ أصبح يشكل جزءا هاما من الناتج الوطني الخام، إضافة إلى ذلك يعد التميز في تقديم جودة الخدمة عاملا رئيسيا للتميز والمنافسة لمؤسسات الأعمال وتشير مثل هذه العوامل إلى أهمية قطاع الخدمات وبالتالي ضرورة توجيه مزيدا من الاهتمام والفهم والبحث عن سبل تطوير وتنمية هذا القطاع، خاصة في ظل وجود العديد من الصعوبات المرتبطة بتحديد ماهية الخدمة وخصائصها المميزة.

لقد أخد مفهوم وتبني الجودة الخدمة في مجال التعليم العالي تزايد مستمر ، إذ أنه نتيجة للنجاح الذي حققه مفهوم إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الصناعية والتجارية في الدول المتقدمة وظهور التنافس بين هذه المؤسسات للحصول على المنتج الأفضل وإرضاء الزبائن، ظهر اهتمام المؤسسات التعليمة بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتعليم العالي لإخراج التعليم من أزمته التي يواجهها نتيجة تنامي وعي المجتمع باحتياجاته وتطلعاته التي تتزايد تحت ضغط التغير المستمر للمعرفة ومتطلبات سوق العمل والمهنة و أيضا للحصول على نوعية أفضل من التعلم و تخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع.

وسيتم في هذا الفصل التعرض إلى أهم مفاهيم وخصائص الخدمات ثم التطرق إلى مضامين وأهمية الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي، مروراً بتوضيح مرتكزات و محاور تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، واختتم هذا الفصل باستعراض كيفية تطبيق وتنفيد مواصفات الايزو 9000 في مؤسسات التعليم العالي.

I- مفهوم وخصائص الخدمات:

1- مفهوم الخدمة:

1-1- المقصود بقطاع الخدمات:

نقصد بقطاع الخدمات ذلك القطاع الذي لا تنتمي نشاطاته لا للقطاع الصناعي ولا للقطاع الزراعي، وبذلك فكل الأنشطة التي لا يمكن ضمها ضمن هذين القطاعين تعتبر أنشطة تابعة لقطاع الخدمات.[1]

إذن فمن خلال هذا التصنيف الثلاثي للقطاعات الإقتصادية فقد تم تصنيف الخدمات ضمن القطاع الثالث (Secteur tertiaire) وأعتبر القطاع الزراعي القطاع الأول (Secteur Primaire) والقطاع الصناعي قطاعا ثانيا (Secteur Secondaire).

إن الكثير ما يميز قطاع الخدمات من غيره من القطاعات هو التنوع ، فالمؤسسات الخدمية تتباين من حيث الحجم ، فهناك المؤسسات الدولية العملاقة العاملة في مجالات مثل الطيران والمصارف والتأمين والاتصالات والفندقة و التعليم ونقل البضائع وهناك أيضا الشركات المحلية الصغيرة المملوكة من قبل أشخاص مثل المطاعم وصالونات الحلاقة والتجميل ، والمحاسبة والمحاماة والاستشارات الإدارية والطبية وغيرها . كما توجد مؤسسات تتعامل بالسلع إلا أنها صارت هي الأخرى تتبارى في تقديم خدماتها للعملاء والزبائن مثل ورش الصيانة. وتختص العديد من الخدمات في مجالات مثل توزيع وبيع وتركيب وتخزين أشياء مادية ، وهذه الخدمات تضم عمليات متنوعة مثل مؤسسات تركيب الحواسب والأنترنت وأجهزة الاتصالات السلكية واللاسلكية وتنظيف المكاتب والحدائق والبنايات وغيرها [2].

ومن ناحية أخرى وعلى الصعيد الأكاديمي فقد شهد منتصف السبعينات من القرن الماضي عددا من الاهتمامات والمساهمات الأكاديمية في حقل تسويق الخدمات كفرع متميز من فروع التسويق ، فلم يكن الاهتمام بتسويق الخدمات قائما قبل الفترة حيث اقتصرت معالجته على بعض الكتابات السطحية إلا أنه نتيجة للتغيرات التي حصلت في طبيعة التوظيف والتشغيل وتعاظم أهمية قطاع الخدمات بدأ الاهتمام يبرز وبشكل واضح في مضمار تسويق الخدمات كحقل قائم بحد ذاته .

فقد أصبح حاليا يحتل أهمية قصوى في اقتصاديات الدول المتقدمة ، إذ يشكل جزءا هاما من الناتج الوطني الخام لتلك الاقتصاديات ، ويعود هذا التقدم إلى الازدهار الاقتصادي الذي عرفه النظام الاقتصادي العالمي ، وكذلك إلى التحولات الجذرية في الأنماط المعيشية والحياة.

---

[1] Gadrey.J - **l'économie des services**- collection repérés, édition de la découverte. Paris 1992. P 06.

[2] حميد الطائي ، بشير العلاق ، **تسويق الخدمات ، مدخل استراتيجي ، وظيفي ، تطبيقي** ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الطبعة العربية، الأردن 2009 ، ص 18.

1-2- مفهوم الخدمة:

ليس من السهل تقديم تعريف لكلمة الخدمة، وهذا يرجع لعدة أسباب نذكر منها[1] :

- من الصعب وصف الخدمة بسبب طبيعتها المعنوية بالنظر إلى السلعة ، ولهذا نستعمل مصطلح المنتج للدلالة عن الخدمة ، كأن نقول مثلا المنتجات البنكية أو السياحية .

- اعتبرت الخدمة ولوقت طويل على أنها نشاط إنساني يقوم من خلالها الفرد بتأدية مهمة لشخص أخر، وهذا التعريف محدود جدا باعتبار أن عدد كبير من الخدمات قد تقوم من خلال جملة من الآلات والتجهيزات مختلفة مثل غسل السيارات أوتوماتيكيا .

وتعدد تعاريف للخدمة إنما يعكس مدى صعوبة إيجاد وتحديد مفهوم لها بالنظر إلى الخصائص التي تتميز بها .

ومن بين هذه التعاريف ما يلي :

* الخدمة هي أي شيء تقوم به يكون نافع لشخص أخر [2].

* تقديم الخدمة على شكل أنشطة موجهة للربح أو الإشباع تعرض في وقت البيع أو لارتباطها بسلعة.

بناء على هذا التعريف نخلص إلى أن الخدمة عبارة عن نشاط الهدف منه تحقيق أرباح أو الرضا لدى المستفيد منها ، كما يمكن تقديم تلك الخدمة على صيغتها الموجودة بها أو تكون غير مستقلة وتابعة لمنتج المباع .

* الخدمة هي كل نشاط يحقق رضا المستفيد منه ، بدون تحويل الملكية .[3]

نلاحظ من هذا التعريف بأن الخدمة عبارة عن نشاط معنوي يحقق لدى المستخدم نوعا من الرضا ولكن بدون أن يملك ذلك الشيء وهذا فيه شيء من الغموض ، لأن إذا كانت الخدمة غير ملموسة أو مادية تتحول من طرف مالك إلى أخر فهي تتحول أو تنشأ مباشرة لدى من يدفع قيمتها ، إلا في حالات الخدمات العامة المجانية .

- إن الخدمة هي نشاط أو عدة أنشطة التي تحدث عند التفاعل بين الشخص من المنظمة أو ألة وبين المستهلك، وتهدف هذه النشاطات إلى إشباع حاجات المستهلك.

- الخدمة هي تجربة زمنية مؤقتة معاشة من طرف المستهلك .

- الخدمة هي نشاط لإنجاز تجربة.

- الخدمة تتميز بسلسلة من الأنشطة الموجهة لتسوية الصعوبات التي يعاني منها الزبائن ، هذه الأنشطة تعطي مكانا للانتقال أو التحول بين الزبون وموظفي الخدمة أو التجهيزات المنظمة .

---

[1] Gérard tocque et Langlois Michel - **Marketing des services**- Le défi relationnel، Edition Gaetan Morin, Collection Dunob, 1992.PP 21,22 .

[2] Le petit larouse illustré- **Larousse** – Paris 1992. P 907.

[3] Yves le Golvan dictionnaire **marketing banque assurance** ، Dunod ، Paris .1988 . P 122.

إن الخدمة حسب هذا المفهوم لا تقتصر على نشاط معين ، بل يمكن أن تشمل عدة أنشطة ، ووجودها يساهم في حل مشاكل الزبائن وتحقيق نوع من الأرباح ، ويتم تقديمها بالاتصال المباشر من المستفيد منها ومقدمها .

– الخدمة هي كل نشاط أو أداء يخضع للتبادل ، بحيث أن هذا التبادل غير ملموس والذي لا يسمح بأي تحويل للملكية ، ويمكن أن تكون الخدمة مرتبطة بمنح مادي كما يمكن أن لا تكون كذلك .[1]

وتعتبر الخدمة من خلال هذا التعريف كونها نشاط محل التبادل وتكون أساسا غير ملموسة ، و لا تسفر على أي نقل للملكية، يمكن أن تكون مصاحبة لسلعة ملموسة أولا .

أما Lovelock فإنه يعرف الخدمة بالاعتماد على ما يشتريه الزبون أو العميل في الأساس بغض النظر عما يرافق ذلك الشراء من توابع وملحقات .

فالزبون في صالون الحلاقة يشتري خدمة قص الشعر بغض النظر عن الأشياء والمواد التي سوف يستخدمها الحلاق لتحقيق ذلك الغرض ، والمسافر يشتري خدمة النقل من نقطة أ إلى ب بصرف النظر عن ما يحيط من ملاحق وتسهيلات .

إلا أن Lovelock نفسه يقر بأن هذا التعريف لا يعطي للخدمة أبعادها ومضامينها الحقيقية، بل هو يعتبر هذا التعريف مجرد مؤشر يمكن اللجوء إليه للتمييز بين السلعة والخدمة .

وفي الواقع العلمي أو الميداني يصعب بالفعل التمييز بشكل مطلق بين الخدمات والسلع ، وهذا يعود إلى حقيقة أنه عندما تتم عملية شراء سلعة ما ، فإن هذه العملية تتضمن في الغالب أن عنصر الخدمة يكون مرافقا للسلعة ، ونفس الشيء يتطبق على شراء الخدمة ، حيث أن تقديم الخدمة يتم من خلال شيء ملموس يكون مرتبطا بها .

[1] P.Kother et B.dubois - **Marketing mangement** - 12eme édition publi , learson 2006 .P 462.

جدول رقم (3-1): فهم طبيعة الخدمة.

	من هو المنتفع المباشر من الخدمة	
ما هي طبيعة عملية الخدمة ؟	**الأشخاص**	**الأشياء**
	خدمات موجهة للأشخاص	**خدمات موجهة إلى سلع وأشياء مادية قابلة للامتلاك**
عملية مادية	– علاج / صحة – نقل الأشخاص – قاعة التجميل – قاعة للرياضة – مطعم – قاعة للحلاقة	– الشحن – الصيانة وتصليح صناعي – الحراسة – التنظيف والغسل – علاج بيطري
عملية غير مادية	**خدمات موجهة لأذهان الأشخاص**	**خدمات موجهة لأمتلاك غير ملموسة**
	– برامج إذاعية – المسرح – المتحف – التعليم – خدمات إعلامية	– المصرف – المحاسبة – التأمينات – الخدمات القانونية

Source : Lovelock .E.et jochen .w et Demis .L - **marketing des services** - 5 e ed Pearson éduction 2004. P 15 .

وبصفة عامة يمكننا اعتبار الخدمة بمثابة أداء إنساني يقدمه شخص إلى أخر لينتفع منه فهو غير ملموس ولا يؤدي إلى امتلاك شيء مادي ، أو تكون متعلقة بسلعة في شكلها المادي ، كما يمكن أن تجمع بين الاثنين ولا تكون بالضرورة مصاحبة لسلعة منظورة .

وبهذا الشكل يمكن الحصول على الخدمة إما من طرف شخص يعمل في المنظمة أو من خلال المعدات والتجهيزات الألية التي تضعها المنظمة في خدمة الزبائن فإستعمال المنظمة لهذه التجهيزات بغرض رفع أدائها والسماح للزبون من الإنتاج بالخدمة بالطريقة والأسلوب الذي يراه مناسبا .[1]

1-3- تصنيف الخدمات:

عادة ما تصنف الخدمات وفق المعايير والأسس التالية [2] :

1-3-1- حسب نوع السوق /الزبون / المستفيد:

ا- **خدمات استهلاكية :** هي الخدمات التي تقدم لإشباع حاجات شخصية مثل السياحة ، الصحة ، وخدمات النقل والاتصال ، التجميل .

ب- خدمات المنشآت : وهي الخدمات التي تقدم لإشباع حاجات المنظمات كما هو الحال في الاستثمارات الإدارية والخدمات المحاسبية والقانونية والمالية وصيانة المباني والمعادن.

1-3-2- حسب الاعتمادية في تقديم الخدمة:

ا- خدمات تعتمد في تقديمها على الإنسان بدرجة كبيرة مثل الاطباء، المحامين، والإداريين.

ب- خدمات تعتمد على المستلزمات المادية، ومن أمثلتها خدمات الاتصالات السلكية وا للاسلكية ، وخدمات النقل العام وخدمات غسل السيارات أليا ، والنقل الجوي .

1-3-3- حسب درجة الاتصال المستفيد:

ا- خدمات ذات اتصال شخصي عالي مثل خدمات الطبيب ، المحامي ، النقل الجوي ، فحضور المستفيد من الخدمة أمر ضروري .

ب- خدمات ذات اتصال شخصي منخفض مثل خدمة الصراف الألي والتسويق عبر الأنترنت .

ج- خدمات ذات اتصال شخصي متوسط مثل خدمة المطاعم السريعة وخدمة الترفيه في المسرح .

2- خصائص الخدمة:

تنفرد الخدمة بالمقارنة مع السلعة بعدد من السمات والخصائص المتفق عليها من قبل الباحثين المتخصصين ، وهذا التباين يخلق الكثير من أنواع التحديات باعتبار أنها محددة لأي استراتيجية تسويقية بالنظر إلى الخدمات بمختلف أنواعها ، كما تعد هذه الخصائص من المقومات الأساسية في إعداد البرامج التسويقية في مجال الخدمات التي يجب أخذها في الحسابات ومن أبرز هذه الخصائص.

---

[1] ساهل سيدي محمد، **آفاق تطبيق التسويق في المؤسسات المصرفية العمومية الجزائرية** ، شهادة دكتوراه دولة ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية ، جامعة تلمسان 2003 / 2004 ، ص105.

[2] حميد الطائي ، بشير العلاق ، **مرجع سابق** ، ص 28 .

2-1- الخدمات الغير الملموسة: Intangibility

من أبرز ما يميز الخدمة عن السلعة أن خدمة غير ملموسة بمعنى أنه ليس للخدمة وجود مادي ، أي من الصعب تذوقها والإحساس بها ورؤيتها أو شمها أو سماعها قبل شرائها، فالاتجاهات والآراء حولها يتم البحث عنها قبل الحصول عليها ، وتكرار الشراء قد يعتمد على الخبرة السابقة والمستهلك قد يحصل على شيء مادي ملموس ليمثل الخدمة، ولكن في النهاية فإن شراء الخدمة هو شراء غير ملموس.[1]

وقد ترتب على لا ملموسية الخدمات العديد من النتائج أهمها :[2]

- إن الخدمة تعتبر مستهلكة لحظة إنتاجها بمعنى صعوبة تخزين الخدمة قياسا بالسلعة فمثلا مقعد خالي في الطائرة أو المسرح يعتبر خسارة طالما أنه لا يمكن خزن هذه المقاعد الخالية لبيعها لاحقا .
- استحالة المقارنة بين الخدمات لاختيار أفضلها كما هو الحال في السلع وبالتالي فان الفحص والمقارنة لا تتم إلا بعد شراء الخدمة وليس قبله.
- يترتب على عدم ملموسية الخدمة اقتصار توزيعها على الوكلاء والسماسرة وبالتالي فان عملية التجار ليس لهم دور في ذلك لأن التاجر هو وسيط تنقل إليه ملكية الأشياء التي يتعامل بها ، وهو ما لا يمكن أن يحصل في الخدمات طالما أنها غير ملموسة ، فنقل الملكية ينصب بالطبع على أشياء ملموسة فقط.
- وبما أن الخدمات غير ملموسة ، فإن قدرة مسوقيها على استخدام الأساليب التقليدية في الرقابة على الجودة تكون ضئيلة أو معدومة ، ولهذا توجد أساليب أخرى مبتكرة لقياس جودة الخدمات مثل قياسات ولاء الزبائن ومستويات الرضا .
- يصعب اللجوء إلى الأساليب المضاربة في الخدمات حيث لا يمكن شراء الخدمة وقت الفيض حيث تصل الأسعار إلى مستوياتها الدنيا وخزنها فترة معينة من الزمن وبيعها فيما بعد عندما يقل المعروض منها حيث تبدأ الأسعار بالارتفاع.

2-2- عدم الإنفصال عن المصدر: Inseparability

بدون المستهلك فإن المنظمة ذات طابع خدماتي لا تنتج شيء فعدم انفصال عن مقدم الخدمة في الخدمات يعني في آن واحد بالتلازمية ووجود المستفيد وقت إنتاج الخدمة .

2-2-1- التلازمية : عدم انفصال المستفيدين من الخدمة عن مقدمها، وهي خاصية تتميز بها معظم الخدمات في حين أن السلع تنتج ومن بعد ذلك تباع ثم تستهلك فالخدمات تنتج وتباع في وقت واحد ، مثل قضاء ليلة في فندق ، أو تناول وجبة طعام في مطعم ، أو السفر في طائرة .و من السمات المهمة في هذه الخاصية بالنسبة للمنظمات عدم إمكانية تخزين الخدمة مما يعني أن عامل الوقت ليس

---

[1] هاني حامد الضمور ، **تسويق الخدمات** ، دار وائل ، الأردن 2005 ، ص 24.

[2] عميد الطائي ، بشير العلاق ، **مصدر سابق** ، ص 24.

مهما بالنسبة للمنظمات الخاصة بالخدمات وهذا لاستحالة عرض الخدمة وتخزينها لمواجهة تغيرات الطلب

2-2-2- وجود المستفيد من الخدمة: في كثير من الحالات فإن المستفيد من الخدمة يجب أن يكون حاضر طيلة فترة تقديمها، مثل حلاقة الشعر، السفر في الطائرة، في حين أن حضور ووجود المستفيد من السلعة ليس بالأمر الضروري.[1]

2-3- عدم ثبات أو تماثل الجودة: Inconsistency

نعني بهذه الخاصية البالغة الصعوبة هي عدم القدرة في كثير من الحالات على تنميط الخدمات وخاصة تلك التي يعتمد تقديمها على الإنسان بشكل كبير وواضح ، وهذا يعني ببساطة أنه يصعب على مورد الخدمة أن يتعهد بأن تكون خدماته متماثلة أو متجانسة على الدوام ، وبالتالي فهو لا يستطيع ضمان مستوى جودة معين لها مثلما يفعل منتجو السلع ، وبذلك يصبح من الصعوبة على طرفي التعامل المورد والمستفيد التنبؤ بما ستكون عليه الخدمات قبل تقديمها والحصول عليها .

فعملية جراحية مثلا يجريها جراح مشهور تعد أفضل من حيث الجودة والإتقان والأمان وفرص النجاح مقارنة بعملية يجريها جراح أقل خبرة .

كما أن هذه الخاصية تدفع منظمات الخدمة إلى السعي لتقليل التباين في خدماتها إلى أدنى حد ممكن ويمكن أن يتم ذلك من خلال إتباع الخطوات التالية : [2]

- الاختيار والتدريب الجيد للعاملين كما يحدث بالنسبة للعاملين في مجال الخدمات المصرفية، وشركات الطيران ، الفنادق ، المطاعم ، وصالونات الحلاقة والتجميل .
- تنميط عمليات أداء الخدمة على مستوى المنظمة كليا مثل الاستعانة بالأجهزة والمعدات خصوصا الإلكترونية منها للمحافظة على ثبات وتجانس الخدمة المقدمة .
- متابعة مستوى رضا المستفيد عن الخدمات المقدمة له ، وذلك من خلال تسويق العلاقات ومتابعة الشكاوي وغيرها .

2-4- عدم إمكانية الاحتفاظ أو تخزين الخدمات : Inventory

لا يمكن الاحتفاظ بالخدمة وتخزينها من أجل استخدامها في أوقات لاحقة فالخدمات تتعرض للزوال والفناء حال استخدامها وهذا ما يميز التذبذب في الطلب على بعض الخدمات باعتباره غير مستقر ، فيختلف الطلب على الخدمات الصحية من يوم لأخر أو على الخدمات الفندقية من يوم لأخر وليس فقط من موسم لأخر ، فوجود غرف فارغة في فندق أو مقعد غير مشغول على متن رحلة جوية أو مسرح يشكل خسارة باعتبارها تمثل طاقات غير مستغلة ومعطلة في ذلك الوقت وبالتالي عدم قدرة مقدمي

[1] J. Lendrevie . J . Lévy et D. Lindon - **Mercator** – Editions Dalloz – 7eme édition 2003.

[2] حميد الطائي ، محمد الصميدعي ، بشير العلاق ،**الأسس العلمية للتسويق الحديث، دار اليازوري العلمية**، عمان ،الأردن 2007 ، ص 199.

الخدمات على تخزين هذه الطاقة المعطلة لوقت خر كما يحدث في السلع المادية الملموسة التي لو تم إنتاجها تخزن لحين الطلب عليها .[1]

وللحد من عدم التوازن بين العرض والطلب في الخدمات يمكن إتباع الإجراءات التالية : [2]

– تسعير الخدمات بأسعار مختلفة بمواسم مختلفة مما يؤدي إلى تحويل جزء من طلب الخدمات من أوقات الشدة إلى أوقات الكساد كما هو الحال في تسعير أسعار تذاكر السفر في موسم الصيف وموسم الشتاء (التسعير التمييزي).

– استخدام أنظمة الحجز المسبقة لمواجهة التغير في مستوى الطلب بشكل جيد .

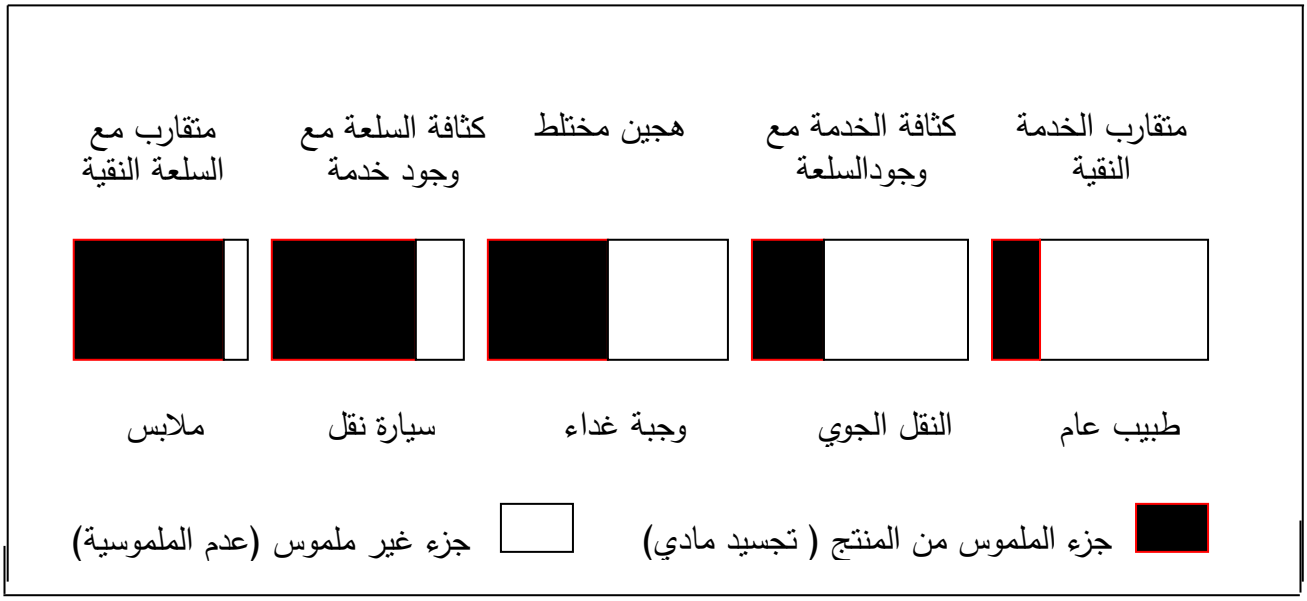
– تشغيل قوة إضافية خلال فترات الذروة كما هو الحال في المطاعم وشركات الطيران .

– زيادة مساهمة طالبي الخدمة في أدائها مثل المطاعم التي تعتمد نظام الخدمة الذاتية Self-services لتخفيف العبء على مقدم الخدمة .

وبناء على الخصائص الأربعة السابقة الذكر يمكننا التميز بين السلع المادية والخدمات ، ولكن في كثير من الأحيان تطرح لدينا مشكلة التداخل بين السلعة والخدمة فمثلا عندما يدخل الشخص إلى مطعم وتقدم له وجبة فهل يمكننا اعتبارها خدمة أم سلعة ؟

لمحاولة الإجابة على هذا السؤال سنأخذ الشكل التالي:

الشكل رقم(3–1): التداخل بين السلع و الخدمات.



Source : Léonard.L , Berry –**le Marketing Fondement et Application** – Mc Grahll . Canada 1990. P10

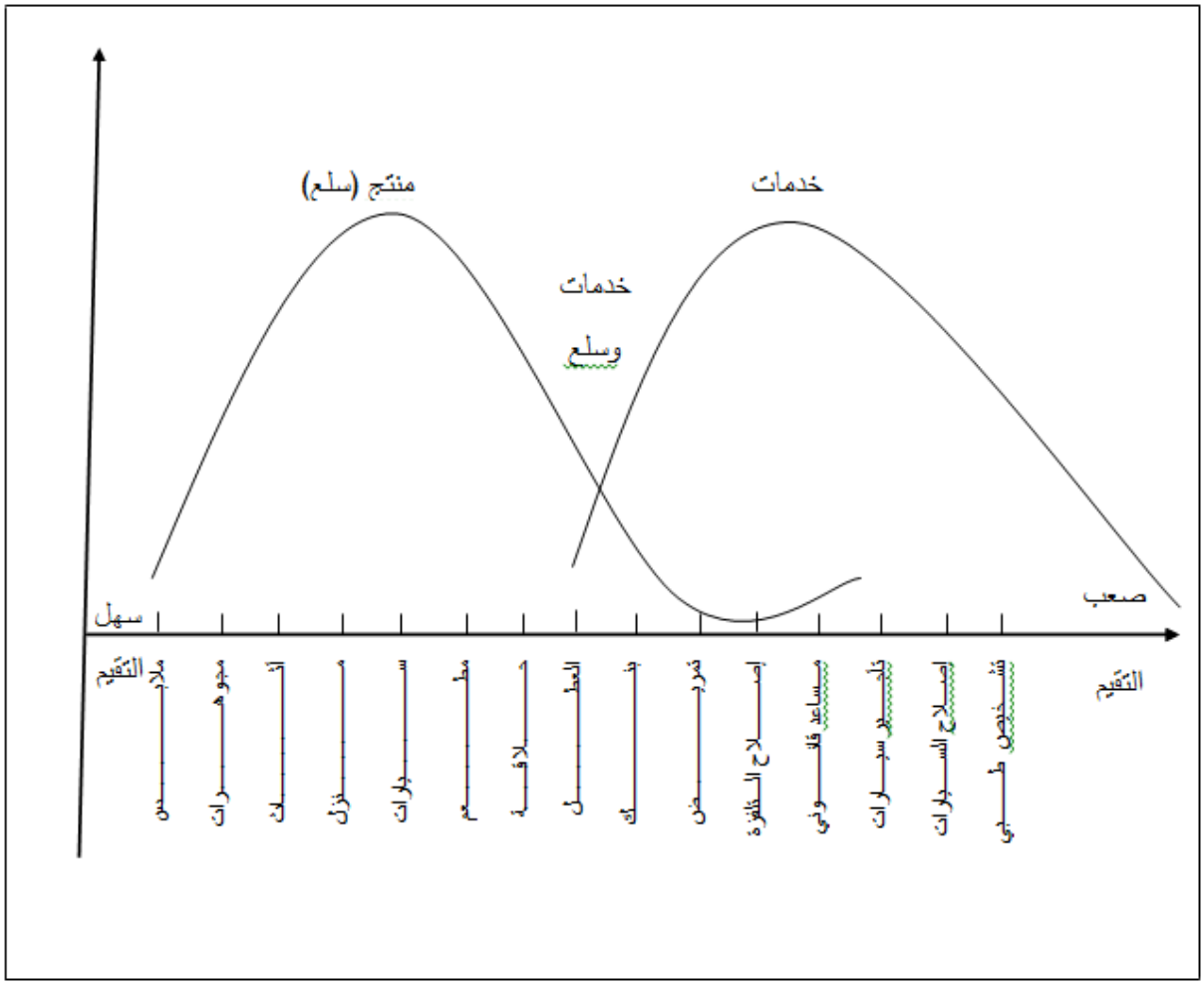
[1] زكرياء عزام ،عبد الباسط حسونة ، **مصطفى الشيخ ،مبادئ التسويق الحديث بين النظرية والتطبيق،** دار السيرة ، عمان، الأردن 2008، ص ص 257–258.

[2] P .kotler **-.Marketing Management** – the Millemium 10th Edition Prentie Hall N J. 2000 .P P 429. 433.

يوضح الشكل أعلاه في ميدان الطب العام سيطرة جزء كبير من الخدمة مع وجود جزء طفيف من المنتج ، أما في ميدان النقل الجوي هناك جزء معتبر من الخدمة مع وجود معتبر من المنتج المادي ، أما وجبة الغذاء فهناك تقاسم نصفي بين الجزء الملموس وغير الملموس وعليه يمكن القول بأن التعريف السابق هو متعارف عليه وليس تقسيم صحيح مئة بالمئة .

وهناك شكل أخر يسهل التقسيم بين المنتجات المادية والخدمة وهو كالاتي :

الشكل رقم (3-2): التمييز بين السلع و الخدمات.



Source : P.kotler et B.debois **OP.Cit**. P64.

يوضح الشكل التداخل والتمييز بين الخدمات والسلع، فمن جهة تكون مصادر المعلومات من طرف الأعوان كما يكون الاتصال الشخصي قويا مع عدم التجسيد المادي ، أما من الجهة اليسرى فمصادر المعلومات لا تكون من طرف الأعوان والعمال ، والاتصال الشخص في هذه الحالة يكون ضعيفا مع التجسيد المادي ، إن أنشطة المصارف تقع بين مختلف السلع والخدمات حيث نلاحظ أنها

تتوسطها، لذا يصعب التفريق بين السلع والخدمات في القطاع المصرفي والمعلومات التي يريد الفرد الحصول عليها تكون بالخبرة في هذا المجال .

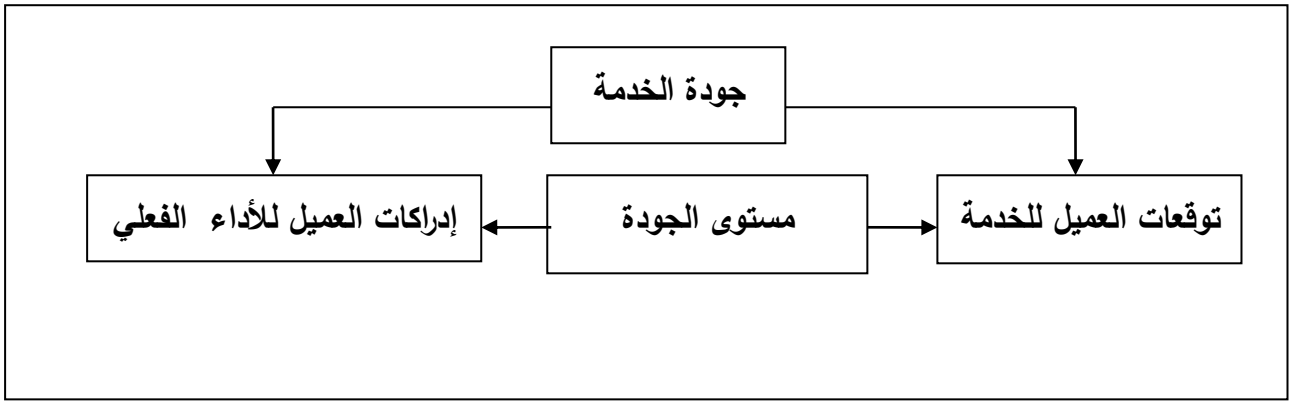
3- أبعاد جودة الخدمة:

3-1- جودة الخدمة:

يحظى موضوع الجودة باهتمام متزايد في كل المنظمات ، خاصة بعدما انتبهت هذه المنظمات إلى أهمية تطوير وتحسين الجودة أصبح كمدخل أساسي لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية التي بدأت في مواجهتها ، خاصة بعد ظهور التكتلات الاقتصادية فضلا عن التطورات التكنولوجية المتلاحقة والاهتمام بقضايا البيئة ، والتغير الحاصل في سلوك المستهلك والذي بدأ ينظر للجودة كمعيار أساسي لتقيم واختيار ما يشبع حاجاته ورغباته[1] . ومن هنا وجب على المنظمات أن لا تحكم على الجودة منتجاتها وخدماتها حسب ما تراه هي ، ولكن أن يكون الحكم عليها من طرف العملاء ومختلف الأطراف المتعاملة في السوق[2].

وهذا الاهتمام أدى إلى تباين واختلاف وصعوبة في تحديد مفهوم الجودة ، وتستمد هذه الصعوبة في الخصائص العامة المميزة للخدمات قياسا إلى السلع المادية ، وتميل غالبية التعريفات الحديثة لجودة الخدمة على أنها معيار لدرجة تطابق الأداء الفعلي للخدمة مع توقعات الزبائن لهذه الخدمة ، وذلك على النحو الذي يعرضه الشكل التالي:

الشكل (3-3): مفهوم جودة الخدمة.



المصدر: عوض بدير، **مرجع سابق،** ص 337.

[1] قاسم نايف علوان المحياوي، **إدارة الجودة في الخدمات ، مفاهيم وعمليات وتطبيقات** ، دار الشروق ، عمان 2006 ، ص 24.

[2] Michel Goyhenetche , Jacques Bernard , Bouissierer ,Philippe Loup – **La gestion de la relation client pour la maîtrise du marche** – le pilotage par la valeur perçue , Sermes science , Lavoisier , Paris , 2007 , P18.

جودة الخدمة = إدراك العميل للأداء الفعلي – توقعات العميل لمستوى الأداء

وفي ضوء المعادلة السابقة يمكن تصور ثلاث مستويات للخدمة وهي[1]:

ا)– الخدمة العادية: وهي تلك الخدمة التي تتحقق عندما يتساوى إدراك العميل لأداء الخدمة مع توقعاته المسبقة عنها .

ب)– الخدمة الرديئة: وهي تلك الخدمة التي تتحقق عندما يتدنى الأداء الفعلي للخدمة عن مستويات التوقعات بالنسبة لها.

ج)– الخدمة المتميزة: وهي تلك الخدمة التي تتحقق عندما يفوق أو يتجاوز الأداء الفعلي للخدمة توقعات العملاء بالنسبة لها.

ويمكن حصر التعريفات المقدمة في مجال الخدمة في ثلاث مجموعات أساسية وهي :

1– مجموعة التعريفات التي تحاول أن تركز على جودة الخدمة وتحتوي في طياتها على طبيعة الخدمة وبالتالي تقوم بتقسيمها إلى مجموعة من أبعاد الجودة .

2– مجموعة التعريفات التي قامت بالتركيز على عملية أداء الخدمة ذاتها فالجودة أو عدم الجودة تعرف بأنها مدى وجود فجوات بين المنظمة وبين جمهورها ، وتسعى المنظمات دائما إلى تحقيق الجودة وإغلاق هذه الفجوات .

3– مجموعة التعريفات الموجهة للعملاء سواء بشكل ضمني أو بشكل صريح ويركز التعريف بشكل عام على أن الهدف النهائي هو أن تعمل المنظمة على إسعاد العميل .

ويتطلب وضع تعريف للجودة الخاصة بالخدمات ضرورة التعرف مسبقا على ثلاث مجموعات من الأبعاد لجودة الخدمات وهي :

ا– البعد الفني والذي يتمثل في تطبيق العلم والتكنولوجيا لمشكلة معينة .

ب– البعد الوظيفي (غير الفني) وهو عبارة عن ذلك التفاعل النفسي والاجتماعي بين المقدم الخدمة والزبون .

ج– الإمكانيات المادية وهي المكان الذي تؤدي فيه الخدمة .

إذن فالجودة الخدمات لا بد أن تعكس ما إذا كانت هذه الجودة تشبع متطلبات المستخدمين لها ، وإلى أي مدى يتحقق مثل هذا الإشباع ، وكذلك ما إذا كانت قد تحققت الهدف الذي من أجله وجدت الخدمة وإلى أي مدى تم تحقيق ذلك . فخلاصة القول أن جودة الخدمة هي المحدد الرئيسي لرضا العميل أو عدم رضاه .

[1] قاسم نايف المحياوي ، **مرجع سابق** ، ص 90 .

3-2- أبعاد جودة الخدمة:

لقد توصل مجموعة من الباحثين إلى تحديد عشرة معايير يلجأ إليها المستهلك للحكم على جودة الخدمة المقدمة إليه ، وهذه المعايير هي[1] :

1)- الاعتمادية Credible : تشير الاعتمادية إلى قدرة مورد الخدمة على إنجاز أو أداء الخدمة الموعودة بشكل دقيق يعتمد عليه ، فالمستفيد يتطلع إلى مورد الخدمة بأن يقدم له خدمة دقيقة من حيث الوقت والإنجاز تماما مثلما وعده .

2)- الأمان Sécurité : ويعكس ذلك بالدرجة الأولى خلو المعاملات مع منظمة الخدمة من الشك أو المخاطرة ، فمثلا فقد يتساءل المستفيد من الخدمة عن درجة الأمان المتربة عن استخدام الصراف الألي .

3)- سهولة الوصول Accessibilité : لا يتضمن هذا البعد الاتصال فحسب ، ولكن كل ما من شأنه أن ييسر من الحصول على الخدمة ، مثل ملائمة ساعات العمل ، وتوافر عدد كاف من منافذ الخدمة ، وملائمة موقع المنظمة.

4)- فهم المستهلك Compréhension du client: وتعكس الجهد المبذول للتعرف على احتياجات المستهلك ، كما يتضمن هذا الجانب الاهتمام الشخصي بالمستهلك وسهولة التعرف عليه ، فمثلا كم من الوقت والجهد يحتاج مقدم الخدمة لكي يفهم المستهلك ؟

5)- الاتصال Communication: ويتضمن هذا البعد بمحاولة الاستماع والإصغاء للمستهلكين وتقديم لهم المعلومات بصفة منتظمة، فمثلا هل يتم ابلغ المستفيد بالأعطال أو العراقيل التي قد تحصل في نظام تقديم الخدمة .

6)- الأشياء الملموسة Tangible: غالبا ما يتم تقييم جودة الخدمة من قبل المستهلك في ضوء مظهر والتسهيلات المادية مثل المقاعد، الأضواء والمعدات والأجهزة والأفراد ووسائل الاتصال.

7)- الجدارة Fiabilité: وتعكس مستوى الجدارة التي يتمتع به القائمون على تقديم الخدمة ، من حيث المهارات والقدرات التحليلية والاستنتاجية والمعارف التي تمكنهم من أداء مهامهم بشكل أمثل ، ففي حالة التعامل مع مقدم الخدمة ما لأول مرة فإن المستفيد غالبا ما يلجأ إلى معايير مثل الكفاءات العلمية أو العضوية جمعيات معينة لتقييم جدارة مقدم الخدمة وجودة الخدمة .

8)- سرعة الأداء Réactivité: وهي القدرة على تلبية احتياجات المستهلكين من خلال السرعة والمرونة في إجراءات ووسائل تقديم الخدمة ، فمثلا ما هو مدى استعداد ورغبة المنظمة في تقديم

[1] حميد الطائي ، بشير العلاق ، **مرجع سابق** ، ص 142.

المساعدة للمستهلكين أو حل مشاكله محددة ؟ هل الإدارة مثلا قادرة ومستعدة وراغبة في لقاء المستهلك لديه مشكلة عاجلة تتطلب مساعدتها وتدخلها لتذليل هذه المشكلة ؟

9)- التأهيل Compétence: وهي إمكانية تقديم الخدمة بطريقة فعالة[1] ، كإمكانية مقدم الخدمة تقديم المعلومات الكافية التي يريدها المستهلك .

10)- اللباقة Courtoisie: وتعني أن يكون مقدم الخدمة على قدر من الاحترام و الآداب ، وأن يتسم بالمعاملة الودية مع المستهلكين ومن تم فإن هذا الجانب يشير الى الصداقة و الاحترام والود بين مقدم الخدمة والمستهلك .

إن هذه المعايير العشرة التي يعتمدها المستهلك لتقييم جودة الخدمة ليست بالضرورة أن تكون مستقلة عن بعضها البعض بل أن بعض المعايير متداخلة مع بعضها البعض وقد تكون أحيانا مكملة لبعضها البعض.

وفى دراسة لاحقة لباراسورمان وزملائه[2] تمكنوا من دمج هذه الأبعاد العشرة في خمسة أبعاد احتوت على اثنتين وعشرين عبارة تترجم مظاهر جودة الخدمة بالنسبة لكل بعد من هذه الأبعاد، وقد تم تقديمها في شكل مقياس عام أطلق عليه (servqual) وهو الذي يستند على توقعات العملاء لمستوى الخدمة وإدراكهم لمستوى أداء الخدمة المقدمة بالفعل ومن ثم تحديد الفجوة (أو التطابق) بين هذه التوقعات والإدراكات وهذه الأبعاد وهى[3]:

1-**العناصر المادية الملموسة Tangibles:** وتتضمن هذه العناصر أربعة متغيرات، تقيس توافر حداثة الشكل في تجهيزات المنظمة، والرؤية الجذابة للتسهيلات المادية، والمظهر الأنيق لموظفيها ، وتأثير المظهر العام للمنظمة.

2-**الاعتمادية Reliability**: وتتضمن خمسة متغيرات تقيس وفاء المنظمة بالتزاماتها التي وعدت بها عملاءها، واهتمامها بحل مشاكلهم، وحرصها على تحري الدقة في أداء الخدمة، والتزامها بتقديم خدماتها في الوقت الذي وعدت فيه بتقديم الخدمة لعملائها، واحتفاظها بسجلات دقيقة خالية من الأخطاء.

3-**سرعة الاستجابة Responsiveness:** ويتضمن هذا البعد أربعة متغيرات، تقيس اهتمام المنظمة بإعلام عملائها بوقت تأدية الخدمة ، وحرص موظفيها على تقديم خدمات فورية لهم ، والرغبة الدائمة لموظفيها في معاونتهم ، وعدم انشغال الموظفين عن الاستجابة الفورية لطلباتهم.

---

[1] ساهل سيدي محمد ، **مرجع سابق** ، ص 112.

[2] Parasuraman, , Zeithaml, and Berry, **A conceptual model of service quality and its implications for future research** , Journal of marketing 49 (4),1985 ,pp. 41-50.

[3] Parasuraman, Berry, and Zeithaml, **SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring customer perceptions of service quality** - Journal of retailing 64 (1) spring.1988, pp12-40.

4-**الثقة و الأمان Assurance:** ويحتوي هذا البعد على أربعة متغيرات تقيس حرص الموظفين على زرع الثقة في نفوس العملاء، وشعور العملاء بالأمان في تعاملهم مع الموظفين ، وتعامل الموظفين بلباقة معهم، وإلمامهم بالمعرفة الكافية للإجابة عن أسئلتهم.

5-**التعاطف Empathy :** ويشتمل هذا البعد على خمسة متغيرات تتعّلق باهتمام موظفي المنظمة العملاء اهتماماً شخصيا، وتفهمهم لحاجاتهم ، وملائمة ساعات عمل المنظمة لتناسب جميع العملاء ، وحرص المنظمة على مصلحتهم العليا، والدراية الكافية باحتياجاتهم.

وقد تعرض هذا المقياس للعديد من الانتقادات ترتّب عنها تقديم عدة دراسات ، من أهمها دراسات (Taylor and Cronin)[1] والتي نتج عنها مقياس جديد سمي مقياس الأداء الفعلي (service ;performance)،أو ما يسمى بمقياس (servperf) الذي يعد أسلوباً معدلاً عن المقياس الأول، حيث يستبعد فكرة الفجوة بين الأداء والتّوقعات، ويركز فقط على الأداء الفعلي لقياس جودة الخدمات، ويستند هذا المقياس إلى التقييم المباشر للأساليب والعمليات المصاحبة لأداء الخدمة، اعتماداً على الأبعاد الخمسة للجودة :العناصر الملموسة، والاعتمادية، وسرعة الاستجابة، والأمان، والتعاطف.

وقد خلص كل من (Taylor and Cronin) إلى أن مقياس (SERVPERF) للأداء أفضل المقاييس، حيث يتميز عن المقياس السابق بالسهولة في التطبيق والبساطة في القياس، وكذلك في زيادة درجة مصداقيته.

II- مفهوم وأهمية الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

يرى Burgdorf أن إطار عمل إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي يتمثل في العميل الداخلي، وهم الأفراد داخل الجامعة (أعضاء الجهازين الأكاديمي والإداري)، وكذلك العميل الخارجي الذي يشمل الطلاب والمنظمات التي ترسل العاملين لديها للدراسة في الجامعة. كما أن إدارة الجودة الشاملة تستخدم مدخلاً منظمًا يشمل على الموردين (المدارس الثانوية) والمدخلات (الطلاب) والقيمة المضافة (الخبرات العلمية) والمخرجات (جماعة المواطنين قاطبة الذين يسهمون في حركة الإنتاجية في الدولة) والمستهلكين (الخريجين وإشباعاهم التعليمي) مع اعتبار سلوك الطلاب والعاملين بمثابة إجراء في النظام، مع التأكيد على التحسين المستمر في العمليات التعليمية كأحد مشتملات هذا النظام[2].

---

[1] Taylor, A. and Cronin J**, Measuring Service Quality: A Reexamination Extension**, Journal of Marketing , vol. 56(1),1992, pp. 55-68

[2] احمد سيد محمد سباعي، **تقييم فرص تطبيق إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين جودة أداء العملية التعليمية**، رسالة دكتوراه ، كلية التجارة، جامعة أسيوط، مصر 2005، ص65.

1- مفهوم الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

ازداد اهتمام المؤسسات التربوية خاصة تلك الموجودة في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا ، بتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العام و العالي في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، للحصول على نوعية أ فضل من الطلبة الخريجين، والقادرين على دفع عجلة الاقتصاد إلى الأمام والمساهمة في عملية التنمية، ففي سنة 1993 كان عدد الكليات والجامعات التي تطبق مفاهيم الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية لا يزيد عددها عن 220 إلا أن هذا العدد تضاعف مرتين في نهاية القرن الماضي، ومعه انتشر تطبيق المفهوم في الجامعات الأوربية و اليابانية.[1]

وتلقى إدارة الجودة الشاملة قبولا في مؤسسات التعليم العالي فهي تشجع التنافس على استقطاب الطلبة (الزبائن المستفيدين الأساسيين) أو ذوي الاهتمام الخارجي (أرباب العمل، الحكومة، مقيمي الجودة الشاملة)، فالطلبة يبحثون عن من يقدر شهاداتهم وهم أيضا سوف يتأكدون من أن ما يدرسونه سيلبي لهم احتياجاتهم خاصة عندما يلتحقون بعالم سوق العمل.

وتشير الدراسات بأن تطبيق نظام الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يعمل على تطوير جميع جوانب العمل الإداري والأكاديمي على مستوى الجامعة، وبالتالي يعمل على إحداث تغيير متكامل يسهل في رفع الكفاءة بشكل عام، حيث أن تطوير جزء أو خدمة معينة وبقاء الأجزاء الأخرى كما هي يعيق أو قد يمنع تطبيق لأي تغيير جزئي.

ولذا فقد اكتسبت الحاجة إلى الجودة في التعليم أبعادًا جديدة وباتت أكثر إلحاحًا، لأن إرضاء احتياجات المجتمع وتوقعاته من التعليم العالي يتوقف في نهاية المطاف على جودة مستوى العاملين فيه وبرامجه وطلبته وكذلك على هياكله الأساسية وبيئته الأكاديمية.

و هناك العديد من التعريفات التي تناولت الجودة الشاملة في التعليم العالي نذكر منها:

يعرفها الدكتور فريد النجار " بأنها أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعليم، أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة".[2]

وفي تعريف آخر للنجار " بأنها فلسفة إدارية موجهة لقيادات الجامعة ترتكز على إشباع حاجات العملاء لتحقيق نمو الجامعة والوصول إلى أهدافها، وهي تضمن الفعالية العظمى والكفاءة المرتفعة، في الحقل العلمي التي تؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز."[1]

---

[1] خالد أحمد الصرايرة، ليلى العساف، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق**، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي ،الأردن، العدد الأول،2008، ص3.

[2] فريد النجار، **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**، إيتراك للنشر والتوزيع،ط1، مصر 2000، ص73.

وعرفها Rhodes بأنها عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين، وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم، على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسين المستمر للمنظمة، وهي ترجمة توقعات ورغبات الدارسين خريجي الجامعة كمخرجات لنظام التعليم في الجامعات إلى خصائص ومعايير محددة في الخريج وتكون أساسا لتصميم برامج مع التطوير المستمر."

ويعرفها الباحثان الدكتور خالد أحمد الصرايرة والدكتورة ليلى العساف بأنها" :فلسفة إدارية تسعى للتكامل في خصائص المنتج (الطالب) وتحدث تغييرات إيجابية داخل المؤسسة لتشمل مجموعة القيم والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية والفكر والسلوك والنمط القيادي وأنظمة العمل والإجراءات ونظم التقييم والمتابعة للوصول إلى مستوى الجودة التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته وتكون عملية التحسين والتطوير مستمرتين.[2]

إن إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي تعد فلسفة عامة للإدارة تمّثل عملية طويلة المدى ترتكز على إحداث عدة تغيرات في المنظمة، بهدف تجميع هذه التغيرات الصغيرة خلال فترة زمنية معينة حتى تحدث تأثيرات عميقة في المنظمة كما أنها تعد عملية تحسين وتطوير مستمر في جميع جوانب المؤسسة، ومن هذا التعريف يتضح أن فلسفة إدارة الجودة الشاملة تؤسس على عدم إهمال التغيرات الصغيرة أو الأعمال البسيطة بل أنها تتخذ من هذه التغيرات سبيلاً لإحداث التغير الجذري ومن ثم فإن هذه الفلسفة تفرض على الجهاز الإداري ضرورة القيام بتخطيط وتنفيذ ومتابعة العملية التعليمية وفق نظم محددة وموثقة تقود إلى تحقيق رسالة الجامعة في بناء الإنسان من خلال تقديم الخدمة التعليمية المتميزة أو أنشطة بناء الشخصية المتوازنة فالجودة مرحلة من مراحل تطوير أعلى من استيفاء متطلبات الإيزو بمعنى أن الحصول على شهادة الايزو هي خطوة على تطبيق الجودة الشاملة .إن إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي هي عبارة عن ثقافة تعليمية من أجل إدراك وتحقيق رضاء العميل من خلال مشاركة الكليات والعاملين والطلاب في عمليات التحسين المستمر.[3]

من خلال هذه التعريفات السابقة نستنتج أن إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تقوم على ما يلي:

إن مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي يقوم على أساس توجيه كافة الأنشطة الأكاديمية والإدارة والمالية بالجامعات إلى تحقيق رغبات العملاء، مع التطوير والتحسين المستمر لجودة

---

[1] بوحنية قوي، **إدارة الموارد البشرية في مؤسسات التعليم العالي في ظل المتغيرات الدولية**، دراسة حالة الأستاذ الجامعي الجزائري ، مرجع سابق ص139.

[2] خالد أحمد الصرايرة، ليلى العساف، **نفس المرجع**، ص7 .

[3] محمد توفيق ماضي ، **تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجال الصحة والتعليم**، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية اليمن 2002 ، ص51.

الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب للوصول إلى خريجين ذات كفاءة عالية يقبلهم سوق العمل، وذلك من خلال ثقافة تنظيمية جديدة تقوم على الالتزام بمبدأ التوجه بالعميل والتزام الإدارة العليا بالتحسين المستمر والالتزام بمبدأ المشاركة ومسؤولية الجميع للجودة، وتقويم الأداء الجامعي لكافة جوانبه بما يتوافق مع الفلسفة الجديدة .مما سبق يتبن أن هناك ثلاثة عناصر يجب أن يشتمل عليها تعريف إدارة الجودة الشاملة عند تطبيقها على التعليم وهي:

– فلسفة ترى أن من الضروري تزويد كل من العملاء الداخليين والخارجيين بجودة دائمة التحسن للمنتجات والخدمات، وتؤمن باستخدام التغذية الراجعة من هؤلاء العملاء بتطوير المواصفات لمستويات الجودة المراد تحقيقها لكل منتج وكل خدمة.

– هدف يقرر أن كل منتج أو خدمة توصل لكل فئة من العملاء(طلبة، عملاء خارجين، وموظفين) وكل أنشطة التي تؤدي إلى هذا المنتج أو هذه الخدمة النهائية ستكون أعلى جودة ممكنة.

– عملية تقبل التغذية الراجعة من كل المساهمين لتحديد المستوى الكيفي، ومواصفات المنتج أو الخدمة التي يجب الوفاء بها، وتستخدم موظفين وعملاء مدربين تدريبًا جيدًا لتطوير المنتجات أو الخدمات عند كل تقاطع.

وفي ظل مفهوم إدارة الجودة الشاملة فأن النظام التعليمي يتكون من أربعة عناصر أساسية هي: المدخلات والعملية التعليمية والمخرجات وأخيرا النتائج، حيث تمثل هذه العناصر النموذج العام للعملية التعليمية. وفيما يلي شرح لكل من هذه العناصر:

1. المدخلات: تعد المدخلات هي الأساس في تحسين جودة التعليم من خلال هيئة التدريس ذات الكفاءة والقاعات المتكاملة وتوفر تقنيات التعليم ومستلزماته بالإضافة إلى الطلاب الذين لديهم الرغبة العالية في الدراسة. كل هذه الأمور تساهم في بناء العملية التعليمية ذات الجودة العالية, والتي تعني تحقيق مفهوم الجودة الذي يصاحب العملية التعليمية والعلاقة المتبادلة بين المستويات المختلفة من الموارد الموجهة نحو التعليم وبين إدراك جودة التعليم (مخرجات التعليم المتوقعة) ، وهذا يعني أن جودة التعليم تفهم على أساس جودة المدخلات التي تسيطر على سياسة التعليم في كل دولة.

2. العملية التعليمية: يعد هذا العنصر المحرك الأقوى لحركة الجودة من حيث تحسين جودة العملية التعليمية، بمعنى أخر، فان تحسين جودة المدخلات تعادل في مضمونها تحسين جودة العملية التعليمية برمتها، وبذلك فان الكثير من الإسهامات في تطبيقات الجودة يعود إلى تحسين جودة التعليم. ويمكن القول بان العملية التعليمية ما هي إلا صناعة محددة الأبعاد كما وان العملية التعليمية الأساسية مثل التعلم(Learning) والتعليم (Teaching) يعدان من الفعاليات المعقدة طالما أن جزءا من هذه العمليات غير منظور مما يجعله صعب القياس.

3. المخرجات: تعود جودة مخرجات التعليم إلى المفاهيم التقليدية المعروفة والشائعة مثل معايير التعلم والمهارات والتطور المعرفي، وان احد هذه الأسباب التي تودي إلى تحديد مفهوم خاص لجودة التعليم يعود إلى الشعور بإمكانية قياس هذه المخرجات في الغالب. إلا انه من الناحية الأخرى، فإن تحقيق المعايير المحددة للتعليم هي في حقيقة الأمر لا تكافئ التعلم. والمقصود بالتعلم هنا هو المخرجات وليس العملية التعليمية والتي تعود إلى العلاقة النسبية ما بين الحالة الأولية أي الحالة المعرفية لدى الطالب عند دخوله في البرنامج والحالة النهائية عند إكمال الطالب لدراسة البرنامج، بمعنى مقدار ما يحصله الطالب منذ بداية التحاقه بالبرنامج الدراسي من المعرفة إلى نهاية دراسته للبرنامج.

2- أهمية إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

حرصت العديد من مؤسسات التعليم الجامعي بدول العالم المختلفة إلى تبني الجودة كمنحنى ومنهج للعمل، وهناك أسباب عديدة دعت مؤسسات التعليم العالي للاتجاه إلى ذلك، ولعل من أبرزها تنوع أهداف مؤسسات التعليم العالي وتعددها (مؤسسات قائمة على الربح المادي)، التوسع في الطلب على التعليم العالي، وظهور أنماط جديدة لمؤسسات التعليم العالي، زيادة الطلب على انتقال الطلاب أو الأساتذة بين الجامعات بالدول المختلفة، الضغط المتزايد لتحقيق الاعتراف المتبادل لهذه الأسباب وغيرها من الأسباب سعت مؤسسات التعليم العالي إلى تبني الجودة الشاملة .[1]

ولهذا فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي تتمثل في منهج عمل لتطوير شامل ومستمر يقوم على جهد جماعي بروح الفريق وهو منهج يشمل كافة مجالات النشاط على مستوى الجامعة والكلية [2].ذلك من خلال انتهاج ثقافة تنظيمية جديدة قائمة على الأسس التالية:

- الالتزام بمبدأ التوجيه بالعميل.
- التزام الإدارة العليا بالتحسين المستمر في جودة الخدمة التعليمية.
- الالتزام بمبدأ المشاركة لجميع وحدات الجامعة والعاملين والطلاب و العملاء.
- تقوم ملاءمة كافة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية بما يتفق وفلسفة الجودة الشاملة.

في دراسة أجراها البنك الدولي سنة 1980 شملت 15 دولة متقدمة، وخمس دول سائرة في طريق النمو، والمتعلقة بنتائج الطلبة الجامعيين ومعدلات نجاحهم، أفرزت هذه الدراسة عن فروق شاسعة فقد كانت معدلات الطلبة في الدول النامية الخمس متدنية ودون المستوى، بينما كانت مرتفعة في الدول المتقدمة، وقد أرجعت الدراسة أسباب هذا الفرق الشاسع إلى ارتفاع جودة التعليم في الدول المتقدمة، يضاف إلى ذلك إلى التوازن الصحيح بين الإنفاق العام على التعليم والإنفاق العام على الفرد، فالدول

[1] حسن حسين البيلاوي ، **الجودة الشاملة و التعليم بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد**، ، دار المسيرة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، عمان 2006، ص33.

[2] احمد عبد الله الرشدي ،**أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية**، تصدر عن الجمعية العلمية لخريجي ومنتسبي كليتي الاقتصاد والعلوم الإدارية – جامعة عدن – العدد الأول عدن 2008، ص15.

النامية تهتم أكثر ببناء المدارس والمعاهد والكليات والجامعات أكثر من اهتمامها بجودة التعليم، كما أن أجور ومرتبات الأساتذة الجامعيين يساوي أو يقارب مرتبات القادة السياسيين في بعض الدول المتقدمة.[1]

وإذا كان التعليم العالي في الدول المتقدمة قد حقق المطلوب منه بفضل استخدام مناسبة لاحتياجات قطاع التعليم العالي في الدول النامية، وحول ما إذا كان مفهوم الجودة واقعيا في توقعاته ومتطلباته.

وتتمثل أهمية إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي فيما يلي:[2]

- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والذي يمكنها من تقويم ومراجعة وتطوير المناهج الدراسية فيها.
- زيادة النصيب السوقي لمؤسسات التعليم العالي الحكومية في سوق العمل الداخلي أو الخارجي.
- تساعد في تركيز جهود هذه المؤسسات على إتباع الاحتياجات الحقيقية لسوق العمل الذي تخدمه.
- إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم العالي، والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط فيها.
- يؤدي إلى تطوير أسلوب العمل الجماعي، عن طريق فرق العمل، وإعطائهم مزيدا من الفرص لتطوير إمكانياتهم وتقويتها.
- تعتبر وسيلة فعالة للاتصال داخل وخارج المؤسسة، بما يسمح بتقديم خدمات أفضل للطلبة.
- المساهمة في حل كثير من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية، وتمكينها من إيجاد ميزة تنافسية لمؤسسة التعليم العالي، على المستوى المحلي، الإقليمي، العالمي.
- تحسين سمعة المؤسسة في المجتمع مما يستدعي الطلب على مخرجاتها في سوق العمل، وتنمية روح العمل بين مؤسسات التعليم العالي.

3- مقومات ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

هناك العديد من المقومات و متطلبات الواجب على المؤسسة التعليمية إتباعها حتى تتمكن من تطبيق الجودة الشاملة وسنقتصر على تلك التي اتفق عليها معظم الباحثين في هذا المجال.

3-1- مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

إن تاريخ التعليم الجامعي قد أسفر عن حقيقة وهي خلق هيكل مقاوم للتغيير، وبذلك فان تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة يكون ممكنًا فقط في حالة التمكن من إدراك المشكلات الرئيسية في هذا

[1] السيد عبد العزيز الهواشي، سعيد بن احمد الربيعي، **ضمان الجودة في التعليم العالي ، مفهومها و مبادئها تجارب عملية** ، عالم الكتب للنشر ،القاهرة 2005، ص27.

[2] مداح لخضر، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي** ، مرجع سابق ص 108.

القطاع، ومحاولة استخدام المداخل الإدارية التي تتلاءم مع طبيعة هذا النظام .إذ هناك عدة عوامل يجب أخذها في الاعتبار عند محاولة تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات.

– التحديد الواضح للأهداف حيث أن التحديد المبهم للأهداف سوف يؤدي إلى لا مركزية شديدة في اتخاذ القرارات.

– الالتزام بالتخطيط حيث غياب خطط العمل المحددة يؤدي إلى المنافسة الداخلية.

– التفويض المعقد للسلطة من أجل حماية الحرية الأكاديمية يؤدي في نفس الوقت إلى صعوبة في قياس الأداء.

– الطبيعة المنفردة للشخصية العلمية تجعلها تتصف بالاعتزاز الزائد بالذات ولا تتأهب للعمل المشترك، لذلك يجب تشجيع فرق العمل البحثية.

– توفر نظام معلومات متكامل حيث الغياب التام لهيكل محدد لجمع المعلومات عن الأداء حتى تصبح متاحة أمام القيادات المختلفة، يعرقل عملية اتخاذ القرارات.

إن اختيار إدارة الجودة الشاملة كمدخل في الجامعات لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية وتحسين مستوى الخريجين يتطلب توافر عدة مقومات أهمها:[1]

البعد الاجتماعي :والمقصود بها امتداد رسالة الجامعة بحيث تشمل نواحي الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية، مما جعل من أهم واجبات التعليم الجامعي هي بحث حاجات المجتمع والاستجابة لمتطلباته.

البعد الفكري :والمقصود أن الهوية الحضارية والإيديولوجية الفكرية عنصر أساسي في فلسفة التعليم الجامعي، إذ لابد أن يكون منتميا فكريا وحضاريا، ولابد أن يكون واضحًا، ولابد أن يكون واضحًا بالنسبة لدورة في توضيح معالم الهوية الحضارية للمجتمع.

البعد الإنساني :والمقصود بذلك أن التعليم الجامعي يصنع من الفرد إنسانا متكامل البناء :(عقليا) بالعلم والمعرفة والثقافة، (بدنيا) بالتربية الرياضية، (روحيا) بالقيم الدينية، (خلقيا) بالتربية السلوكية.

البعد العلمي :والمقصود بذلك أن البحث العلمي عنصر هام وحيوي في حياة الجامعة كمؤسسة علمية وفكرية حيث أنه يعتبر من أهم المقاييس المتداولة لدى قيام الجامعات بدورها القيادي في المجالات العلمية والمعرفة، كما أن سمعة الجامعات مرتبطة بالأبحاث التي تنشرها.

البعد الثقافي :أن الفئة الموجهة في أي مجتمع هي من خريجي الجامعات المشتغلين بالمهن الرفيعة كالطب والهندسة والتدريس والصحافة والتجارة والكتابة وغير ذلك، فإذا كانت هذه الطبقة لا تتمتع بقدر

[1] احمد سيد مصطفى، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجه تحديات القرن الحادي والعشرون**، مرجع سبق ذكره، ص73.

من الثقافة أو الفهم المشترك لحياة المجتمع ومشكلاته أو الفهم لأثر علومهم ومهنتهم في الحياة الإنسانية فإن في ذلك خطر كبير على المجتمع وكيانه.

البعد العقلي :إن الطلاب عندما يلتحقون بمؤسسات التعليم الجامعي في حاجه إلى مناخ يطلق طاقاتهم الكامنة ويحرر عقولهم من اسر الجمود الفكري , ويدربهم على ممارسة النقد الذاتي القائم على الحجة والدليل المنطقي والتفكير الإبداعي.

إن النظرة الشاملة لفلسفة التعليم الجامعي بجميع أبعاده، والرؤية المتكاملة للنظام التعليمي بجميع جوانبه ينبثق منها أغراض تعليمية وسلوكية، وأهداف عامة للتربية في إطار السياسة التعليمية الموجهة لكافة الأنشطة، وتكون في حد ذاتها خطوط عريضة عامة تسترشد بها الأجهزة الإدارية وغيرها عند اتخاذ ما يلزم من قرارات كل هذا في إطار الفلسفة العامة لمجتمعنا.

3-2- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

لا يوجد اتفاق بين الكتاب على العناصر التي تمثل متطلبات تطبيق الجودة الشاملة، وهذا الاختلاف إن كان في عدد هذه العناصر فإنها ليست في المحتوى الكلي للعناصر، فيري البعض أن متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والدراسات العليا بصورة عملية تشمل ما يلي:[1]

أولا: رسم سياسة الجودة الشاملة من قبل إدارة الجامعة من حيث:

- تحديد مسؤولية إدارة الجودة الشاملة ومتابعتها
- تحديد اسلوب مراقبة ومراجعة نظام الجودة من قبل إدارة الجامعة
- تحديد الإجراءات المطلوبة لكل مهمة
- تحديد طريقة تصحيح الأخطاء في تنفيذ الإجراءات

ثانيا: الإجراءات الخاصة بتطبيق الجودة الشاملة وتشمل على:

- تقديم المشورة
- تخطيط المنهاج
- عملية تقويم المناهج
- إعداد مواد التعليم
- اختيار وتعيين العاملين
- تطوير مستوى أداء العاملين

[1] الزيادات ومجيد، سوسن ، **مرجع سبق ذكره**، ص 194.

ثالثا: تعليمات العمل بإدارة الجودة الشاملة من حيث وضوح التعليمات وأن تكون مفهومة وقابلة للتطبيق

رابعا: مراجعة خطوات تطبيق الجودة الشاملة: وهي الوسيلة التي يمكن للمؤسسة أن تتأكد من تنفيذ الإجراءات.

خامسا: الخطوات الإجرائية:

يتم وضع معايير لتطبيق إدارة الجودة الشاملة مثل نظام الايزو ISO,9002 في القطاع التعليمي، وهو يعني مدى تطابق عملية التنفيذ لإدارة الجودة الشاملة للمواصفات القياسية لإحدى المؤسسات العالمية التي تهدف إلى تحسين كفاءة الخدمة التعليمية وتخفيض التكاليف.

و يرى البعض أن المتطلبات الأساسية لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة بالتطبيق العملي تتمثل فيما يلي[1]:

– ضرورة التزام وإيمان القيادة العليا في المؤسسات التعليمية بأهمية مدخل إدارة الجودة الشاملة ولذلك لابد أن تقوم القيادة العليا بالتغيير في الهيكل، واللوائح الإدارية والسياسات التعليمية التي تتبعها والتي تعوق تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

– ضرورة وجود أهداف محددة تسعى المنشأة إلى تحقيقها باعتبار أن تحديد الأهداف هو المدخل الأول في إدارة الجودة الشاملة.

– أن الأهداف التي تسعى الإدارة إلى تحقيقها يجب أن تكون موجهه باحتياجات ورغبات المستهلك في الأجل الطويل، وضرورة تناسب الخدمة مع احتياجات العميل.

– ضرورة التوحيد والتنسيق والتعاون بين الأقسام والإدارات المختلفة داخل الشكل التنظيمي في تطبيق مدخل الجودة الشاملة.

– ضرورة إدخال التحسينات على أساليب ونماذج حل مشكلات الجودة مع تدريب المدربين على كيفية استخدام هذه الأساليب.

– ضرورة ارتكاز فلسفة إدارة الجودة الشاملة على قاعدة عريضة من البيانات والمعلومات التي ترشد عملية اتخاذ القرارات داخل المنشأة.

– منح الموظف الثقة وتشجيعية على أداء عملة وذلك من خلال إعطائه السلطة اللازمة لأداء العمل المناط به ودون الرجوع أو التدخل من قبل الإدارة في كل شيء أثناء عملية التنفيذ.

– التدريب المستمر لجميع العاملين بالمنشأة، ينبغي أن يشتمل التدريب على دورات تنشيطية في المواد التدريبية التي تتعلق بإدارة الجودة الشاملة.

– يجب الاستفادة من المعلومات الآتية من العملاء الخارجين بشأن المخرج التعليمي من أجل تطوير تربية الخريج.

[1] احمد إبراهيم احمد، **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية و المدرسية** ، دار الوفاء للطباعة والنشر الإسكندرية ، مصر 2003، ص157.

– توفير أجهزة الكمبيوتر للطلبة و لأعضاء هيئة التدريس وبقية العاملين في المؤسسة.
– أن تشارك كل المؤسسات والشركات المحلية ولأفراد في تنفيذ مشاريع تطوير العملية التعليمية وتحسينها.
– جودة أنظمة وتعليمات بين الواجبات والحقوق وتحديد معايير الترقية والتثبيت و المكافآت.

III– مرتكزات ومحاور تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

سنحاول من خلال هذا المطلب تحديد مرتكزات و محاور إدارة الجودة الشاملة في الجامعات بغرض الإصلاحات والتطوير المستمر وتحديد فرص التجديد وتحسين المركز التنافسي للجامعات وإرضاء الطلاب وخدمة المجتمع والأساتذة والأجهزة الإدارية وتشبع حاجات الطلاب وخدمة (المستفيدين) والعاملين (الأساتذة والإداريين) وتزيد من قيمة التعليم الجامعي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتشارك في استمرارية التنمية المتواصلة.

1– مرتكزات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

بدون شك من أن عمومية المبادئ التي تقوم عليها نظم إدارة الجودة الشاملة والقول بأن الإطار العام فيها يمكن تطبيقه على المنظمات التي لا تهدف إلى الربح بنفس القدر الذي أمكن تطبيقه في منظمات الأعمال، إلا أن خصوصية العملية التعليمية تفرض العديد من التحديات التي يجب الإجابة عليها حتى يمكن تحقيق الاستخدام الناجح لتلك النظم في هذا المجال، وهناك مجموعة من المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها استخدام نظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية وهي[1]:

1-1– الاتفاق على المقصود بالعميل ودوره في المؤسسات التعليمية:

على الرغم من شبة الاتفاق في كافة حالات النجاح في استخدام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية على اعتبار (الطالب) بمثابة عميل للنظام إلا أن البعض يرفض الاعتراف بذلك، وذلك لأن استخدام اصطلاح (العميل) قد يوحي بأن المؤسسات التعليمية هي منظمات تهدف إلى تحقيق الربح بالدرجة الأولى، وان استخدام هذا المصطلح يعنى بشكل تلقائي قبول فكرة (أن العميل دائمًا على حق) وهو يتنافى مع جوهر العملية التعليمية حيث أن الطالب لا يعرف عادة ما هي احتياجاته الحقيقية و ما هو مناسب له من المعارف على المدى البعيد.

ولعل هذا التخوف من اعتبار (الطالب) هو احد العملاء لا يرجع إلى التصور غير الصحيح للدور الذي بلعبة (الطالب) في تحسين المنظومة التعليمية، فلا يتطلب تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة أن يكون دور الجامعة هو مجرد اكتشاف احتياجات ورغبات الطالب والعمل على إشباعها، فالتطبيق الصحيح لتلك النظم يتطلب إشراك الطلاب كمجوعة فاعلة في العملية التعليمية سواء تعلق ذلك بتحديد الاحتياجات

[1] محمد توفيق ماضي، **مرجع سابق**، ص 74–76.

وتصميم المناهج وطرق التعليم، أو أن يكون الطالب باحثًا عن المعرفة وليس متلقيًا لها، في ظل التراكم السريع للمعارف في العصر الحديث أصبح من المستحيل أن يكون الفرد متعلمًا في أربع سنوات أو ثلاثة سنوات حسب النظام الجديد ل.م.د، و لذلك فإن الجامعات التي تأخذ بمفهوم إدارة الجودة الشاملة ترى أن المنتج الذي تتولى الجامعات تقديمه هو شخص مسلح بالقدرة على تعليم ذاته بشكل دائم ولتحقيق ذلك فان هذه الجامعات ترى الخريج يجب أن يتحلى بالمواصفات التالية:

- معرفة مصادر التعلم والمعرفة في مجاله الوظيفي الذي يعد له.
- مهارة القيام بالبحث و التعليم الذاتي.
- التحلي باتجاه طيب نحو التعلم والمعرفة والثقة في الذات.
- وجود دافع داخلي قوي وإرادة للاستمرار في التعليم.

و تجدر الإشارة هنا إلى التعامل مع الطالب على أنه عميل يتطلب التعرف على احتياجاته والاستماع التام إلى وجهة نظره، فالتعرف على احتياجات ورغبات العملاء في الجامعات لا يختلف إلى حد كبير عن القيام بنفس الوظيفة في منشئات الأعمال.

1-2- الشراكة بدلاً من الانتماءات التخصصية لأعضاء هيئة التدريس:

جرى في الفكر التقليدي بالجامعات والمعاهد التعليمية على وجود أقسام علمية يتخصص كل منها في مجال علمي محدد، وقد وصل الانتماء الشديد لأعضاء هيئة التدريس إلى تلك الأقسام إلى فقدان الاهتمام بالهوية الكلية للمؤسسة التعليمية و مخرجاتها ، حيث أن الاستخدام الفعال لنظم إدارة الجودة الشاملة يتطلب إيجاد فرق العمل التي تجمع أكثر من إدارة أو وظيفة داخل المنظمة حتى يمكن تحقيق ما يسمى بالتكامل الأفقي بين أجزاء المنظمة لتحقيق أفضل خدمة لعملائها فان تلك الانتماءات الشديدة للأقسام العلمية تقف حجر عثرة في التطبيق الناجح لنظم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية.

و على ذلك فان العمل على إيجاد ثقافة جديدة للمنظمة تعمل على اشتراك الأقسام معا لتقديم خدمة تعليمية أفضل والعمل معًا على توفير خريج أفضل لسوق العمل يعتبر أحد المتطلبات الرئيسية لنجاح هذه النظم.

1-3- نظم الحوافز التي تشجع على التحسين المستمر في العملية التعليمية:

تركز نظم الحوافز الحالية التي تطبق مع أعضاء هيئة التدريس في العديد من الجامعات وبصفة خاصة الجامعات ذات الأسماء العريقة على كم وجودة البحوث العملية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، بالإضافة إلى مساهماته الأكاديمية الأخرى، مثل تأليف الكتب وحضور المؤتمرات العلمية والمشاركة الفعالة بها، وعلى الرغم من أن نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية تركز على التحسين الدائم للعمليات الأكاديمية ابتداء من إعداد المناهج و المقررات وأسلوب إكساب المعارف، المهارات للطلاب إلى نظم التقييم المستمرة للدرجة التقدم في تحصيل المعارف وبناء الشخصية الطلابية

على الرغم من كل ذلك إلا أن درجة مساهمة عضو هيئة التدريس في دارسة وتحليل وتحسين معظم هذه العمليات لا يحظى بالتقدير الكامل من قبل المسؤولين عن إدارة هذه المؤسسات التعليمية . ولذلك فان ارتباط نظم التحفيز والترقية وتجديد العقود مع درجة مساهمة عضو هيئة التدريس في تحسين مكونات العملية التعليمية يعد متطلبًا أساسيًا لنجاح نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية.

1-4- تعميق دور فرق العمل والمجموعات في العملية التعليمية:

في ظل الفكر التقليدي لا تشجع الجامعات على عمل الطلاب في مجموعات خلال العملية التعليمية بالرغم من حاجتهم الماسة إلى ذلك في بيئة العمل، ففي دارسة على خريجي 36 جامعة أمريكية لمدة عشرين عامًا.[1] اتضح أن 80 % الخريجين يرون أن (القدرة على العمل في مجموعات لتحقيق الأهداف) يعتبر أحد المهارات الأساسية في بيئة العمل، في حين يرى 20% منهم فقط أن الجامعة قد ساعدتهم على تنمية هذه المهارة وتعلمها، وفي المقابل فإن الجامعات التي أخذت بمدخل إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة العملية التعليمية تعمل على عمل الطلاب في مشروعات جماعية سواء كان ذلك في مقررات محدده أو في معالجة بعض الموضوعات عبر أكثر من مقرر دراسي وبمشاركة رجال الأعمال أنفسهم في تلك المشروعات.

1-5- الاهتمام بالجانب البشري في نظم إدارة الجودة الشاملة:

أوضحت دراسة جامعة هيوستون أن التركيز على الجانب الفني فقط عند تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة قد أدى إلى نتائج سلبية فيما يتعلق بالجانب البشري والإنساني في تقديم الخدمة لذلك فانه يجب التركيز على تغيير ثقافة المؤسسة التعليمية نحو الاتصال بالعميل (الطالب) والعمل على التعرف على احتياجاته والاتصال الدائم به والتعامل من منطلق(المشاركة) ، القياس الدائم لدرجة التحسين في مستوى الخدمة المدركة بكل جوانبها الفنية و البشرية.

كذلك فان إشراك العاملين في الجامعات أنفسهم في عملية التعرف على احتياجات الطلاب، وفي عملية وضع معايير للخدمة المقدمة يضمن الالتزام بتطبيقها عند التنفيذ الفعلي بشرط إعطائهم صلاحيات التصرف بما يحقق مصلحة الطلاب.

1-6- دور الإدارة في كافة المستويات التنظيمية:

لاشك أن وجود إدارة جامعية عليا على قناعة كاملة بأهمية نظام إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخدمة وترشيد استخدام الموارد يأتي على رأس مقومات نجاح تطبيق هذه النظم فقد أوضحت البحوث أن نجاح تجربة جامعة أوريجون لم يكن عملية سهلة، فقد استغرق فترة زمنية طويلة (5 سنوات) وموارد كثيرة وقد واجهت معوقات لا حصر لها، ولكن وجود القيادة ذات الإصرار، كان هو العامل الحاسم في الاستمرار في تطبيق مشروع التطوير فيجب أن تكون للإدارة العليا رؤية مستقبلية لمستوى الجودة

[1] محمد توفيق ماضي، **مرجع سابق** ، ص75 -79.

والأداء بالمؤسسة التعليمية التي يقومون على إدارتها، بل أنهم يجب أن يعملوا على مشاركة هذا التصور مع كافة المستويات الإدارية داخل تلك المؤسسة التعليمية، ومن ناحية أخرى فإن دور هيئة التدريس في التعامل مع الطلاب يتشابه مع الدور القيادي الجديد المطلوب من المديرين في ظل إدارة الجودة الشاملة.

ويعتبر ذلك استبدالاً للمفهوم القديم بدور عضو هيئة التدريس المحدد للمعلومات والمعارف الواجبة إعطائها والقيام بمفرده بتقديمها للطلاب ويحدد بمفرده طريقة تقييم الطلاب، فهو في ظل فلسفة إدارة الجودة الشاملة يقوم بدور المدرب المشرف على عملية التعلم الذي يسهل عملية نقل المعارف وإكساب المهارات والقائد الذي يرشد ويشجع الطلاب على أن يكونوا جزءًا فاعلاً في عملية التعلم حتى يستطيعوا أن يمارسوا هذا الدور بعد تخرجهم من الجامعة.

1-7- الشمولية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات:

على الرغم من أن الإدخال التدريجي لنظم إدارة الجودة الشاملة هو الأمر الواجب إتباعه، إلا أن التطبيق يجب ألا يشمل فقط الخدامات الجامعية المساعدة، بل يجب أن يشمل أيضا الجانب الأكاديمي والعملية التعليمية بالجامعات، فقد أوضحنا من أن هذا التطبيق المحدد قد يرجع إلى سهولة التطبيق على الخدمات المساعدة بالإضافة إلى تجنب حساسية تغيير نظم العملية الأكاديمية ذاتها حتى لا يتعارض ذلك القوة التقليدية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

1-8- تغيير ثقافة المؤسسة التعليمية:

أوضح Welverton أن عدم وجود رغبة حقيقية لدى أفراد المؤسسة التعليمية نحو تغيير ثقافة المنظمة وسلوكيات العاملين بها يعتبر أحد الأخطاء الشائعة عند تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، فمن المعروف أن نظم إدارة الجودة الشاملة ليست مجموعة من النظم الفرعية ولكنها ثقافة تقوم على الاقتناع والرغبة في التغيير، وقد أورد بعض الأمثلة على بعض القيادة الجامعية الناجحة التي أظهرت إلى ترك مؤسساتها التعليمية لعدم حصولها على الدعم الكافي من أفراد المؤسسات التي عملوا بها.

1-9- دراسة التكلفة والعائد المرتبطة بتطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة:

حتى يمكن إدخال نظم إدارة الجودة الشاملة في متطلبات التعليم والتي يتبع غالبيتها الحكومة فانة لابد من تقديم التبرير الكافي للدولة والأجهزة المسألة الشعبية والسياسية، وفي هذا الصدد يجب قياس كافة أنواع التكاليف المترتبة على إدخال هذه النظم، مثل تكلفة التعليم والتدريب للعاملين، بالإضافة إلى تكلفة تعديل وتحسين النظم الإدارية المختلفة، أضف إلى ذلك تكلفة الوقت المستغرق في نشر فلسفة إدارة الجودة الشاملة وإقناع العاملين بها، والوقت الذي يستغرقه العاملين في دراسة وتطوير النظم ووضعها موضع التنفيذ.

ويجب التنوية هنا في أن حصر الفوائد المترتبة على تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة يجب أن يكون ذا نظرة مستقبلية طويلة الأجل دون التركيز على بعض الأهداف قصيرة الأجل.

2- محاور تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي[1]:

يعد معرفة وفهم محاور الجودة الشاملة أولى الخطوات الرئيسة في تحقيق تطبيق هذه المحاور، ورغم تعدد تلك المحاور إلا انه يمكن تحديد أهمها بما يلي:[2]

2-1- عضو هيئة التدريس:

ليس هناك خلاف حول الدور الهام الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في انجاز العملية التعليمية، وتحقيق أهداف الكلية التي يعمل بها. ويقصد بجودة عضو هيئة التدريس تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم في إثراء العملية التعليمية وفق فلسفة التعليم الذي يرسمها المجتمع.

2-2- جودة الطالب:

الطالب هو حجر الزاوية في العملية التعليمية الذي من اجله أنشت الجامعات، ويقصد بها مدى تأهيله في مراحل ما قبل المؤسسة التعليمية علميا وصحيا وثقافيا ونفسيا، حتى يتمكن من استيعاب جميع حقول المعرفة وتكتمل متطلبات تأهيله وبذلك تضمن أن يكون هؤلاء الطلاب من الخريجين المتميزين والقادرين على الابتكار وتفهم وسائل العلم وأدواته.

2-3- جودة البرامج التعليمية و طرق التدريس:

ويقصد بجودة البرامج التعليمية شمولها وعمقها ،ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة، الأمر الذي من شانه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها.

2-4- جودة المباني التعليمية و تجهيزاتها:

المبنى التعليمي وتجهيزاته محور هام من محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره، وجودة المباني وتجهيزاتها هي أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها، ويشكل إحدى علاماتها البارزة.

علما بأن المباني التعليمية بمشتملاتها المادية والمعنوية مثل القاعات التهوية ،الإضاءة، المقاعد، الصوت، وغيرها من المشتملات تؤثر على جودة التعليم ومخرجاته، وكلما حسنت واكتملت قاعات التعليم كلما أثر ذلك بدوره على قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

---

[1] فريد النجار ، **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة, رؤى التنمية المتواصلة**، إيتراك للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى ، القاهرة 1999، ص 72، 74.

[2] عليمات، ناصر ، **مرجع سبق ذكره**، ص 113.

2-5- جودة الإدارة التعليمية والتشريعات و اللوائح:

إن وجودة إدارة المؤسسة التعليمية تتوقف إلى حد كبير على القائد، فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح في المنظمة، ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسسة الجامعية أيضا جودة التخطيط الاستراتيجي ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة، أما جودة التشريعات واللوائح التعليمية فلا بد أن تكون مرنة وواضحة ومحددة حتى تكون عونا لإدارة المؤسسة التعليمية، كما يجب عليها أن تواكب كافة التغييرات والتحولات من حولها، ومن ثم يجب أن يؤخذ ذلك في الاعتبار، لأن المؤسسة التعليمية توجد في عالم متغير تؤثر وتتأثر به.

2-6- جودة المرجع التعليمي (الكتاب):

ويقصد به جودة محتوياته وتحديثه المستمر بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية بحيث يساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته، وأبحاثه في جميع أنواع التعلم التي تتطلبها المؤسسة التعليمية منه، كما يجب أن توفر الكتب النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم، الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب ومن ثم القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات بالبحث والاطلاع مما يثري التحصيل والبحث العلمي.

2-7- جودة الإنفاق التعليمي (التمويل):

يمثل تمويل التعليم مدخلا بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزا عن أداء مهامه الأساسية، أما إذا توافرت له الموارد المالية الكافية قلت مشكلاته، وصارت من السهل حلها، ولاشك أن جودة التعليم على وجه العموم تمثل متغيرا تابعا لقدر التمويل التعليمي في كل مجال من مجالات النشاط، ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمرا له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية المخطط لها، وكذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي ضمنا إلى تغيير خطط وبرامج التعليم الأمر الذي حتما يؤثر على جودة التعليم والتي تحتاج غالبا إلى تمويل دائم يكون مصدره من التمويل الحكومي والذاتي، وعائد خدمات ومراكز البحوث والاستشارات والتدريب.

2-8- جودة أدوات تقييم الأداء التعليمي:

يتطلب رفع كفاءة وجودة التعليم, تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون فيها المنظومة التطبيقية والمشتملة بصفة أساسية على الطالب والمعلم والبرامج التعليمية وطرق تدريسها وتمويل وإدارة المؤسسة التعليمية، وكل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقييم كل العناصر بشرط أن تكون واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها، وهذا يتطلب بدوره تدريب كافة العاملين بالمنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة عليها، مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء.

3- معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

إنه من الأمور الأولية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة إزالة المعوقات التي تشكل عقبات في طريق تطبيقها خاصة وأن عملية التطبيق غالبًا تتم بدون فهم و إدراك تام لطبيعتها وأخطائها المؤكدة .وعلى الرغم من العوائد الكمية والعينية والتحسينات والمميزات التي جنتها بعض الجامعات المطبقة لإدارة الجودة الشاملة إلا أنه لا يمكن تجاهل بعض المعوقات التي واجهت البعض من هذه الجامعات أثناء تطبيق إجراءات الفلسفة الإدارية وهذا يفرض ضرورة التعرف على العوامل التي تعوق تنفيذ أو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات.

وقد تم تصنيف هذه المعوقات في مجموعتين هما:

1- المعوقات التي واجهت تجربة إدخال وتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مراحـــلة الأولية وتــشمل (حسب ترتيب أهميتها النسبية):[1]

- القصور في روية والتزام الإدارة العليا نحو تطبيق هذا المدخل .
- عدم ملائمة نمط إدارة المؤسسة وثقافة العاملين لهذا المدخل.
- التقدير غير الكافي من قبل الإدارة لأهمية مفاهيم و مبادئي هذا المدخل.
- قصور وضعف الهياكل و النظم المكونة لهذه المؤسسات.
- عدم معرفة كيفية البدء في تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة .
- صعوبات في كسب مشاركة الأقسام والقطاعات الوظيفية المختلفة.
- القيادات الإدارية غير الفعالة.

وقد تناولت دراسةSeymour معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي من خلال القيام بدراسة ميدانية شملت عينه من المشاركين في 21 كلية، حيث توصلت الدارسة إلى وجود عشر معوقات أو عقبات تشكل صعوبة عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي وهذه العقبات هي[2]:

- غموض العديد من المفاهيم للغة الجودة الشاملة مثل مفهوم العميل، ومفهوم الشاملة و أن هذه المفاهيم تناسب لغة الأعمال التجارية الصناعية وليست البيئة الأكاديمية في مجال التعليم العالي.
- طول الوقت المطلوب قبل رؤية النتائج الحقيقية أو التغيير المطلوب.
- مقاومة المدخل كفلسفة للتغيير التنظيمي.
- صعوبة وجود مستوى جيد من الرؤية والوضوح حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

---

[1] محفوظ احمد جودة ، **إدارة الجودة الشاملة، مفاهيم وتطبيقات**، مرجع سبق ذكره، ص237.

[2] احمد سيد محمد سباعي، **تقييم فرص تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين جودة أداء العملية التعليمية**، مرجع سبق ذكره ص 139-140.

– مقاومة و معارضة المشرفين والمديرين لنظام عملية اتخاذ القرارات بالمشاركة طبقًا لهذا الأسلوب.

وفي دارسة ميدانية أخرى تناول wolverton تحليل إدراكات العاملين في بعض الكليات والجامعات حول التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات والجامعات، حيث توصلت الدراسة إلى أن هذا التحديات والمعوقات يمكن أن تخص المجالات الآتية:

- القصور والافتقار إلى التزام القيادة العلياء تجاه فكره إدارة الجودة الشاملة.
- عدم كفاية الدعم الأساسي الذي يعزز فرص نجاح تطبيق هذا المدخل.
- القصور في تقدير التكاليف المرتبطة في هذا الفكر.
- القصور في علاج بعض المشاكل المعقدة و الصعبة.
- القصور في فهم مناهج إدارة الجودة الشاملة، ومقاومة الكليات لهذه المناهج شكلت معوقًا ذا دلاله معنوية عند تطبيق أسلوب الجودة الشاملة.

وإذا كان التحدي الأساسي الذي يواجه التعليم الجامعي في الوقت الحاضر يتمثل في كيفية تحقيق الإدارة الفعالة في ظل قله ومحدودية الموارد مع تحقيق التأثير الايجابي على جودة أداء العملية التعليمية من خلال تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة فإن نتائج الدراسة الميدانية لعدد 140 من قادة العمل الأكاديمي الجامعي والتي قام بها Dhi Man توصلت إلى وجود اتفاق بين هؤلاء القادة على وجود بعض التحديات الأساسية التي تعوق استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة أهمها:[1]

– أن أسلوب إدارة الجودة الشاملة غير مألوف كأسلوب أو لغة إدارية في مجال العمل عمومًا ومجال التعليم خصوصًا.

– وجود مقاومة مستمرة وعنيدة من قبل إدارة الكليات الجامعية الأسلوب إدارة الجودة الشاملة.

– الفردية في نظم التقييم والتحفيز في مجال التعليم الجامعي والعالي.

– الانفصالية الإدارية فيما بين القطاعات، الإدارات الوظيفية داخل الكليات الجامعية.

– نظام التعليم العالي مؤسسي على دعائم تقليدية تقاوم التغيير الواسع والشامل الذي يحتاجه أسلوب إدارة الجودة الشاملة.

– القصور في توفير الدعم لبرامج الجودة الشاملة.

– الشك في تطبيق نموذج الجودة الشاملة في مجال الأنشطة التعليمية.

و هناك محاولة لتعرف على بعض المعوقات الأخرى التي تعيق تطبيق أسلوب الجودة الشاملة في الجامعات تذكر أهمها[2]:

---

[1] **المرجع السابق** ، ص 170.

[2] فتحي درويش محمد واحمد إبراهيم احمد ، **الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي، دراسة تحليلية**، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الرابع، المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، كلية التربية بحلوان، جامعة حلوان1999، ص 62.

3-1-الهيكل التنظيمي للجامعات: يعاني الهيكل التنظيمي للجامعات من بعض جوانب القصور والخلل التي توثر على فعالية العملية التعليمية والإدارية حيث يوجد اهتمام كبير بالشكل التنظيمي، بغض النظر عن مدى ملاءمته لظروف واحتياجات العمل الفعلية، وكذلك تداخل الوظائف المختلفة، كل هذا يؤدي إلى عدم قدرة الهيكل التنظيمي على الوفاء بمتطلبات تطبيق أسلوب الجودة الشاملة.

3-2-انعدام التساوي في الهدف والغرض: وكثيرًا ما تقسم الأهداف إلى شهرية وربع سنوية وسنوية وغيرها دون العمل المستمر من أجل تحسين الجودة والوفاء باحتياجات الطالب و رغباته.

3-3-التركيز على تقييم الأداء: وليس على القيادة الواعية التي تساعد الأفراد في تحقيق الجودة الشاملة بأعلى المستويات، وبالتالي تتحول الإدارة إلى إدارة بالأرقام وتأثير ذلك في تحويل معدلات أداء العاملين إلى معدلات قصيرة الأجل.

3-4-تعدد المستفيدين من التعليم الجامعي: يترتب علية صعوبة تحديد الأولويات بين الخدمات الواجبة توفرها مع صعوبة تحديد معايير قياس مدى جودة الخدمات التي تقدمها.

3-5-الخلط بين التدريب وتقييم الأداء: وهذا يعني إهمال احتياجات العاملين التدريبية لفهم هذا الأسلوب بالإضافة إلى إهمال اعتباراته ومعاييره عند تقييم الأداء.

3-6-عدم استقرار الإدارة وتغيرها الدائم: بمعنى تعاقب المديرين على الإدارة الواحدة لا يتيح الفرص أمامهم لفهم وتطبيق اهتماماتهم التي تختلف عن اهتمامات المدير السابق او اللاحق.

3-7-ندرة توافر المعلومات والبيانات الكافية: على نحو دقيق وسريع عن النـــظام التعليمي وإدارته و ذلك لعدم توافر أنظمة المعلومات الفعالة بل الاعتماد على الأساليب التقليدية في جمع المعلومات والبيانات عن إدارة التعليم الجامعي وتطويرها.

3-8-ضعف النظام المعلوماتي للإدارة: بمعنى عدم اعتمادها على التقنية الحديثة في بناء أجهزة الاتصال التي تنـــقل هذه المعلومات بين الأطراف المعنية في الإدارة وتوصـــيلها لصانعي القرارات في الوقت المناسب.

3-9-كثرة القوانين واللوائح وعدم وضوحها: تتعدد القوانين واللوائح التي صدرت بخصوص التعليم الجامعي بالإضافة إلى أن بعض هذه القوانين واللوائح يميل إلى التعقيد وعدم الوضوح، ويؤدي ذلك إلى التخبط ووجود تفسيرات عديدة لكل قانون أو لائحة، الأمر الذي يترتب عليه كثير من المشكلات في مجال التنفيذ .

وخلاصة القول أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى عدة سنوات وجهد للتغلب على المعوقات التي يمكن أن تجابه الجامعات عند التطبيق، وتحتاج إلى تغيير في ثقافة الجودة في الجامعة وتعتمد درجة التغيير المطلوب على حالات عدم التوافق الموجودة مع مبادئ تحسين الجودة الشاملة، وقد

تكون حالات عدم التوافق هذه حادة جدًا لدرجة أنه قد يلزم إحداث تغيير جذري لتطبيق إدارة الجودة الشاملة و التحسين المستمر.

IV-تطبيق مواصفات الايزو 9000 في مؤسسات التعليم العالي:

لقد انتقلت معايير الايزو إلى المؤسسات التعليمية، فاستخدمت في مجال التعليم لتصبح ضامناً لجودة الخدمة التعليمية ، فأصبحت مطلباً من مطالب المدارس و المعاهد و الكليات، في دول العالم المتقدم خاصة، وبدأت تطبق في بعض بلدان العالم الثالث من اجل تضيق الفجوة بينها وبين الدول المتقدمة. لقد حرصت العديد من مؤسسات التعليم العالي بدول العالم المختلفة إلى تبني الجودة كمنحى ومنهج للعمل، وهناك أسباب عديدة دعت مؤسسات التعليم العالي للاتجاه إلى ذلك ولعل أبرزها:[1]

- التوسع في الطلب على التعليم العالي .
- ظهور أنماط جديد لمؤسسات التعليم العالي (كليات جامعات، مكتبات).
- تنوع مستوى الشهادات و المؤهلات الدراسية الممنوحة.
- خفض التمويل الحكومي والتوزيع في التعليم الخاص .
- زيادة الطلب على انتقال الطلاب أو الأساتذة بين الجامعات بالدول المختلفة.
- الضغط المتزايد لتحقيق الاعتراف المتبادل.

لهذه الأسباب وغيرها سعت مؤسسات التعليم العالي إلى تبني الجودة والاعتماد المؤسسي والأكاديمي، للعمل على تطوير النظام التعليمي القائم بها والحفاظ على ثقة العملاء، ومؤسسات المجتمع المحلي.

إن مسؤولية إدارة ومتابعة عملية الجودة تتولاها هيئة مستقلة تحرص على توفير مجموعة من المعايير للجودة ذات مستوى عالمي، فمنظمات الاعتماد وضمان الجودة يتوقع منها القيام بالوظائف التالية:

- ثقة أفراد المجتمع في تلبية مؤسسات التعليم العالي لمعايير الجودة والحفاظ عليها.
- العمل مع مؤسسات التعليم العالي لتنمية وإدارة إطار عمل للمؤهلات التي تمنحها المؤسسة.
- تقديم النصح حول مستويات المؤهلات الممنوحة.
- نشر وتبادل الخبرات الميدانية في مجال التطبيقات العلمية بالمؤسسات المختلفة.
- إدارة عمليات مراجعة الأداء على المستوى المؤسسي.

وتمثل الجودة إشكالية لبعض مؤسسات التعليم العالي، فعند تبني الجامعة لنظام وظيفي لضمان الجودة يسعى لتلبية المؤسسات لمتـــطلبات الجودة والاعـــتراف، فإن المؤســسة تواجه في هذه الــحالة صعوبات مرتبطة بقضية استقلالية الجامعة وما يعرف بالحرية الأكاديمية للحياة الجامعية، ونتيجة للتحديات التي التعليم العالي، فإن عدد من المؤسسات واجهت صعوبات في تكييف برامجها مع

[1] علي السلمي ، **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للايزو**، مكتبة دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة 1966، ص47 .

متطلبات الجودة والاعتماد . إن الجودة تتم من خلال عملية التقييم الذاتي والخارجي وتتوخى إدارة وتنظيم الجودة هيئات أو منظمات غير حكومية مستقلة تتوخى وضع معايير ومؤشرات لأفضل الممارسات.

1- معايير نظام الايزو 90000 وتوظيفها في التعليم العالي:

تشير أدبيات الجودة ،إلى وجود عشرين معياراً عالمياً لمتطلبات نظام الجودة ، في أي مؤسسة إنتاجية أو خدمية ، غير أن الادبيات تشير إلى وجود اثنى عشر معياراً من معايير الايزو 9000 لها صلة وثيقة في مجال التعليم و مؤسساته، و التي يمكن الاستفادة منها كمعايير لتحسن الجودة وضبطها.

إن المعايير الاثني عشر التي يمكن الاستفادة منها لقياس الجودة في التعليم ، يمكن توضيحها كما يأتي:[1]

1-1-المسؤوليات الادارية: إن معيار مسؤولية الادارة يعكس اهمية دور الادارة في قيام نظام الجودة في المؤسسة التعليمية، فالإدارة التعليمية تتحمل مسؤولية وضع سياسة الجودة، و تطبيق نظام الايزو9000 ويعد هذا الدور المحرك الفعال لنظام الجودة وتتمثل مسؤولية الادارة في إطار بتعريف سياسة الجودة ، وجعلها واضحة لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية وتمر عملية التعريف بسياسة الجودة بالمراحل الاتية:

ا- **نشر سياسة الجودة المتبناه:** و التصريح بها من إدارة المؤسسة التعليمية بحيث أنها توضح المسؤول عن وضع نظام الجودة وإدارته ، وكيفية مراقبة النظام من الادارة، وكيفية تنفيذ إجراءاته و مراقبتها.

ب- **الاجراءات:** يشدد نظام الايزو9000 على المؤسسات التعليمية، بالقيام بالمهمات الاساسية، التي من شأنها تحسين سياسة الجودة وغالبا ما تحدد من طرف الادارة العليا، في ظل النظام الجودة الشاملة وتتمثل هذه المهمات بما يأتي:

- التسجيل و المشورة
- تخطيط المنهج.
- التقييم.
- موارد التعليم
- خبرة العمل
- اختيار المحاضرين وتعيينهم.
- تطوير المحاضرين.

ج- تعليمات العمل:

إن هذه التعليمات يجب أن تتسم بالإيجاز، وتجنب التفاصيل غير الضرورية، إلا في الحالات التي تتطلب ذلك ، للتأكد من أن العمل يتم بطريقة مضبوطة وفق المعايير المحددة، ويتم وضع التفاصيل في تعليمات العمل.

[1] هناء محمود القيسي ، **فلسفة إدارة الجودة في التربية و التعليم العالي (الاساليب و الممارسات)** ،المرجع السابق، ص261.

د- مراجعة الجودة:

يتم ذلك من خلال الضبط الذاتي لأنظمة الجودة الشاملة، ويعد لهذا تقرير الجودة، الذي هو بمثابة المحرك للعملية التعليمية. ويتناول توضيح:

- المعلومات التي تؤكد تنفيد سياسة الجودة
- معلومات تبين مدى الحاجة إلى الاصلاح.
- المدة اللازمة لجميع المعلومات و البيانات المذكورة.

ويتحتم ان يبين التقرير خط سير نشاط التعليم.

1-2- نظام الجودة : هو جودة الخطة التي تضعها المؤسسة التعليمية لتوفير الخدمة التعليمية بمستوى يرضي المنتفعين، وهو يجمع بين نظامي ضبط الجودة (الرقابة التقويم) و توكيد الجودة (التخطيط والوقاية) وتقع على غدار المؤسسة مسؤولية نشر النظام و مراقبته، وإنشاء نظام موثق للجودة يعتمد وسيلة للتأكد من أن الخدمة التعليمية التي يتم تقديمها تطابق متطلبات الجودة، ويتضمن هذا النظام:

ا- بيان الاجراءات الخاصة بنظام الجودة، الموثق بالمستندات و التعليمات الخاصة.

ب- أساليب التطبيق الفعال لإجراءات نظام الجودة الموثق و تعليماته.

و لضمان نجاح المؤسسة التعليمية في تطبيق نظام الجودة ينبغي التأكيد على الجوانب التي يمكن أن توفر تمييزاً للمؤسسة التعليمية، و تتمثل بالمعايير التي يجب أن تتوفر عناصر المؤسسة التعليمية المكونة لمدخلات نظام المؤسسة و عملياته مخرجاته.

1-3- مراجعة العقود: إن مصطلح (العقود) يتلاءم بوضوح في مجال الصناعة و المؤسسات الانتاجية أكثر من التعليمية إذ ان العقد بين المتعلم والمؤسسة التعليمية ما هو إلا التزام يغلب عليه صفة الالتزام الأخلاقي أو التعهد بتوفير المتطلبات .عند تطبيق هذا المعيار فأنه ينبغي:

- التأكد من متطلبات المنتفعين من الخدمة التعليمية وفي مقدمتهم الطلبة ثم المجتمع.
- مراعاة التغير الذي يحصل في متطلبات المنتفعين.
- التأكد من ان المؤسسة التعليمية لديها من الموارد ما يكفي او يلزم للإيفاء بتعهداتها. ويقتضي هنا أن تقوم المؤسسة التعليمية بتوفير الهيئة التدريسية المؤهلة.
- توفير قاعات الدراسة ، والمباني اللازمة، ومرافقها ، مع مراعاة الحداثة في التصميم، و الطاقة الاستيعابية، وتجنب لارتفاع كثافة الطلبة في القاعات الدراسية ومرافق الاخرى كالمكتبات و المختبرات.
- توفبر الابنية الازمة للإدارة و التدريسيين.
- توفير نظام للتوثيق، وتسجيل البيانات الخاصة بالعمليات و المعلومات المتصلة بالطلبة، المدرسين، والخطط الموضوعة و نتائجها.

• توفير المقررات الدراسية اللازمة التي تلبي تعهدات المؤسسة، و تسهم في تحقيق متطلبات الطلبة والمجتمع و العاملين في المؤسسة، في الوقت نفسه.

وفي ضوء ذلك ،فإن المؤسسة التعليمية يجب ان توفر جميع متطلبات هذا المعيار قبل أن تعطي تعهداً للطلبة و المجتمع بتبني نظام الجودة في التعليم.[1]

1-4- مراقبة التصميمات: تصميم البرامج التعليمية كما يتطلبها الطلبة و سوق العمل الذي سيعملون فيه بعد تخرجهم ، فهو في كليته يعتبر مستفيداً داخليا ، و الدائرة التي سيعمل بها مستفيد خارجي مباشر، اما المجتمع فيعد المستفيد الخارجي غير المباشر. على أساس أن الطالب هو عضو في المجتمع وأن تنميته معرفياً و مهارياً و أخلاقياً سوف تسهم في تنمية ذلك المجتمع.

و لمعرفة معنى مراقبة التصميم كمعيار من معايير الجودة العالمية الايزو 9000 للجودة في التعليم ، ينبغي معرفة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة للطلبة. وان هذه الخدمات قد تكون إعداده لممارسة مهنة ما بنجاح بما يمتلك من كفايات لازمة واستعدادات لأداء متطلبات تلك المهنة ، وحصوله على شهادة تؤيد ذلك، وقد تكون بشكل خبرة يستخدمها في حل مشكلات تواجهه في الحياة. أو في توفير موارد تساعده على التعلم كالوسائل و الاجهزة أو غيره من مدخلات نظام التعليم.

كما تتمثل عملية التصميم في التعليم، في تخطيط المقررات الدراسية، وتخطيط تدريس المقرر الدراسي ، بطريقة تتسم بالدقة و الوضوح وبمعرفة جميع أعضاء هيئة التدريس مشتركين لا منفردين، تؤدي في النهاية إلى توكيد و ضمان الجودة بطريقة نظامية.

ويتطلب هذا المعيار أيضاً معرفة احتياجات العملاء وتطوير طرائق و اساليب تلبية تلك الاحتياجات ،بتخطيط المنهج والمقرر الدراسي ومواد التقييم ، واماكن الدراسة، ومواد التعليم. أما نظام الايزو 9000 للجودة. فيحدد جوانب أساسية لمراقبة التصميم هي:

– تخطيط البرنامج ، وتحديد مدخل البرنامج، وهذا يتطلب جمع المعلومات التي تتصل بخصائص المتعلمين ، وأهداف التعلم ووقت التعلم، ومكان حدوثه وعدد الساعات المتاحة للدراسة، و أنماط التعلم التي يألفها المتعلمون ثم التحقق من التصميم، ثم تغيير التصميم إذا دعت الحاجة إلى ذلك، في ضوء تغير متطلبات العملاء.

هناك عدة معايير لجودة تصميم البرنامج التعليمي، منها:

• الاهداف، من حيث وضوحها وكونها معلومة من التدريسيين و الطلبة. وارتباطها برسالة المؤسسة وأهدافها بحاجات المتعلمين و المجتمع، و مواكبة ما يستجد من متغيرات في العالم الحديث.

[1] عطية ، محسن علي، **الجودة الشاملة و المنهج** ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان ،2008، ص99.

- تصميم المنهج و مراقبتة بما يلبي غالبية احتياجات الطلبة، و مساعدة الطلبة على التعلم الذاتي، بتوفير المصادر المتاحة للمعرفة ، و مراجعة المنهج بين مدى و أخرى لتقييم ملاءمته لاحتياجات الطلبة المجتمع.
- تنظيم المقرر الدراسي، وتنفيذه بجدية ، وان تكون برامج التدريس مترابطة، واضحة و معلومة للطلبة ،وان يتم تقييم المقرر بالتغذية الراجعة.

1-5- ضبط المشتريات: الشراء في نظام الايزو 9000 ، هو الحصول على السلع و الخدمات من كورد خارجي. إن كفاءة عملية الشراء تقاس بمدى إمداد المؤسسة التعليمية بما تحتاج لتنفيذ برامجها ومدى اتصاف المشتريات بالجودة و السعر المناسب من موردين مناسبين. لذا ينبغي على المؤسسة التعليمية و ضع نظام ملاءم موثق لضبط المشتريات.

1-6- المنتجات الموردة للمشتري: وهذا المعيار يتطلب ما يأتي:

- التأكد من أن المنتج الموجه إلى المنتفع هو المنتج الملائم الذي يستجيب لمتطلباته.
- فحص صلاحية المنتج الموجه للمنتفع و خاصة فيما يتعلق بمدة الصلاحية، و تاريخها، و الغرض الذي تم الشراء من اجله.
- تهيئة الظروف الملائمة لحفظ الادوات و المعلومات بصورة سليمة، و توفر سرعة الحصول عليها عند الطلب دون تعرض للتلف أو قصور في الاداء.

ويمكن الاستفادة من هذا المعيار في التربية و التعليم بما يأتي:

ا- توفير المباني اللازمة لتخزين الاجهزة و المعدات و الكتب الدراسية.

ب- التأكد من صلاحية أماكن التخزين و ملائمتها للمخزون.

ج- إدخال الوسائل و التقنيات الحديثة في مجال التخزين.

د- إخضاع اماكن التخزين للمراقبة المستمرة.

وفي ضوء ذلك فإن جودة المخازن في المؤسسة التربوية تعد معياراً من معايـــير الجودة في التـــعليم(جودة المؤسسة التعليمية).

1-7- مراقبة العمليات: إن العمليات في المؤسسات التعليمية هي الاجراءات ، و التفاعلات، والانشطة، التي تؤدي إلى مخرجات أو نتائج تتسم بالجودة.

ولتوظيف هذا المعيار في مجال التعليم ، ينبغي التأكد مما يأتي:

- جودة التدريسيين: بموجب معيار يحدد لهذا الغرض.
- مراقبة مهارات التدريس وأداء التدريسيين بموجب خطة ملائمة.
- مراقبة طرائق التدريس ، و التأكد من انها تجري على وفق ما هو مخطط.
- الاهتمام بالتغذية الرجعية و التقويم المستمر.

- وضع خطة لمراقبة تقدم الطلبة.
- مراجعة البرنامج لضمان تلبية احتياجات الطلبة.
- وضع طريقة ملائمة لمسك السجلات و الاحتفاظ بها.

1-8- ضبط المنتجات غير المطابقة للمواصفات: إذا اعتبرنا ان الطالب هو المنتج ، فإن الطالب الراسب هو المنتج غير المطابق للمواصفات. اما إذا لم يكن الطالب هو المنتج ،فإن المعيبات في العمل المؤسسة التعليمية هي:

- قدم الكتب أو تتفها.
- قدم طرائق التدريس و عدم ملاءمتها للمناهج التعليمية الحديثة.
- قصور معايير التقييم و عدم صلاحيتها للتطبيق.

1-9- الاجراءات الوقائية و التصحيحية: و هذا المعيار لا يعني تصحيح العيوب أو الأخطاء، وإنما البحث عن الاسباب الجذرية التي أحدثت الأخطاء و إزالتها، لمنع حدوثها و الوقاية منها (العمل بدون عيوب).وهذا يعني منع تسليم أو استلام منتج غير متوافق إلى المنتفع .و يأتي هذا تجسيداً لنظام توكيد الجودة، ويعد إجراء التصحيح لب توكيد الجودة وهو جزء من طبيعة التطوير لأنظمة توكيد الجودة. في مجال التعليم، فإن الاجراءات التصحيحية ، تتطلب تحديد المجالات التي يمكن حدوث مشكلات فيها ، و يمكن تحديد هذه المجالات ، من خلال شكوى الطلبة من عدم تدريس بعض أجزاء المقرر، أو شكواهم من اداء المدرسين، أو التقويم ،و كذلك عن طريق نتائج التغذية الراجعة. أو من خلال شكاوي المستفردين الخارجيين من الخدمة التعليمية.

1-10-ضبط سجلات الجودة: إن سجلات الجودة في نظام الايزو 9000 تعني جميع المعلومات والبيانات التي يحتفظ بها لمعرفة أن النظام يسير بحسب الخطة الموضوعة و الاجراءات المحددة، و لا يعتبر السجل سجلاً للجودة إلا إذا ما توفر فيه ما يأتي:

- الوضوح.
- سهولة التعرف عليه.
- إمكانية استرجاعه عند الحاجة
- له فترة استيفاء محددة

إن ضبط السجلات يقتضي وجود نظام دقيق للتسجيل، وتقويم مستمر لهذا النظام ، و السجلات تشمل جميع عمليات المؤسسة التعليمية ،و العاملين فيها ، و الطلبة، والغرض من مراقبة السجلات هو التأكد من تطبيقات الجودة ومتطلباتها في المنظمة التعليمية.

1-11-مراقبة الجودة الداخلية: يعني المتابعة و المراجعة المستمرة للجودة الداخلية بهدف التحسين المستمر. و هو يعد من مقومات استمرارية الجودة داخل المؤسسة التعليمية و متابعة كفاءتها.

ويتطلب هذا المعيار ، تحديد مراجعين داخليين يمتلكون المهارات ، و القدرات ، اللازمة للمراقبة الداخلية.

ولكي تتسم عملية المراجعة الداخلية بالجودة ، يجب :

- أن تستخدم المراجعة الداخلية و الخارجية لتقويم أداء المؤسسة التعليمية و مستوى قدرتها على تحقيق أهدافها.
- أن تعرض النتائج و تحلل بالطريقة الملائمة.
- أن تستخدم ضبط الجودة في العمليات داخل المؤسسة بجميع مجالاتها.
- أن تطبق معايير الجودة و استراتيجياتها ، و سياستها، بصورة مستمرة.
- أن تضع المعايير اللازمة لمراقبة الجودة ومتابعتها، و أن تجري المراقبة في ضوء هذه المعايير.

1-12-تدريب العاملين: يعد التدريب عاملاً أساسياً في تطبيق الجودة الشاملة. ولكي يكون فعلاً، يجب أن يكون مخططاً له في ضوء أهداف محددة ، و أن يتم من قبل مدربين خبراء في الجودة بحسب خطة تدريبية واضحة توضيح لتلبية احتياجات العالمين الفعلية لتمكينهم من اداء أعمالهم بما يتطلبه نظام الجودة. و يقتضي هذا التعديل المواد التعليمية و التدريبية في ضوء نتائج المراجعة و التغذية الرجعية للمتدربين و التدريسيين.

2- تطبيق و تنفيذ إيزو التعليم العالي وإدارة الجودة الشاملة:

إن قرار تبني نظام إدارة الجودة في المنظمات يعد قرار استراتيجيًا، ويتأثر تصميم وتنفيذ هذا النظام بحاجاتها وأهدافها الخاصة وطبيعة منتجاتها والعمليات المستخدمة فيها إضافة إلى حجمها وهيكلها التنظيمي.

وبالتالي فإن اتخاذ مثل هذا القرار الاستراتيجي من قبل المنظمات لم يأت استجابة لمجرد الرغبة في المعاصرة أو التقليد، بل يعد حصيلة لتفاعل مجموعة من الدوافع والتي تتلخص في الآتي:[1]

- طلب الزبون الذي بدأ يظهر توجهات واضحة نحو السلع والخدمات المنتجة من شركات مؤهلة وحاصلة على شهادات المطابقة الدولية، الأمر الذي جعل من هذه الشهادات قيدًا ترويجيًا يتطلب الأمر الإيفاء به عند التفكير بحصة سوقية مرغوبة.
- يعد التحسين المستمر أحد المحاور التطبيقية الأساسية لمبادئ ومتطلبات نظام إدارة الجودة الايزو 9001 وهذا ما تجده المنظمات ملبيًا لاحتياجاتها في خفض الكلفة وزيادة الإنتاج ومعالجة الانحرافات.

[1] بسمان فيصل محجوب ،**إدارة الجامعات العربية، دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارية**، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية2003 ،ص118.

– توفير تطبيقات نظم إدارة الجودة الايزو 9001 منهجًا واضحًا لتحديد أهداف الجودة والتخطيط لمتطلباتها من خلال بيان سياستها وتبني الإدارة والتزامها باستحقاقاتها.

– توفير تطبيقات نظم إدارة الجودة الايزو 9001 مدخلاً دقيقًا لإدارة الموارد البشرية من حيث وصف دورها، وإقامة متطلبات تحسين كفاءتها وزيادة مهاراتها وتنمية وعيها.

– توفير تطبيقات نظم إدارة الجودة الايزو 9001 للتخطيط للمنتج وتحديد متطلباته ومراجعتها.

2-1- كيفية تنفيذ وتطبيق إيزو التعليم الجامعي وإدارة الجودة الشاملة[1]:

عادة ما تقوم الجامعات الراغبة في إدارة العملية التعليمية بأساليب الجودة الشاملة بطرح سؤالين رئيسيين:

س :1 ماذا يحتاج طالب الجامعة خريج المستقبل ؟

س :2 ما هي متطلبات وحاجات الجامعة لتقديم تلك الخدمات ؟

وتقوم كل جامعة بعد ذلك بمراجعة منظوماتها وهياكلها التنظيمية للتحقق من إمكانية تنفيذ الخطوات السابق ذكرها في السؤالين الاول و الثاني وبعدها تأخذ الجامعات بواحد من البدائل للتطبيق:

أولًا : تكوين فريق عمل لإعداد سلسلة المواصفات اللازمة لإدارة جودة التعليم الجامعي توفير التدريب اللازم لهم للقيام بعمليات الاستشارات والإدخال والتنفيذ والمراجعة.

ثانيًا : أو الاعتماد على استشاري خارجي لتشخيص المشاكل والاحتياجات واقتراح شبكة المواصفات اللازمة لإدارة جودة التعليم الجامعي.

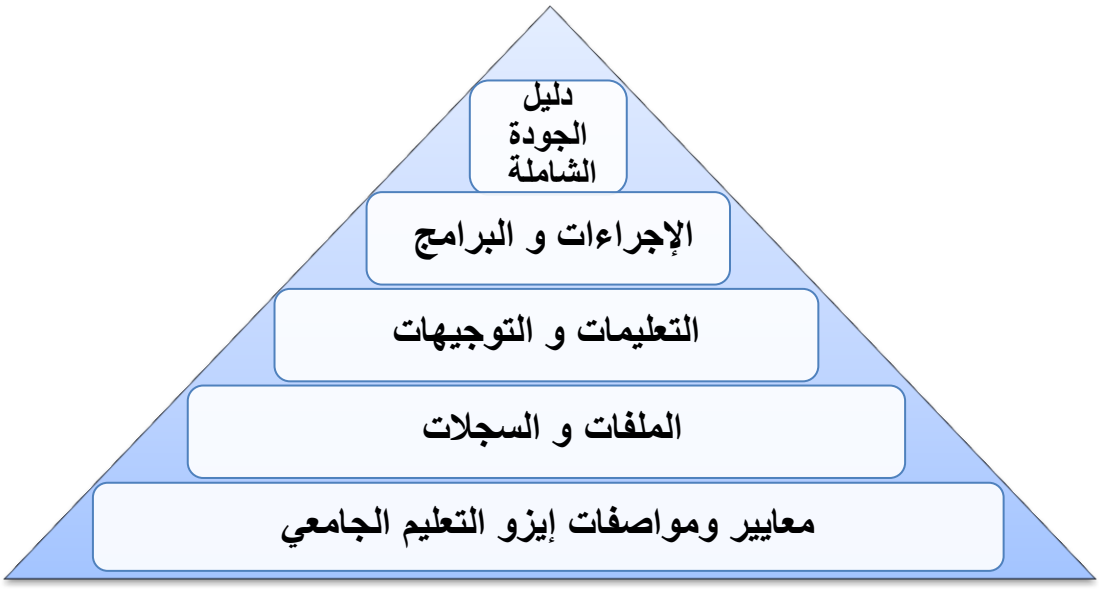
وفي كلا الحالتين يجب أن يؤدي الأسلوب المطبق لبرامج إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي إلى تعديل وتطوير السلوك الجامعي تجاه تعظيم الجودة والإنتاجية والالتزام والتماسك وروح الفريق والتكامل والتنسيق.

وفيما يلي هيكل الملفات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي[2]:

[1] هناء محمود القيسي ، **فلسفة إدارة الجودة في التربية و التعليم العالي (الاساليب و الممارسات)** ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ،الطبعة الاولى،2014،ص ص 268–269.

[2] الترتوري، محمد عوض، **أغادير عرفان جويحان** ، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات** ، الطبعة الثانية ، الاردن ،دار المسير للنشر و التوزيع ، عمان 2009.

الشكل رقم (3-4): هيكل ملفات الجودة الشاملة للجامعة.



المصدر: هناء محمود القيسي ، **فلسفة إدارة الجودة في التربية و التعليم العالي (الاساليب والممارسات)**، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، عمان2014، ص 269.

الجدول رقم (3-2):هيكل ملفات الجودة الشاملة الجامعية

ملفات المواصفات	سجلات الكليات والإدارات	سجلات العمليات والأنشطة
التحقق من فهم واستيعاب مواصفات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي: 1- المواصفات الاستراتيجية. 2- المواصفات التشغيلية. 3- المواصفات التكتيكية. 4- المواصفات البيئية. 5- مؤشرات التنافسية والعالمية.	تدريب العاملين على تطبيق مواصفات جودة التعليم الجامعي: 1- سهولة التطبيق. 2- نماذج لكل كلية. 3- نماذج كل إدارة معاونة. 4- الربط بين كليات الجامعة الواحدة. 5- الربط بين الكليات المناظرة.	لتحسين الجودة النوعية: 1- الربط بين الأساتذة. 2-الربط بين المكتبات. 3- شبكات الكمبيوتر. 4- الانترنت. 5-الربط البيئي. 6-الربط الثقافي.

المصدر: فريد النجار، **دارة الجامعات بالجودة الشاملة**، ايتراك للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، القاهرة 1999، ص21.

2-2- كيف تقوم الجامعة ببناء سلسلة من مواصفات الجودة الشاملة ؟

- فحص البيئة العالمية و الإقليمية و المحلية.
- تحديد منظومة قيم الجامعة.
- تحديد رؤية مستقبلية.
- التعريف بالرسالة الجامعية في المدى القصير والمتوسط وطويل الأجل .
- الاتفاق على جدول أهداف.
- إعداد مجموعة الاستراتيجيات.
- مناقشة المواصفات النمطية للجودة .
- بناء مواصفات الجودة الجامعية.
- إعادة هندسة الجامعة.
- إدخال المواصفات النمطية لجودة الجامعة في الأنشطة و الكليات .
- إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق المواصفات الجديدة للجودة ومستويات الأداء التنافسية.
- مراجعة الجودة والنتائج وتصويب الأخطاء.
- إعادة دورة الأعمال الجامعية وفق البرامج الجديدة للمواصفات.

2-3-الاعتراف بالمستوى العلمي للجامعات Accréditation :

تستطيع الجامعات عن طريق الحصول على شهادة الايزو الحصول على الاعتراف العالمي بالكلية /القسم الجامعة وليس فقط الاعتراف بعالمية الأستاذ الجامعي، ويترتب على ذلك ما يلي:

- تحقيق رضا الطلاب الخريجين.
- تحسين مستويات جودة الخدمة التعليمية الجامعية.
- تحسين المركز التنافسي للخريجين في سوق العمل.
- ترشيد التكاليف والفاقد و الإنفاق.
- تحقيق التنمية التعليمية المتواصلة .
- ضمان عدم سرقة المواد العلمية في كتب وأبحاث واختراعات وأفكار.
- التوسع والانتشار و الارتقاء .
- المشاركة في حل مشاكل التنمية و المجتمع .
- تحقيق الرضاء الوظيفي .
- بناء نموذج تنظيمي ايجابي فعال يوفر فرص النجاح العلمي .
- تحقيق الالتزام و الابتكار.

ويمكن ترجمة بنود الايزو 9001 و البالغ عددها عشرون بنداً ، بما يناسب قطاع التعليم على النحو المبين في الجدول الاتي:

جدول رقم (3-3): توظيف نظام الايزو 9001 في التعليم.

	متطلبات نظام الجودة (الأيزو 9001)	متطلبات نظام الجودة (الأيزو 9001) في قطاع التعليم
1	مسؤولية الادارة.	مسؤولية الادارة.
2	نظام الجودة.	نظام الجودة.
3	مراجعة العقود.	مراجعة مع الزبائن و العملاء.
4	مراقبة وضبط التصميم.	تصميم المنهاج الدراسي و الخطط الدراسية.
5	مراقبة و ضبط الوثائق.	مراقبة و ضبط الوثائق.
6	نظام الشراء.	نظام الشراء.
7	مراقبة المواد و الموارد من قبل العميل.	قبول الطلبة وتزويدهم بالتشجيع و الدعم والخدمات الازمة كالاستشارات.
8	تعريف المنتج و متابعته.	الاحتفاظ بسجلات عن حضور الطلبة و أدائهم الاكاديمي في مساقاتهم التي درسوها و يدرسونها.
9	ضبط العملية الانتاجية.	تخطيط وتطير البرامج الدراسية للطلبة، و توثيقها و تحديد مواضيع الدراسة و اوقاتها لكل مساق.
10	الفحص و التفتيش.	تقيم الطلبة الذين سيلتحقون بالدراسة في الجامعة للتأكد من صلاحيتهم كطلبة جامعيين.
11	أجهزة الفحص و القياس و التفتيش.	مدى تناسق طرق الفحص و التفتيش (مدى صحة وصلاحية الامتحانات وطرق التقييم الاخرى).
12	بيان نتيجة الفحص و التفتيش.	الاحتفاظ بسجلات أداء الطلبة في المساقات التي يدرسونها.
13	مراقبة و ضبط المنتجات غير المطابقة للمواصفات.	إجراءات لتشخيص أسباب فشل الطلبة في بعض المساقات و تحويلهم من برنامج دراسي إلى أخر.
14	الاجراءات الوقائية و العلاجية.	الاجراءات العلاجية للطلبة الفاشلين بحسب أسباب الفشل و الطرق الممكنة لتحسين أدائها.
15	مناولة المواد و التخزين و التعبئة والتسليم.	المظهر الخارجي للجامعة ، و أبنيتها و الاجهزة التي يستخدمها الطلبة ، و إجراءات الامن

		والسلامة فيها.
16	سجلات الجودة.	سجلات الجودة.
17	التدقيق الداخلي على الجودة.	التدقيق الداخلي على الجودة، و عمل مقابلات باستمرار لمراجع المنهاج الدراسي ، بالاستفادة من التغذية المرجعية من الطلبة، و متابعة الوضع التعليمي باستمرار.
18	التدريب.	تدريب الملاك الوظيفي في الجامعة.
19	خدمات ما بعد البيع.	دعم الطلبة بعد تخرجهم من الجامعة و متابعتهم.
20	الاساليب الاحصائية.	الاساليب الاحصائية.

المصدر: هناء محمود القيسي ، **فلسفة إدارة الجودة في التربية و التعليم العالي (الاساليب والممارسات)**، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، عمان 2014، ص ص271.

3- فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي[1]:

أدى التطبيق الصحيح لإدارة الجودة الشاملة في كثير من الجامعات إلى تحقيق فوائد عديدة ما كانت لتتحقق في ظل الإدارة التقليدية، وفيما يلي بعض المزايا التي حققتها بعض الجامعات نتيجة للتطبيق الناجح لهذا المدخل:

- وفرت جامعة بنسلفانيا عام 1991 مبالغ قدرها (100) ألف دولار من عملية التخلص من المخلفات، وتم تخفيض حوادث الطلاب والعاملين.
- حققت كلية فوكس فالي تعويضات قدرها (51) ألف دولار عام1993 .
- وفرت جامعة كنساس (11) يوم في عملية التوريدات والمشتريات.
- وفرت إحدى كليات ديلاويد المكالمات التليفونية بنسبة 80 % بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- طبقت جامعة استانفورد Stanford برنامجًا يطلق عليه LEAREN (عملية فريق الجودة) الذي يتطلب تفاعل الطلاب والأساتذة لتحسين العملية التعليمية على النحو التالي:

- تحديد فرص العمل.
- تكوين فريق الجودة المناسب للتطوير.
- تحديد العمليات والأنشطة الحالية.
- البحث عن أسباب الانحرافات و الصعوبات.

[1] احمد محمد برقعان، **معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، 12-22 نوفمبر، اليمن 2007، ص22.

- تحديد مجالات التحسينات والتطويرات المنتظمة.

وأدى تطبيق هذا البرنامج إلى:

- توفير الأماكن المناسبة للطلاب.
- توفير المواد الدراسية المناسبة.
- تطوير أساليب التصحيح وتحديد درجات الطلاب.
- تغيير مواعيد الاختبارات و الامتحانات.
- تنظيم أوقات الدراسة الجماعية للطلاب .
- توفير وقت أطول للطلاب لاستخدام مراكز الكمبيوتر و المكتبات.
- توفير وقت أطول للحوار والساعات المكتبية بين الطلاب و الأساتذة.

وقد أدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة نورث وست إلى النتائج التالية:

وضع برنامج بحثي للطلاب بالجامعة منذ 1990 والذي شارك فيه الطلاب المتفوقين دراسيًا.

- تنفيذ أكثر من 50 بحث اجتماعي في السنة الدراسية الواحدة .تم تصميمها بحيث تتكامل من خلالها أنشطة التعليم مع حاجة الطالب الاجتماعية.
- تأسيس مركز لخدمة الطالب، بهدف إنجاز 90 %من معاملات الطالب مع الجامعة في مكان واحد، بدلاً من الذهاب إلى أكثر من مبنى.
- إنجاز التسجيل الدراسي في أقل من 15 دقيقة من حجرة الطالب أو مكتب المرشد.
- المبادرة لتنفيذ برنامج للتقييم باستخدام مقاييس متعددة لقياس اتجاهات وأداء الطالب.(مهارات الكتابة والتفكير و الاستماع).
- وضع نظام جديد لتقويم أعضاء هيئة التدريس والذي تم تطويره بواسطة أعضاء هيئة التدريس أنفسهم.

قامت جامعة ويسكنسون عام 1990 بوضع خطة لتطبيق مبادئ وطرق إدارة الجودة الشاملة، وقد عرفت هذه الخطة على أنها مدخل هام في الإدارة يستخدم الطريقة العلمية، ويعتمد على إسهامات جميع أفراد المؤسسة في التطوير المستمر لكل شيء تقوم به المؤسسة التعليمية، قصد مواجهة طلبات المستفيدين (الطلاب وأرباب العمل)، وقد تمثلت الخطة في ثمانية نقاط أساسية:[1]

- **فريق القيادة** :وتتلخص مسؤولياته في رؤية القيادة في الجودة الشاملة، من حيث الأهداف ومعايير النجاح، والقضايا الرئيسية التي يجب التعامل معها والطرق التي يجب أن تتبع.
- **مكتب الجودة** :وهو عبارة عن مجموعة من الأفراد تقوم بالإرشاد والتسهيل والمعاونة في تنفيذ فلسفة وطرق الجودة.
- **فريق التنفيذ** :ويتكون من أعضاء هيئة التدريس وذوي الخبرة و المعرفة.

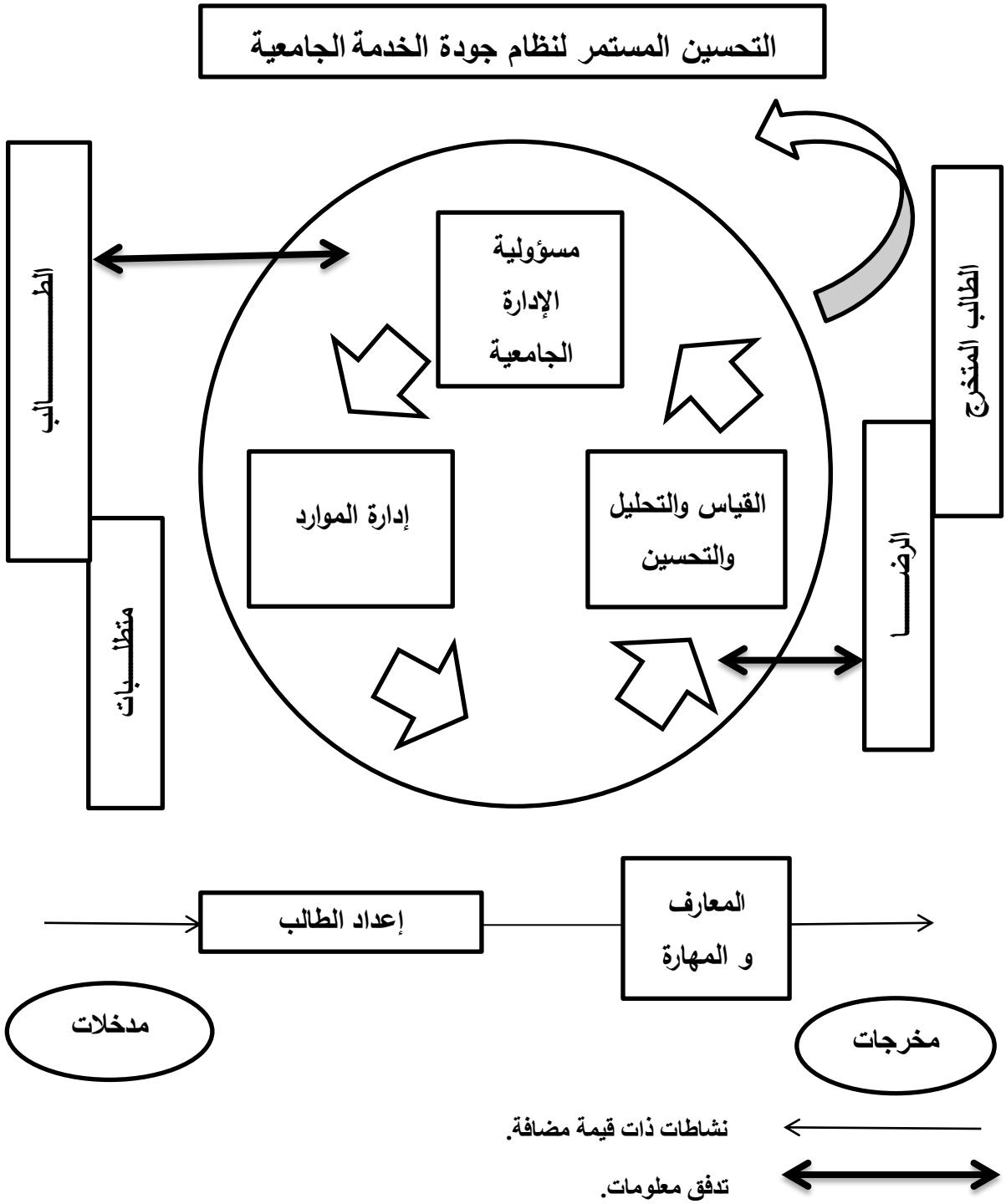
[1] خالد أحمد الصرايرة، ليلى العساف، **مرجع سابق**، ص24.

- **أقسام التحول** :وتشمل الأقسام التي ستطبق عليها إدارة الخبرة و المعرفة.
- **الشبكة الداخلية** :وتتضمن اللقاءات الشهرية مع المتحدثين عن موضوعات الجودة والجهود الأخرى المبذولة في هذا المجال، بهدف تدريب الأفراد.
- **فريق النصح** :وهو فريق من الخبراء الذين يمثلون المؤسسات العامة والخاصة، ويلتقون مرتين كل عام.
- **فريق الممولين** :ويتضمن هذا الفريق الجهات التي تقدم الإعانات لتنفيذ هذه العملية، الإعانات ممثلة في (مادية، تدريبية، استشارية) من جهات لديها خبرات سابقة في التطبيق.
- **الشبكة الخارجية** :وتتمثل في مواصلة مكتب الجودة الاتصال بالكليات والجامعات الأخرى التي تطبق الجودة، كذلك بالمستشارين في القطاع الخاص والجهات الحكومية والجامعات الأجنبية.

وبعد أن تمكنت الجامعة من تطبيق هذه الخطوات بدقة حققت مكاسب عديدة من بينها، تقليل التكاليف، تقليل الفاقد والهدر، تقليل القلق والمنازعات بين العاملين. والشكل الموالي يوضح نموذج لتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.[1]

[1] محمد عبد الوهاب العزاوي، متطلبات نظام إدارة الجودة الجامعية وفقا للمواصفة العالمية ISO 9000-2000 ، مقالة منشورة على الأنترنت www.google.com تاريخ الإطلاع : 2014/12/20.

الشكل رقم (3-5): نموذج لتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.



المصدر: محمد عبد الوهاب العزاوي، **مصدر سابق**، ص109.

خاتمة الفصل:

تناول الباحث في هذا الفصل بعض مفاهيم جودة الخدمة وكذا خصائص الخدمة ومقارنة بين الجودة في السلع والجودة في الخدمات متناولين تعريفات متعددة لمفهوم الخدمة من قبل الدارسين والمهتمين في هذا المجال فان الذي يمكن استخلاصه أن للخدمة بعض الخصائص في تقديم وتوصيل تختلف عن تلك المتبعة في حال السلع المادية الملموسة فهي تمثل منتجًا غير ملموس، ولهذا فإن القصور في إنتاج السلعة يمكن أن يكتشف المستهلك قبل الاستخدام وتجنب مخاطر استخدام السلعة. بينما العكس في الخدمات التعليم و الصحة وخدمات النقل الجوي فلا يستطيع المستهلك فحص عينتها قبل استخدامها ،أي أن عيوب السلعة قد يمكن تتحملها إلى حد ما بينما تكون عيوب الخدمة أخطر نسبيًا.

وتطرقنا في المبحث الثاني إلى مفهوم وأهمية الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي فيمكن النظر إلى إدارة الجودة الشاملة في التعليم على إنها فلسفة إدارية موجهة لقيادات الجامعة ترتكز على إشباع حاجات العملاء لتحقيق نمو الجامعة والوصول إلى أهدافها، وهي تضمن الفعالية العظمى والكفاءة المرتفعة، في الحقل العلمي التي تؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز، يمكن النظر إليها بانها نظام يتم من خلاله تفاعل المدخلات، وهي الأفراد والأساليب والأجهزة لتحقيق مستوى عالي من الجودة حيث يقوم العاملون بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية، والتركيز على التحصيل المستمر من جودة المخرجات لإرضاء المستفيدين .أما المدخلات تتكون من المناهج الدراسية والمستلزمات المادية والأفـــراد، سواء كانوا طلبة أم موظفين أم أعضاء هيئة التدريـــس أم إدارة، وأما المخرجات تتـــمثل في الكوادر المتخصصة من الخريجين، والمستفيدين من نظام التعليم، فهي مختلف مؤسسات المجتمع التي تقوم بتوظيف هؤلاء الخريجين. ولذا فقد اكتسبت الحاجة إلى الجودة في التعليم أبعادًا جديدة وباتت أكثر إلحاحًا، لأن إرضاء احتياجات المجتمع وتوقعاته من التعليم العالي يتوقف في نهاية المطاف على جودة مستوى العاملين فيه وبرامجه وطلبته وكذلك على هياكله الأساسية وبيئته الأكاديمية. ولهذا يمكن استخلاص بأن الجودة الشاملة في التعليم الجامعي تتمثل في منهج عمل لتطوير شامل ومستمر يقوم على جهد جماعي بروح الفريق وهو منهج يشمل كافة مجالات النشاط على مستوى الجامعة والكلية، ذلك من خلال انتهاج ثقافة تنظيمية جديدة قائمة على الأسس الالتزام بمبدأ التوجيه بالعميل ، و التزام الإدارة العليا بالتحسين المستمر في جودة الخدمة التعليمية إلى جانب الالتزام بمبدأ المشاركة لجميع وحدات الجامعة و العاملين والطلاب و العملاء، و ملاءمة كافة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية بما يتفق وفلسفة الجودة الشاملة.

و في المبحث الثالث تم تناولنا أساسيات و خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وخلصنا أن تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات تتحقق من خلال تهيئة ثقافة جديدة

تتبناها إدارة الجامعات والتي تركز على التوجيه نحو العملاء والمتمثلين بالطلاب والمستفيدين من منتج الخدمة الجامعية، التزام الإدارة العلياء للجامعة بتبني الجودة ضمن استراتيجيتها الجامعية، وكذا على التركيز على مشاركة الطلبة والعاملين وإدارة الجامعة على تنفيذ كفؤ للجودة وأن تكون عملية تحقيق الجودة مسؤولية الجميع في الجامعة. كما أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى عدة سنوات وجهد للتغلب على المعوقات التي يمكن أن تجابه الجامعات عند التطبيق، وتحتاج إلى تغيير في ثقافة الجودة في الجامعة وتعتمد درجة التغيير المطلوب على حالات عدم التوافق الموجودة مع مبادئ تحسين الجودة الشاملة، وقد تكون حالات عدم التوافق هذه حادة جدًا لدرجة أنه قد يلزم إحداث تغيير جذري لتطبيق إدارة الجودة الشاملة و التحسين المستمر.

واختتمنا هذا الفصل باستعراض كيفية تطبيق مواصفات الايزو 9000 في مؤسسات التعليم العالي حيث تم التوصل إلى وجود اثنى عشر معياراً من معايير الايزو 9000 لها صلة وثيقة في مجال التعليم و مؤسساته، و التي يمكن الاستفادة منها كمعايير لتحسن الجودة وضبطها ، كما يعتبر و إن قرار تبني نظام إدارة الجودة في المنظمات يعد قرار استراتيجيًا، ويتأثر تصميم وتنفيذ هذا النظام بحاجاتها وأهدافها الخاصة وطبيعة منتجاتها والعمليات المستخدمة فيها إضافة إلى حجمها وهيكلها التنظيمي.

الفصل الرابع: منظومة التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل.م.د.

مقدمة الفصل.

I – مسـار منظومة التعليم في الجزائر.

II - مشاكل و الاختلالات التعليم العالي في الجزائر.

III - مبادرات الاصلاح منظومة التعليم العالي في الجزائر في إطار نظام ل.م.د.

خاتمة الفصل.

مقدمة الفصل:

إن المهمة الاساسية للجامعة تكمن في بناء المعرفة و تطوير المهارات و القدرات لبلوغ مستويات أعلى للأداء، وترسيخ ما يعتدّ به في عالم الأفكار و القيم، وهي بهذا المعنى، تعتبر الحاضنة الحقيقية للديمقراطية. ويقع على عاتق التعليم مهمة ترقية المجتمع عبر ما يتيحه من فرص التكوين المتواصل وإمكانية التعلم في جميع مراحل العمر، و ارتباط بسوق العمل.

ومن خلال ما تقدم سنحاول من خلال هذا الفصل إعطاء صورة على أهم المراحل التي مر بها التعليم العالي في الجزائر، وذلك إبتداءاً من فترة قبل الاحتلال الفرنسي إلى غاية تطبيق لمشروع الجديد (ل.م.د)، وفي هذا الصدد سيتم التعرض لسلسة عمليات الإصلاح و مختلف المؤشرات و النتائج الكمية التي سجلتها الجامعة الجزائرية خلال هذه الفترة. كما سيتم عرض لأهم المشاكل و الاختلالات التي عرفتها منظومة التعليم العالي خصوصا في ظل تطبيق النظام القديم (الكلاسيكي)، وسنختم هذا الفصل بمحاولة مناقشة و تقييم لإصلاحات التي جاء بها الإصلاح الجديد ل.م.د من خلال تطبيقه في الجزائر منذ بداية الموسم الجامعي 2005/2004.

I- مسار منظومة التعليم في الجزائر:

عمل التعليم الجامعي في الجزائر منذ نشأته على تطوير المعرفة الإنسانية وإعداد الثروة البشرية للبلاد، وتزويدها بالإطارات الواعية واليد العاملة المؤهلة لتلبية حاجيات المستقبل، ولمواكبة التحولات الاقتصادية المختلفة، وسنتطرق من خلال هذا المبحث إلى ظروف نشأة وتأسيس الجامعة الجزائرية ومختلف مهامها ومبادئها، بالإضافة إلى أهم المراحل التي ميزت قطاع التعليم الجامعي بالجزائر غداة الاستقلال، وكذا تطور المؤشرات الكمية للتعليم الجامعي الجزائري وانعكاساتها على متطلبات الجودة، وفي الأخير سنلقي نظرة على التجربة الجزائرية في نظام ل.م.د كخطوة نحو تحقيق جودة التعليمية.

1-واقع التعليم أثناء الاحتلال الفرنسي و قبله:

يذكر المؤرخون الذين كتبوا عن التعليم في الجزائر قبل الاحتلال أنه كان منتشرا انتشارا كبيرا في البلاد، وأن عددا ضخما من المعاهد العلمية المختلفة كان قائما في سائر جهات القطر وأن الجزائر كانت تتوفر على عدد هام من رجال العلم والأدب والفقهاء الذين تجاوزت شهرة بعضهم حدود الجزائر إلى غيرها من الأقطار العربية والإسلامية يقول المؤرخ الفرنسي " موريس بولارد Maurice Paulard في كتـــابه " تعليم الأهالي في الجزائر" كان في الجزائر في القرنين الرابع عشر والخامس عشر الميلاديين مراكز ثقافية باهرة وكان فيها أساتذة متمكنون من علوم الفلسفة والفقه والأدب والنحو والطب والفلك، وكانت المدارس الكثيرة العدد منتشرة في ربوع البلاد والتعليم ديني ومدني.

ولقد كانت مدن: الجزائر، وقسنطينة، وتلمسان، وبجاية، و مازونة مراكز لأكبر المعاهد العلمية والتربوية في الجزائر قبل الاحتلال.

وقد أدت حركة انتشار التعليم وكثرة معاهده في البلاد إلى هبوط نسبة الأمية بين الجزائريين مما دفع رجال المخابرات العسكرية الفرنسية إلى الاعتراف بأن نسبة العرب الجزائريين الذين كانوا يحسنون القراءة والكتابة في السنوات الأولى للاحتلال تفوق نسبة الذين كانوا يحسنون القراءة والكتابة في جنود الجيش الفرنسي الذي احتل الجزائر، حيث كانت نسبة الأمية بينهم تبلغ 45 % حيث أن معظم جنوده كانوا من سكان الريف الفرنسي الذين تنتشر الأمية بينهم وبناءا على ذلك يمكن القول أن نسبة الذين كانوا يعرفون القراءة والكتابة من الجزائريين في ذلك الوقت كانوا يزيدون عن 55 % من جملة سكان القطر الجزائري[1].

1-1- الفترة ما بين 1830-1880:

تميّزت هذه الفترة بالطابع الحربي الذي يعكس اهتمام المستعمر بسط نفوذهِ على الأراضي الجزائرية. ولمّا تأتى له ذلك عَمِل على ضرب دعَائم ومُقوّماتِ الشعب الجزائري. المرحلة الموالية أي بين سنة 1850– 1880 ترددت الحكومة الفرنسية ترَى هل تُفْتَحُ مدارس للجزائريين أم لا وما هي لغة التعليم المختارة– اللغة العربية أم اللغة الفرنسية أم كلتاهما معًا؟ وفتحت بالفعل مدارس في بعض المدن فقط تستقبل عددا محدودا من التلاميذ بينما كانت تؤسس لأبناء المعمرين مدارس في جميع المدن والقرى النّائية– هذا ورغم السّياسة الرشيدة التي أبداها آنذاك الإمبراطور نابوليون الثالث والرامية إلى احترام الشخصية الجزائرية وتعليم مبادئ الدين الإسلامي واللغة العربية بجانب اللغة الفرنسية، بقي عدد المدارس الرّسمية غير كاف نظرا لمعارضة المعمرين الأوروبيين[2].

1-2- الفترة ما بين 1880-1930:

في سنة 1880 ظهرت نزعة جديدة ترمي إلى تعميم التعليم بالجزائر وخطت وزارة التعليم الفرنسية تنظيما جديدا يتبع التعليم في فرنسا بحكم سياسة الإدماج التي أعلنتها الحكومة الفرنسية. فأمرت بتطبيق قانون 12 جوان 1881 المتعلق بمجانية التعليم وقانون 28 مارس 1882 المتعلق بإجبارية التعليم الابتدائي الساريين المفعول في التراب الفرنسي وبالفعل أصبح عدد المدارس يرتفع من سنة إلى أخرى كما ارتفع عدد التلاميذ ولكن نسبيا بكثير إذا قارناه بعدد الأطفال الذين هم في السّن الدّراسي الإلزامي فإنه يمثل 2% . ورغم القوانين المتخذة في فرنسا وغير المطبقة في الجزائر والتي كانت تنص على المساواة بين أبناء الأهالي وأبناء الأوروبيين مُنِعَ الكثير من الأطفال الجزائريين المسلمين من التعليم. والجدول التالي يوضح أعداد التلاميذ الجزائريين المسجلين في التعليم الابتدائي[3].

---

[1] التربية والتعليم في الجزائر بعد الاستقلال على الموقع: **http://www.onefd.edu.dz** ، تاريخ الطلاع:2015/01/24.

[2] التعليم أثناء الاحتلال الفرنسي و قبله، على الموقع **http://www.wadilarab.com/t8236-topic** ، تاريخ الطلاع:2015/01/24.

[3] التعليم أثناء الاحتلال الفرنسي و قبله، **نفس المرجع السابق**.

جدول رقم (4-1):أعداد التلاميذ الجزائريين المسجلين في التعليم الابتدائي.

السـنة	عدد التلاميذ الجزائريين
1882	3.172
1883	4.095
1887	9.064
1891	11.347
1892	12.263
1896	19.885

المصدر: الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر 1994.ص17.

وفي نهاية القرن التاسع عشر كانت نسبة التمدرس8,3 % بالنسبة لأبناء الجزائريين و84 % بالنسبة لأبناء الفرنسيين، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (4-2):نسبة التمدرس بالنسبة لأطفال الجزائريين مقارنة بالأطفال الفرنسيين.

الجنسية	عدد الاطفال في سن الدراسة	عدد المسجلين	النسبة
- جزائرية	633.190	24.565	%3.84
- فرنسية	93.531	78.531	%84

المصدر: الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال**، مرجع سابق، ص18.

وكان عدد المعلميين الجزائريين قليلاً جدًا كما هو مبنياً في الجدول التالي:

جدول رقم (4-3):عدد المعلميين الجزائريين.

السنة	المعلمون الجزائريون	المعلمات الجزائريات	المجموع
1887	150	6	156
1891	125	2	127
1892	113	0	113
1893	103	5	108
1894	132	6	138
1895	150	8	158
1896	150	6	156

المصدر: الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال**، مرجع ، ص19.

ونفس شيئ ينطبق على التعليم العالي حيث كان عدد الطلبة الجزائريين قليل جداً مقارنة بالطلبة الفرنسيين، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (4-4):عدد الطلبة الجزائريين مقارنة بالطلبة الفرنسيين.

السنة	الجزائريون	الفرنسيون	المجموع
1920	47	1282	1.329
1930	93	1967	2.060
1938	94	2138	2.232

المصدر: الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال**، مرجع سابق، ص28.

ويجدر بالذكر أن الحكومة الفرنسية كانت قد فتحت سنة 1850 ثلاثة معاهد في كل من الجزائر وتلمسان وقسنطينة، الغاية الرسمية منها تكوين بعض الجزائريين لوظائف معينة: أعوان سلك القضاء. ولكن الغاية الحقيقية من تأسيس هذه المعاهد الحكومية هي إبعاد التلاميذ عن الزوايا والمساجد وكانت مدة التعليم في هذه المعاهد أربع سنوات. كانت توفر للتلاميذ دراسة اللغة الفرنسية واللغة العربية والأسس الرياضية والعلمية والتاريخ والجغرافيا ومبادئ النظم الإدارية. تختتم الدّراسة بشهادة نهاية الدّراسات للمعاهد ثم يلتحق البعض القليل من حاملي هذه الشهادات بالقسم العالي في الجزائر العاصمة وبعد سنتين تختتم الدراسة فيه بشهادة الدّراسات العليا يسمح لحاملها أن يشتغل كعادل أو قاض أو مدرس وكان عدد التلاميذ في جميع هذه المعاهد لا يفوق 150 تلميذ قبل سنة 1930.

إذن خابَت من جديد أمال الجزائريين ولاسيما بعد الحرب العالمية الأولى التي شاركوا فيها وفي سنة 1928 قبل الذكرى المئوية كانت الحالة من أسوأ الحالات، حيث أن عدد التلاميذ الجزائريين كان بالتقريب 55.500 تلميذ في التعليم الابتدائي كما كان عدد المدارس 550 مدرسة في جميع القطر. هذا ويثبت التاريخ أن عدد المدارس الابتدائية كان 222 مدرسة في الجزائر العاصمة وحدها قبل الاحتلال الفرنسي[1].

وتعتبر الجامعة الجزائر من أقدم الجامعات في الوطن العربي، حيث بنيت أول جامعة في الجزائر عام 1877 من طرف المستعمر الفرنسي لتكون نسخة طبق الأصل للجامعات الفرنسية، المنطوية آنذاك على التعليم النظري دون الاستجابة لمشاكل المجتمع الجزائر[2].

وكانت هذه الجامعة تضم أربع كليات ممثلة في[3]:

---

[1] التعليم أثناء الاحتلال الفرنسي و قبله، **نفس المرجع السابق**.

[2] خالصة فتح الله، **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطور في التعليم العالي**، رسالة لنيل شهادة ماجستير في علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير، جامعة الجزائر03،الجزائر 2012ص129.

[3] Hocine Beniassad, la comptabilité des ressources humaines: **des fondements historiques et théoriques de la valorisation du capital humain aux prises de décisions**, thèse doctorat en : sciences économiques, 2008, p 32

كلية الآداب و العلوم الإنسانية، كلية الحقوق و العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الفيزياء و كلية الطب والصيدلة.

فحسب جمعية أصدقاء الجامعة: الجامعة التي أنشأت في الجزائر لا تختلف عن الجامعة الفرنسية بل هي متحدة معها ومندمجة فيها، الخصوصية الوحيدة التي تتميز بها هي: كونها تحتوي على فروع أصلية ومحلية بالزيادة الى الفروع الأساسية التي تدرس في الجامعة الفرنسية وجميع التخصصات العلمية وتكيفها الى ميدان جزائري، بمعنى أنها تريد القيام بتطوير العلم الى الجانب الأوروبي، الإفريقي تحت لواء الغرب والشرق. وكان عدد الجزائريين لا يتعدى الخمسين ولكن بعد سنة 1920 مع ظهور الحركة الوطنية العصرية من طرف المثقفين الجدد كالصحافيين، القضاة، الأطباء، بدأ الاهتمام بالتعليم، بحيث يرونها كوسيلة للتحرر[1].

1-3- الفترة ما بين 1930- 1962:

احتفلت فرنسا سنة 1930 بالذكرى المئوية وأقيمت بهذه المناسبة تظاهرات عظيمة ومَجّدت الحكومة الفرنسة إنجازاتها في جميع الميادين، بعد ذلك أصبح عدد المدارس والتلاميذ يرتفع ولكن دائما بصورة نسبية، فوضعت الحكومة الفرنسية بعد الحرب العالمية الأولى تخطيطا يهدف إلى تعميم التعليم لفائدة أبناء الجزائريين بصفتهم "فرنسيين مسلمين" كما قررت تطبيق التعليم الإجباري الذي نصّ عليه قانون 1882. دخلت بالفعل هذه القرارات حيز التطبيق وأصبح عدد المؤسسات والتلاميذ يرتفع من سنة إلى أخرى. فألغت الحكومة الفرنسية "تعليم الأهالي" بموجب مرسوم مؤرّخ في 5 مارس سنة 1949 ولكن رغم هذه المحاولات بقي العديد من الأطفال الذين كانوا في السّن الدّراسي الإجباري محرومين من التعليم.

بعد اندلاع الثورة التحريرية ضاعفت الحكومة الفرنسية جهودها وعلاوة على المدارس الجديدة أسست سنة 1955 المراكز الاجتماعية التربوية الخاصة بالأطفال الكبار. كان الهدف الحقيقي من هذه المراكز إبعاد الشباب عن الثورة. وفي سنة 1958 أصدرت الحكومة الفرنسية قانونا جديدا في شأن تعليم المسلمين ووضع تخطيط آخر يهدف إلى تعميم التعليم في مدة ثماني سنوات. فأنجزت عدة مدارس وانتدب كمعلمين حاملو شهادة التعليم المتوسط أعني المساعدين.

هذا وبقي حظ اللغة العربية ضعيفا جدا في المدارس ولم تعطها الحكومة ما تستحقه من عناية مع أن قانون الجزائر الذي نصّ عليه أمر مؤرخ في 20 سبتمبر 1947 يعتبر اللغة العربية لغة من لغات الاتحاد الفرنسي يجب تدريسها في جميع المستويات.

هذا وقد حوّلت المعاهد الثلاثة التي أشرنا إليها أعلاه إلى ثانويات فرنسية إسلامية، ثم إلى ثانويات وطنية سنة 1959. أمّا القسم العالي أصْبَح يسمى "معهد الدّروس العليا الإسلامية".

---

[1] يمن يوسف، **تطور التعليم العالي: الإصلاح والأفاق السياسية**، رسالة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع السياسي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة بن يوسف بن خدة –الجزائر 2008–ص44.

وبالجملة فإن حظ الفرنسيين من التعليم في المدارس الابتدائية يقابل 4.5 أمثال حظ الجزائريين منها، ويمكن توضيح ذلك من إيراد النسب التالية:

ففي المدارس الابتدائية العالية يمثل الفرنسيون ثمانية أضعاف حظ الجزائريين.

- وفي المدارس المهنية يمثلون 15 مرة من حظ الجزائريين منها.
- وفي المدارس الثانوية يمثلون 36 مرة من حظ الجزائريين.
- أما في الجامعة فيمثل الفرنسيون 192 مرة من حظ الجزائريين.

وقد قدر المبلغ المالي الذي خصص في الميزانية العامة في الجزائر لإدارة الأمن العام(الشرطة الخاصة بمكافحة الحركات الوطنية الجزائرية) بمبلغ مليار فرنك فرنسي سنة 1947 بينما لم يخصص لتعليم الجزائريين سوى 80 مليون فرنك فقط (أي ما يساوي 80 ألف جنيه إسترليني)[1].

2- واقع التعليم العالي بعد الاستقلال:

بعد الاستقلال مباشرة واجهت الجزائر مشاكل عديدة من التخلف الاجتماعي، جهل، أمية، فقر، مرض، ومنظومة تعليمية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات و المبادئ و المضامين. وكانت الجزائر تملك جامعة واحدة هي جامعة الجزائر ، حيث بنيت عام 1877 من طرف المستعمر الفرنسي ، و تعد من أعرق وأقدم جامعات العالم العربي لتكون نسخة طبق الأصل للجامعات الفرنسية ، المنطوية آنذاك على التعليم النظري دون الاستجابة لمشاكل المجتمع الجزائر، وتماثل الجامعة الفرنسية في نظام تسييرها وإدارتها ، وقد تم إنشاء وزارة التعليم العالي سنة 1970 ، بعد أن كانت مهام هذا القطاع موكلة إلى وزارة التربية، وبعد الاستقلال مرت الجامعة الجزائر بعدة أطوار مهمة، تأثرت من قريب ومن بعيد بالتركيبة النظامية والقانونية والإيديولوجية للنظام الذي حكم الجزائر خلال العقود الثلاثة الماضية وهذه الأطوار أو المراحل هي كما يلي:

2-1-الفترة ما بين 1962 إلى 1970:

كانت هذه المرحلة المورثة من النظام الفرنسي مزرية على جميع النواحي الاجتماعية والاقتصادية، و امام هذا الامر اتجهت الجزائر إلى الاهتمام بالتعليم عموما و التعليم العالي خصوصا لان هذا القطاع هو الاكثر أهمية بصفته المنتج للإطارات القادرة على قيادة التنمية ، كما وجدت الجزائر إبان الاستقلال نموذجا يتمثل في بنية فوقية خاصة ببلد أجنبي يختلف في البناء الحضاري و في المستوى التطور الاقتصادي و الاجتماعي عن الاصول المجتمع ،وقد بدا هذا الامتداد للجامعة الفرنسية واضحاً جداً إلى درجة أن الدولة الفرنسية كانت إلى غاية نهاية فترة الستينات تعترف بكامل الحقوق لمعظم الشهادات التي كانت تمنحها الجامعة الجزائرية، فنصبت خلال هذه أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم في

[1] التربية والتعليم في الجزائر بعد الاستقلال على الموقع: **http://www.onefd.edu.dz**، تاريخ الطلاع:2015/01/24.

15- 09 - 1962 ونشر تقريرها في نهاية سنة 1964، وكان من أهم التوصيات التي وردت في وثائق هذه اللجنة ما يلي[1]:

- مضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في كل المراحل التعليمية وذلك بإعادة النظر في لغة التدريس .

- بناء المدارس في كل ربوع الجزائر تعميما للتعليم وديمقراطيته ومن هنا برزت الأهداف الأساسية الثلاثة وهي: التعريب ، ديمقراطية التعليم ، الاختيار العلمي و الفني.

وكان الهدف واضح وجلي :

- استعادة الأصالة والمحافظة على الشخصية الإسلامية العربية.

- نشر التعليم على نطاق واسع بين كل الجزائريين.

- الالتحاق بركب الدول المتقدمة في ميدان التكنولوجيا خاصة.

وتمتاز هذه المرحلة أيضا بتنصيب اللجنة العليا لإصلاح التعليم سنة :1963/ 1964 والتي أعادت النظر في مناهج التدريس الموروثة واستبدالها بأخرى وعلى إثر ذلك أنشئ المعهد التربوي الوطني لتأليف الكتب في التعليم الابتدائي :فتح المدارس لكل طفل بلغ سن التمدرس مما كرس ديمقراطية التعليم و مجانيته، ومدته ست سنوات كاملة، وقد ارتفع عدد التلاميذ 7740800 في موسم 63/62 إلى1539493عام 68/ 69.

في التعليم الثانوي :انقسم إلى طورين هما:

- تعليم ثانوي طويل: من السنة السادسة إلى الثالثة تنتهي فيه الدراسة بشهادة تعليم الطور الأول ومن السنة الأولى ثانوي إلى السنة النهائية يتوج بشهادة البكالوريا للتعليم الثانوي/ 1963/ أو البكالوريا التقني / 1968 / للتقنيين.

- تعليم ثانوي قصير: و يمنح في إكماليات التعليم العام، و يتوج بالشهادة الابتدائية، و بعدها بشهادة التعليم العام.

-التعليم التقني: ارتفع عدد الطلبة من 33.259 عام 1965/1964 إلى 55.192 عام 1969/1968.

لقد كان عدد دور المعلمين غداة الاستقلال 6 فقط ليصل سنة 69 /70 إلى 21 دارا ، إن النقص في عدد المعلمين جعل التوظيف كميا للممرنين و المساعدين ، وعلى الرغم من ذلك كان لابد من اللجوء إلى انتداب متعاونين من دول عربية عديدة كمصر وسوريا والعراق وكذا من دول أخري أوربية كفرنسا وانجلترا ومن آسيا .فشكل الأجانب ست وثلاثون بالمئة من مجمل معلمي الابتدائي خلال السنوات الأولى للاستقلال حتى استقر في حدود خمسة عشر بالمئة في نهاية الستينات . و انتقل تعداد معلمي الابتدائي

[1] واقع التعليمي في الجزائر بعد الاستقلال على الموقع: http://www.vitaminedz.com/Article/Articles_96_338176_27_1.html تاريخ الاطلاع : 2015/01/24.

من 19000 معلم في 63/62 إلى 39000 في 70/69 أي بزيادة تقدر100% أما في التعليم الثانوي فالتأطير أسند إلى المتعاونين الأجانب بنسبة تقارب 70% ، كما ورث قطاع التكوين المهني 17 مركزا، حيث اقتصر التكوين على بعض التخصصات مع ضعف المؤطرين والافتقار إلى الكفاءات المهنية.

أما التعليم العالي فلم تكن الجزائر بعد الاستقلال تملك سوى جامعة واحدة فقط وهي جامعة الجزائر وقد تأسست سنة 1877 وأعيد تنظيمها سنة 1909 ، وقد كانت فرنسية منهجا، برنامجا، إدارة، فكرا، طريقة، لغة وهدفا، وقد كانت تضم أربع كليات (الآداب والعلوم الإنسانية، الحقوق والعلوم الاقتصادية، العلوم الفيزيائية، الطب والصيدلة)، ثم تم إنشاء جامعة وهران سنة 1966 ، وجامعة قسنطينة سنة 1967 ، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا في العاصمة وجامعة العلوم والتكنولوجيا في وهران وجامعة التكنولوجيا في عنابة[1].

أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعا فهو ما كان موروثا من الفرنسيين، إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات وهذه الكليات مقسمة بدورها إلى عدد من الدوائر والتي تهتم بتدريس تخصصات مختلفة، كما كانت هذه المرحلة تهدف إلى توسيع التعليم العالي وزيادة عدد الطلبة، إلى جانب التعريب والجزأرة.

أما بالنسبة لمراحل الدراسة التي ظلت تسير على النظام الاستعماري فهي كما يلي:

- شهادة الليسانس (وتدوم ثلاث سنوات بنظام سنوي للمواد الأساسية)؛
- شهادة الدراسات التطبيقية (وتدوم سنة واحدة)؛
-شهادة الدكتوراه درجة ثالثة (وتدوم على الأقل سنتين)؛
– شهادة الدكتوراه دولة (وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات على الأقل).

ولكن المشكل الذي واجه الدولة في هذه الفترة هي ضرورة تكوين إطارات سامية بوتيرة مستعجلة لسد النقص المتواجد آنذاك سواء على مستوى المؤسسات التعليمية أو القطاعات الاقتصادية الاخرى،

لذلك اعتمدت الدولة على التخطيط المركزي بغية توحيد الجهود والوصول إلى الاهداف المنشودة في أقرب وقت ، وبعد المخطط الثلاثي من 1967 إلى غاية 1969 كانت الانطلاقة الاولى التي انتهجتها الدولة لتغيير الاوضاع السائدة في تلك الآونة[2].

وأعتبر هذا المخطط أساس تطبيق سياسة التوازن الجهوي و ديمقراطية التعليم ، حيث عرفت هذه الفترة إنشاء مؤسستين للتعليم العالي وهما جامعة وهران 1967، وجامعة قسنطينة 1969، وكان من أهداف هذا المخطط ما يلي[3]:

---

[1] ربح تركي، **أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين**، ديوان المطبوعات الجامعية والمؤسسة الوطنية للكتاب، الطبعة الثانية، الجزائر 1990،ص 150.

[2] ربح تركي، **مرجع سابق**، ص 150.

[3] Direction de la planification et de l’orientation scolaire **, rapport de l’enseignement technique secondaire – supérieure en Algérie** , p,p10,15,1970.

- زيادة أعداد الطلبة المتخرجين بما يتناسب مع احتياجات الوطن من اطارات.
- توجيه الطلبة إلى مجالات التكوين التي تحتاجها التنمية.
- لامركزية شبكة قطاع التعليم العالي وذلك بتخصيص الجامعات حسب متطلبات والتوازن الجهوي.

غير أن التطورات التي عرفتها منظمات التعليم العالي في الجزائر في هذه المرحلة لم تكن موازية للتغيرات التي حصلت في مختلف الميادين، حيث كانت الجامعات تسير خارج التحولات التي سجلت في المجالات الاقتصادية والاجتـــــماعية والسياسية، فظـــهرت عدة مشاكل مثل عدم قدرة الهياكل الجامـــعية وعجـزها على استـقبال الأعـداد المتـــــزايدة للطـلبة، حيث ارتـــفع عدد الطـــلبة مـــــن 2725 طـــالب عام 1963/1962 إلى 12243 طالب عام 1970/1969، وكذا عدم مسايرة الطرق البيداغوجية المتبعة للتغيرات الحاصلة في البلاد، وفشل المكلفين بإدارة الجامعة وعدم قدرتهم على حل المشكلات المطروحة.

الامر الذي استدعى إيجاد حلول مستعجلة، فتنازل وزارة الوطني عن بعض ثكناتها العسكري في عدة مدن، ورغم زيادة نسبة الطلبة المتخرجين في هاته الفترة إلا الجامعة لم تستطيع تغطية الطلب المتزايد على الإطارات في سوق العمل من أجل تلبية احتياجات القطاعات الاقتصادية الاخرى.

ومن ثم كان لابد من إصلاح التعليم العالي اصلاحا شاملا و عميقا من حيث الهياكل و البرامج التعليمية ، والذي بدأت بوادره عند فصل التعليم العالي عن وزارة التربية و انشاء وزارة خاصة به، وهي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في 21 جويلية 1970 ، وذلك في اطار المخطط الرباعي الاول وبهذه المبادرة بدأت فترة حاسمة لبناء الجامعة الجزائرية وتطورها[1].

2-2- الفترة ما بين 1971 إلى 1982:

تضمنت هذه المرحلة أهم إصلاح شهدته منظومة التعليم العالي الجزائرية حيث صادفت هذه المرحلة تنفيد المخطط ين الرباعي الاول 1970-1973 و المخطط الرباعي الثاني 1974-1977، فتم من خلال هذه الفترة إعادة النظر في محتوى نظام التعليم العالي الموروث عن النظام الفرنسي، وكان بداية هذا الإصلاح إنشاء وزارة التعليم العالي سنة 1970 ، وبداية من سنة 1971 تم إعادة النظر في نظام التكوين في ضوء الحقائق الوطنية والواقع المعاش، وقد تمثلت الأهداف الأساسية لإصلاحات 1971 فيما يلي[2]:

- تكوين إطارات قادرة على الاستجابة لمتطلبات التنمية في الجزائر.
- تبني سياسة تعدد الاختصاصات لتلبية متطلبات جميع القطاعات.
- تكوين أكبر عدد من الاطارات بأقل التكاليف الممكنة لتحقيق أكبر قدر ممكن من المردودية.

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **مرجع سابق.**

[2] موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، **مرجع سابق.**

ونتيجة لهذا الإصلاح شهدت الجامعة الجزائرية ظهور اختصاصات كثيرة، سواء في العلوم الإنسانية والاجتماعية، أو في العلوم التكنولوجية، لتشمل المشاكل المختلفة الناجمة عن حركة التنمية التي عاشتها الجزائر في السبعينيات.

لقد أقر هذا الإصلاح تجديدا في مجال البيداغوجيا وهيكلة الدروس، يقتضي بتجميع مقاييس من الشعب العلمية والتكنولوجية في جذع مشترك (الجذع المشترك للعلوم الدقيقة والتكنولوجيا، والجذع المشترك في البيولوجيا)، ووضع تنظيم جديد لمسار التكوين، كما رافق هذه الاجراءات الجديدة إصلاح شامل للبرامج التعليمية والمناهج التربوية حيث تم[1]:

- إلغاء السنة التحضيرية في جميع الجامعات.
- إلغاء التنظيم السنوي لمرحلة التكوين، و احداث التنظيم السداسي (استبدال الامتحانات السنوية بامتحانات فصلية أو سداسية)، مع التوجه إلى تطبيق المراقبة المستمرة للمعارف.
- إدخال المقياس كوحدة تقييم المعارف مكان الشهادة.

كما تمحور إصلاح التعليم العالي فضلا عن إعادة التوجيه محتوياته وفقا لسياسات التنمية الاسراع في تكوين و تخريج أكبر عدد من الاطارات الوطنية المؤهلة بأقل تكلفة، وذلك بتوفير أربع نقاط رئيسية و التي سنتطرق إليها في المطلب الموالي.

2-3- الفترة ما بين 1983 إلى 1990:

واصلت الجزائر في هذه الفترة الاستعانة بالمخططات طويلة المدى من خلال المخطط الخماسي الاول 1980-1984 و المخطط الخماسي الثاني 1985-1989 ،حيث شهدت هذه المرحلة ما يعرف بمرحلة الخريطة الجامعية، التي استغرقت 13 سنة لكي تنجز، أي خلال هذه الفترة كانت قيد الدراسة تعدّل وتكمّل لكي تتمكن من اجتناب أخطاء الفترة السابقة التي تميزت بسرعة التنفيذ وكذا مجموعة من النقائص أحدثت اختلالات كبيرة في ميدان التعليم، وكان من أهدافها[2]:

تخطيط التعليم الجامعي إلى آفاق سنة 2000 معتمدة في تخطيطها على احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة.

- تحديد احتياجات سوق العمل من أجل العمل على توفيرها.
- تحقيق التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها سوق العمل.
- تحويل المراكز الجامعية إلى معاهد وطنية، والحفاظ على 07 جامعات كبرى فقط.
- تطوير نظام الخدمات الجامعية.

[1] أيمن يوسف، **تطور التعليم العالي: الإصلاح والأفاق السياسية، مرجع سابق** ، ص 46.

[2] لرقط علي، **إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر**، مرجع سبق ذكره، ص ص 67-68.

كما تميزت هذه المرحلة بالحديث على استقلالية الجامعة، وهذا ما أثار القضية التي طرحت عام 1989، والذي بدأ العمل بها ابتداء من جانفي 1990 ، حيث جاء على شكل مشروع يضم 25 صفحة، والتي تمثل بنوده نقاطا حول استقلالية المنظمات والهيئات الجامعية من الناحية الإدارية، المالية، البيداغوجية والبحثية[1].

وتميزت العشرية الثانية من هاته الفترة بإصدار قوانين و مراسيم خلال سنتي 1995-1998 متضمنة إنشاء و تنظيم الوكالة الوطنية لتطوير البحث في مجال الصحة و الوكالة الوطنية لتطوير البحث العلمي و الوكالة الوطنية لتثمين نتائج البحث العلمي، كما توج البحث بإصدار القانون التوجيه لسنة 1998 الذي يمثل الجهاز القانوني الجديد الذي يرسم الملمح العام للبحث العلمي في الجزائر، ومن ناحية التشييد شهدت الفترة إنشاء كل من جامعة العلوم الاسلامية بقسنطينة و جامعات بومرداس، بجاية، بسكرة و مستغانم.

وشهدت في هذه الفترة العلاقة بين الجامعة والمجتمع نوعا من الفتور، فالجامعة استمرت في القيام بدورها المتمثل في تخريج الاطارات الجامعية، لكن القطاع الإنتاجي لم يتمكن من إدماجها وتوظيفها. كما تميزت هذه المرحلة بإنشاء جامعة التكوين المتواصل سنة 1990 كمنظمة موازية للجامعة الكلاسيكية.

وتميزت نهاية هذه المرحلة بدخول الجزائر عهد التعددية السياسية والتحول الاقتصادي نحو اقتصاد السوق، وهو ما أثر على الجامعة[2].ونتيجة لتدهور الاوضاع السياسية و الاقتصادية في فترة التسعينات التي كانت لها أثار سلبية على قطاع التعليم العالي عانت الجامعة من أزمة أمنية وعدم استقرار سياسي كبيرين، ففشلت في هاته الفترة كل المبادرات الوزارية للنهوض بالتعليم العالي و الحد من البيروقراطية المركزية ووضع أقطاب امتياز للحد من تدهور نوعية مخرجات التعليم العالم نظرا لضعف القدرات المؤسساتية وعجزها في تحقيق الاهداف المرجوة، وقد بقيت آثار هذا التدهور تسري إلى غاية الوقت الحاضر مثل: تفاقم ظاهرة البطالة(بسبب تدهور سوق العمل) وارتفاع نفقات التكوين وهجرة أغلب الاطارات نحو الخارج بحثا عن العمل و تحسين ظروفهم المعيشية، وقد انعكست هاته الاوضاع على القطاع في صورة نقص الاساتذة و أعضاء الهيئة التدريس ذوو الرتب العليا و عدم الاستقرار في البرامج و المخططات الجامعية و غيرها من المشاكل التي عان منها القطاع، وفي الأخير يمكن القول أن هذه المرحلة نتج عنها استخلاص مجموعة من الدروس سمحت للدولة فيما بعد بإصدار قوانين جديدة لمنظومة التعليم العالي و البحث العلمي خلال المراحل اللاحقة.

---

[1] **نفس المرجع السابق**، ص78.

[2] جيلالي سليمة، **واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي، دراسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير جامعة الجزائر**، رسالة ماجستير في علوم التسيير، جامعة الجزائر ، ص 131.

2-4- الفترة ما بين1991 إلى 2001:

تميزت هذه المرحلة ببروز العديد من الإشكالات والتناقضات نتيجة تراكم مشاكل المراحل السابقة، والتي من أهمها التأخر الكبير في إنجاز الهياكل في أوقاتها المحددة وكذا نقص أعداد الأساتذة مقارنة بأعداد الطلبة مما أثر على السير الحسن للدراسة الجامعية.

كما شهدت هذه المرحلة إصلاح المنظومة الجامعية سواء من ناحية الهياكل، الوسائل، المناهج و الطرائق، أو من حيث مضمون المناهج والأهداف، حيث تمت العودة إلى تطبيق نظام الكليات بدل المعاهد عام 1998[1].

كما شهدت الجامعة عملا واسعا لإعداد الأساتذة الجامعيين إعدادا بيداغوجيا متمثلا في الملتقيات والورش التدريبية التي نظمتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي داخل الوطن وخارجه، وشهدت هذه المرحلة محاولة جديدة لبناء علاقة وطيدة بين الجامعة والمحيط المهني والاجتماعي، حيث تميزت هذه الفترة بإصدار القانون 05-99 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي و البحث العلمي و الذي يهدف إلى[2]:

- جعل الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي. وثقافي و مهني من أجل تجنب التصلب الناجم اعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري ،كما أعاد هذا القانون إحياء نظام الكليات من جديد و تحديد النظام البيداغوجي للتعليم العالي تحقيقا لمبدأ المرونة حتى تتمكن الجامعة من الاندماج مع المحيط الخارجي.
- رفع نوعية التعليم و التكوين عن طريق تعزيز البحث العلمي و التكنولوجي في مختلف التخصصات.
- توفير وسائل الاتصال ومد شبكة الانترنت قصد رفع المستوى الثقافي و العلمي و المهني للطلبة والاستاذة.
- تكريس الاستقلالية المالية و فرض المراقبة البعدية للمؤسسات التعليم العالي حول الانجازات التي توصلت إليها ومدى جدوى المبالغ المنفقة على مشاريع البحث العلمي.

إن التطور الكبير الذي شهدته الجامعة الجزائرية سواء من حيث تعداد المؤسسات الجامعية أو ازدياد في عدد أعضاء هيئة التدريس، أدى إلى ارتفاع غير مسبوق في تعداد الطلبة في جميع المؤسسات والمراكز الجامعية الموزعة عبر القطر الوطن ، لذا فإن الواجب وضع استراتيجية وطنية للوصول إلي جودة مخرجات العملية التعليمية والارتقاء بنوعية التكوين، وهنا لابد علينا الاستفادة من تجارب الدول في مجال اعتماد نظام الجودة الشاملة وإقحام متطلبات ومعايير الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي، وقد بدأت بوادر الاهتمام بهذه الاستراتيجية بناءًا على التوصيات التي أبرزتها كل من اللجنة الوطنية لإصلاح

[1] خالصة فتح الله، **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطور في التعليم العالي**، مرجع سابق ، ص 132.

[2] حمزة مرادسي ، **دور جودة التعليم في تعزيز النمو الاقتصادي**، مرجع سابق ، ص172.

المنظومة التربوية وكذا توجيهات المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في30 أفريل 2002.[1]

3- مبادئ التعليم العالي في الجزائر:

لقد كان من أهم مكتسبات الاصلاحات التي ذكرنها أنفا رفع التحديات على أربعة مبادئ أساسية تكرس الثوابت الوطنية وتعكس مقومات وخصوصيات المجتمع الجزائري، تتمثل هذه المبادئ فيما يلي:

3-1- ديمقراطية التعليم:

إن إسباغ الطابع الديمقراطي على الولوج إلى المنظومة التعليم العالي سمة في السياسة الجزائرية منذ 1962 إلى يومنا هذا، ففي سنة 1954 كان بمقدور أقل من 07 طالب في 100.000 نسمة الولوج إلى الجامعة في وطنهم، وبعد خمسين سنة تجاوز عدد الطلبة الجامعيين إلى 3.000 طالب في كل 100.000 نسمة. حيث لم يكن يسمح الدخول إلى الجامعة أو المعاهد العليا في فترة الاستعمار إلا للأغنياء وعملاء المستعمرين ، لكن بعد الاستقلال مباشرة قرر المخطط الجزائري كسر هذا القيد ومكّن كل أفراد الشعب من الالتحاق بسلك التعليم .هذا ما دفع غالبية الافراد إلى زيادة الطلب على التعليم العالي الذي لم يكن مقيدا. ويقصد بديمقراطية التعليم تحقيق النقاط الموالية[2]:

- إتاحة الفرصة المتكافئة لجميع الطلبة الجزائريين الذين أنهوا بنجاح دراستهم الثانوية، كل حسب كفاءته العلمية بغض النظر عن مكانته الاجتماعية.
- ربط القطر الجزائري بشبكة واسعة من الجامعات والمعاهد والمدارس الوطنية، قصد تعدد مراكز التعليم ونشر التكنولوجيا في كل جهات الوطن.
- توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية(المنح الدراسية، المطاعم، المسكن...الخ)، لأبناء فئات المجتمع المتوسطة و الفقيرة، وهذا قصد الاستفادة العامة من فرص التعليم الجامعي.
- تقديم المنح الدراسية وتوفير المطاعم والإقامة الجامعية لأبناء الفئات المحرومة والقاطنين في الأماكن البعيدة عن الجامعة، حتى يتمكنوا من مواصلة دراستهم الجامعية مثل زملائهم.

ولم تقتصر ديمقراطية التعليم التي شجعتها مجانية التعليم العالي والاستفادة من الخدمات الجامعية على الذكور فقط، بل شملت الجنسين، حيث بذلت الدولة جهدا كبيرا كي يستفيد الإناث أيضا من هذه الديمقراطية التعليمية[3].

---

[1] جمال مرزاقة ، **متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر** ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة ،الأردن 2011/05/12.

[2] برعودي يسمينة، **التعليم العالي وعلاقته بالتغيرات التكنولوجية الحديثة، دراسة ميدانية بجامعة باتنة** ، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة الحاج لخضر، باتنة 2009.ص35.

[3] علي عبد الله، لخضر مداح، **التعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشاملة كمدخل لجودة مخرجاته**، الملتقى الوطني الأول حول تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة زيان عاشور بالجلفة،19-2010/05/20،ص96.

وفي مجال التوازن الجهوي، كان يوجد بالجزائر سنة 1962 مدينة جامعية حقيقة في الجزائر العاصمة مع ملحقتين جامعيتين لها بوهران وقسنطينة، وقد أتاح ذلك توسع للخريطة الجامعية خلال 2000 من إقامة جامعات ومراكز جامعية ومدارس عليا ومعاهد في أربعين ولاية موزعة على كل من الشرق والغرب والشمال والجنوب[1].

3-2-الجزأرة:

ويقصد بالجزأرة الاستبدال التدريجي للإطارات الأجنبية بالإطارات الجزائرية ، وهذا قصد جعل التعليم العالي جزائريا في محتواه وأساليبه وأهدافه تماشيًا وواقع البلاد، وعمومًا كان ذلك من خلال إعطاء الصبغة الجزائرية لنظام التعليم العالي ومنهاجه، والبعد قدر الإمكان عن الاستعانة بالخارج، إلا فيما تفتضيه الضرورة، و جزأرة أساتذة و إطارات التعليم العالي بصورة تدريجية، والاعتماد على الكفاءات الجزائرية شيئًا فشيئًا، وكذا وضع استراتيجية التعليم العالي وفقًا لواقع البلاد وتطلعاتها المستقبلية بغرض تحقيق التنمية المحلية.

ففور الاعلان عن استقلال الجزائر ظهرت مسألة جزأرة المنظومة التربوية بشكل عام و التعليم العالي بشكل خاص، والتي كانت تعني تدخلا على مستوى برامج التعليم لتكييفها مع الاحتياجات الوطنية من الاطارات.

وقد ترجمت بسياسة تهدف إلى ولوج مكثف للجزائريين إلى وظيفة التعليم لضمان استخلاف المتعاونين الاجانب. ولم يكن عدد الجزائريين في الدخول الجامعي 1962-1963 يتجاوز 82 أستاذا ، جلهم من المعيدين، من بين أساتذة التعليم العالي العامليين و البالغ عددهم حينها 298 أستاذا.

وسمحت القرارات المتخذة سنة 1982 بجزأرة سلك المعيدين و الاساتذة المساعدين بشكل كامل سنة 1987، و بجزأرة العلوم الطبية سنة 1988، و العلوم الاجتماعية سنة 1989.و خلال العشرية 1990-2000 جاء دور جزأرة العلوم البيولوجية و العلوم الدقيقة و التكنولوجيا.

ويمكن أن نعتبر بأن سلك الاساتذة في التعليم العالي قد تمت جزأرته بشكل كامل سنة 2001-2002 (إذ كان هناك حوالي67 أستاذا أجنبيا فقط سنة 2001-2002).

3-3-التعريب:

ويقصد به هنا الاستعمال الواسع والاستخدام الكبير للغة العربية، وذلك في جميع مراحل التعليم العام بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة، وهذا لأنه يحقق أحد أهم مقومات الشخصية الوطنية، وهو تعبـــير عن حرية واستقلال الشعب الجزائري[2].

وقامت عملية التعريب على عدد من الأسس هي[3]:

---

[1] أيمن يوسف، **تطور التعليم العالي: الإصلاح والأفاق السياسية**، مرجع سابق ، ص 46.

[2] علي عبد الله، لخضر مداح، **التعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشاملة كمدخل لجودة مخرجاته**، مرجع سابق ،ص 96.

[3] **نفس المرجع**، ص 97.

- تشكل اللغة العربية أداة من الأدوات الأساسية المكونة لشخصيتنا وتاريخنا وثقافتنا، وينبغي أن تكون لغة حياتنا الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية وبالتالي لغة التربية والتعليم في بلادنا.
- إن اللغة العربية هي لغة أمتنا، وبالتالي هي أساس تواصلنا وارتباطنا معها، وهي أساس ماضينا وحاضرنا ومستقبلنا المشترك.
- إن توحيد التعليم باللغة العربية هو توحيد مختلف الأطوار التعليمية، من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي وحتى التكوين المهني.

شكل إدراج اللغة العربية في المنظومة التربية في الفترة الاستعمارية أحد مطالب التشكيلات السياسية و الثقافية البارزة في تاريخ الحركة الوطنية، فاللغة العربية في واقع الامر كانت ولاتزال تعتبر لغة أجنبية رغم نشر القانون الاساسي للجزائر سنة 1947، و الذي أعترف بأن التي يتخاطب بها أغلبية الجزائريين تمثل إحدى لغات " مجموع اهل البلاد". وقد توجب بذل جهود كبيرة عند الاستقلال لسد هذا النقص وجعل اللغة العربية و بشكل تدريجي لغة التعليم الرئيسية في الجامعة. وبما أن التعليم العالي كان يعاني أصلا من نقص فادح في الاساتذة الذين يتحكمون في اللغة العربية، فقد توجب تكوينهم باللجوء إلى عدد كبير من الاساتذة المتعاونين من العالم العربي، وهذا بالموازاة مع تحضير دورات رسكلة لاسيما في " مراكز التعليم المكثف للغات"(المفتوحة في المؤسسات الجامعية) .

وكان التعريب في السنوات الاولى من الاستقلال يقتصر على معهد الدراسات الاسلامية التابع لجامعة الجزائر وليسانس اللغة العربية التي شهدت تهافتا كبيرا عليها من قبل الطلبة. و شمل هذا المنحى مواد و اختصاصات حيث تم بالإضافة إلى أقسام التعليم باللغة الفرنسية الموجودة قبلا، فتح أقسام معربة في مدرسة الصحافة سنة 1965 ثم في الفلسفة و التاريخ بهدف تكوين أساتذة في التعليم الثانوي. وقد التحقت كلية الحقوق بالركب ابتداء من عام 1969.

وعرف تقدم التعريب في العلوم الاجتماعية وعلوم الارض و الحياة بدورها تسارعا ابتداء من سنة 1989،وهي السنة التي شهدت وصول أول دفعة معربة بالكامل إلى الجامعة من حاملي شهادة البكالوريا علوم. فنسبة التعريب في واقع الامر استمرت في الارتفاع و بشكل متباين حسب الاختصاصات المدرسة، إذ على سبيل المثال بلغت 100 % في العلوم الاجتماعية و الانسانية سنة 1996-1997.

3-4- التوجه العلمي و التقني:

يمكن تصنيف الخيارات المتمثلة في إسباغ الطابع الديمقراطي و الجزأرة و التعريب من بين الاهداف الرئيسية التي تم على أساسها تطوير التعليم العالي ابتداء من سنة 1962. وقد شهدت هذه الخيارات تداخلات فيما بينها على امتداد السنوات الخمسين الماضية من استقلال البلاد. ولفهم البنية الحالية للجامعة الجزائرية ، تم أخد خيار آخر بعين الاعتبار هو التوجه العلمي و التقني الذي لطالما أثر و بانتظام على اتخاد القرار فيهذا المجال. ويمكن التذكير بان الجزائريين القلائل الذين تمكنوا من بلوغ

المرحلة الجامعية خلال الفترة الاستعمارية، كانوا عموما يتابعون دراسات أدبية (الادب العربي في المقام الاول) ، و الحقوق أحيانا أو الطب و الصيدلة، و أنهم لم يكونوا يمثلون قبيل الاستقلال سوى03 % تقريبا من مجموع المسجلين في مؤسسات التعليم التقني القليلة حينها المدرسة الوطنية لمهندسي الجزائر أو المدرسة الوطنية للفلاحة في الجزائر العاصمة.

وقد ساهمت الاهمية التي أولتها الدولة إلى مسألة التنمية الاقتصادية و الاجتماعية وجهد التصنيع و تثمين الموارد الطبيعية في تعزيز التوجه العلمي و التقني. ومع تبني نظام الاقتصاد الموجه، ابتداء من المخطط الثلاثي 1967-1969 و المخططين الرباعيين 1970-1973 و 1974 -1977 ثم المخططين الخماسيين التاليين، برزت الحاجة إلى إطارات تقنية مؤهلة.

أصبحت نسبة الطلبة المسجلين في الشعيب العلمية و التكنولوجية سنة 1986-1987 تناهز 73 % من مجموع المسجلين ، مع أغلبية مسجلة في شعبة التكنولوجيا بنسبة تساوي 34 %.

إن التزايد السريع لتعداد الطلبة الجزائريين في السنوات الاخيرة، و الركود الذي عرفه سوق العمل، وتطور تركيبة الشعب في البكالوريا، جعل عدد المسجلين في الاختصاصات العلمية و التكنولوجية ينخفض، غير أن هذا لا يدفعنا إلى إعادة النظر وبشكل مطلق في الارقام التي يعبر عن هذا التوجه العلمي و التكنولوجي و التي هي في ارتفاع متواصل[1].

وكما حظى التعليم العالي بالاهتمام فقد لقي البحث العلمي كذلك نصيبه فقد أنشئت هيئات عديدة ترعى البحث العلمي منها المجلس المؤقت للبحث العلمي سنة 1972، ثم هيئة الوطنية للبحث العلمي و مراكز البحث التابعة لها في فروع التكنولوجيا النووية و الاقتصاد و الفلك وغيرها، ورغم هذه المجهودات المعتبرة التي قامت بها الدولة غير أن الانجازات السابقة لم تفي بالمتطلبات الخاصة بالارتفاع الهائل لأعداد الطلبة وكذا التأطير بعض المشاريع الاخرى، لهذا واصلت الجزائر تطبيق هذه المبادئ من خلال المخطط الرباعي الثاني، الذي وضع لإتمام أهداف المخطط السابق و مواصلة التوسيع في أعداد الطلبة الوافدين على الجامعات، ومن بين المنشآت التي في هاته الفترة: جامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا بالعاصمة، جامعة تلمسان، جامعة عنابة، جامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران، جامعة باتنة، جامعة البليدة وجامعة تيزي وزو.

كما عرفت هاته المرحلة إحداث دراسات ما بعد التدرج في 20 فيفري 1976 و كذا إدخال شعب جديدة لتغطية النقص على مستوى القطاعات الاقتصادي[2].

هذه الإصلاحات كانت تهدف إلى خلق جامعة جزائرية مستوحاة من محيطها تواكب التغيرات التي تحدث في الوطن، وقد أحدثت هذه الإصلاحات تغيرات جذ رية على الجامعة وجعلتها أكثر ارتباطا

[1] موقع وزارة التعليم العالي **https://www.mesrs.dz/ar/accueil** ، ص ص 26-28.

[2] يمن يوسف، تطور التعليم العالي: الإصلاح والأفاق السياسية، **مرجع سابق** ، ص 49.

بالواقع الجزائري ، غير أنه قد صاحبها عدد من النقائص كعدم توعية الطلبة وتحضيرهم لهذه المرحلة، وكذا عدم إشراك الأساتذة في اختيار محتوى التعليم وطرقه وأساليب التقييم.

ولم تقتصر الديمقراطية التي شجعتها مجانية التعليم العالي والاستفادة من الخدمات الجامعية، على البعد الكمي أي السماح بالالتحاق بالدراسات العليا لعدد أكبر من المسجلين بل فتحت المجال للشباب المنتمين الى كافة الشرائح الاجتماعية ومناطق البلاد كلها، كما بذلت الدولة جهودا كي يستفيد البنات أيضا من ديمقراطية التعلم.

وكخلاصة لهذه المبادئ الاربعة ، و بالعودة إلى واقع مؤسسة التعليم العالي الجزائرية، فإنه يمكن استخلاص بعض الملاحظات، فبالنسبة لديمقراطية التعليم فإن الدولة الجزائرية استطاعة أن تطبق هذا المبدأ و تضمنه لكل الشعب الجزائري إلى يومنا هذا، و نفي الشيء بالنسبة لمبدأ الجزأرة فقد استطاعة الدولة الجزائرية أن تجزئر كل اساتذة التعليم العالي خلال الثمانيات ، إلا أنه كان لهذا التسرع في عملية الجزأرة تأثير سلبي على مستوى تكوين هؤلاء الاساتذة، حيث معضهم له رتبة أستاذ مساعد أو معيد آنذاك ، وهذا ما أنعكس بدوره على مستوى تكوين الطلبة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

4- جودة التعليم العالي في الجزائر:

تشير التقارير الصادرة عن أشهر المنظمات الدولية المعنية بتصنيف وتقييم مستوى الجامعات إلى أن منظمات التعليم العالي العربية تقع في تسلسلات محبطة على النطاق الدولي، لذلك اتخذت دواعي الإصلاح لواقع التعليم العالي في الجزائر مضامين ومظاهر جديدة تحمل معها صفة البرامج الوطنية التي تتسق مع مبررات الدعوة إلى الإصلاح لواقع التعليم العالي.

4-1- الاهتمام بالتعليم العالي عن طريق الجودة:

إن معالجة مشكلات التخلف أو الضعف في الأداء المجتمعي ستجد في منظمات التعليم العالي سبيلها المناسب لمواجهة تلك المشكلات، وفي الوقت نفسه فإن الارتقاء بالتعليم العالي يرتبط بتوفير المناخ المحفز لنموه وتحسين أدائه .وقد تفطنت الجزائر لهذه الحقيقة ما جعلها في مقدمة اهتماماتها وفي رؤيتها واستراتيجيتها الوطنية للتنمية الشاملة التي أخذت في الاعتبار قلة الموارد خارج المحروقات واحتياجات ومتطلبات التنمية المنشودة، فعولت على قطاع التعليم العالي ومنظماته لبناء وتنمية القدرات واستغلال الموارد البشرية والعمل على تطويرها وتأهيلها لولوجها سوق العمل كقوة بشرية ذات مواصفات عالية توجه نحو قيادة وتنمية الوطن اقتصاديًا وثقافيًا واجتماعيًا، فضلا عن الدور الذي يؤديه التعليم العالي في تعزيز المناخ الديمقراطي وتجسيد احترام الرأي وتنمية الإبداع والتميز .كما تيقنت بأن هذا الدور الذي يؤديه التعليم العالي لا يمكن الوصول إليه وتحقيقه في ظل غياب الأطر القانونية المنظمة للتعليم العالي وتحديد طبيعة منظماته على نحو يكفل تحقيق أهدافه.

لذلك بادرت في إصدار العديد من النصوص التشريعية استجابًة لحاجة ومقتضيات الواقع واستشعارا لتحمل المسئولية وبادرت إلى وضع استراتيجية تحديث وتطوير التعليم العالي، وكذا تنفيذ سياسة الإصلاح والتنمية وبلورة ودعم الإصلاحات المنظمية المنشودة، بالإضافة إلى الحاجة الملحة إلى قواعد قانونية هادفة لتنظيم وتحديث التعليم العالي ومنظماته ومكافحة ومحاربة الفساد المالي والإداري[1].

وكان المنهج المتبع حافلا بالإنجازات التي تهدف إلى توطيد الديناميكية التي شُرع في تحقيقها منذ الدخول الجامعي 2004-2005، وذلك باعتماد نظام LMD والذي تم تدعيمه وتعزيزه من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي باتخاذ إجراءات هامة من خلال إصدار القانون الذي يعتمد LMD كنظام تفعيلي للدراسات الجامعية واعتماد الشهادات، ويعتبر هذا القانون المكون الأساسي لنظام ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية ويظهر هذا جليا من خلال تأسيسه اللجنة الوطنية للتقويم، مانحا ومدعما الجامعات الجزائرية بمؤثر قوي يحقق رفع أدائها وتأهيل المتخرجين من صفوفها إلى مستوى احتياجات القطاعات الاجتماعية و الاقتصادية .وهذا ما يؤكد الاهتمام المتواصل للسلطات العمومية بنظام ضمان جودة التعليم العالي في منظمات التعليم العالي وحرصها على حسن الأداء المتميز الذي يجب أن يكيف مع الواقع الوطني الموصوف بكثافة تعداد طلابه، ليتجاوب مع تطور القطاعات الاجتماعية والاقتصادية ويلبي احتياجاتها المتزايدة كما ونوعا[2].

4-2- الاهتمام بالبحث العلمي:

يعتبر البحث العلمي البوابة المفتوحة بين منظمات التعليم العالي والعالم الخارجي أو بعبارة أخرى بين منظمات التعليم العالي والمنظمات الاقتصادية من جهة أخرى .وتبلور اهتمام بهذا المجال من خلال سن تشريعات وقوانين تنظم البحث العلمي وأيضا من خلال تحفيز الباحثين بمختلف مستوياتهم بمنح علاوات وميزانيات تتكفل بها وزارة القطاع لتحقيق الأهداف المنشودة[3].

وتميزت سياسة البحث العلمي بالجزائر بداية من استرجاع السيادة الوطنية بالتطور السريع فيما يتعلق بإنشاء الهيئات والمراكز المتخصصة في الأبحاث بكل أنواعها وكذا في صدور حزمة من القوانين والتشريعات المنظمة لعملية البحث العلمي، حيث مباشرة بعد إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1971 ، تم إنشاء مديرية البحث العلمي والمجلس المؤقت للبحث العلمي، ثم على التوالي الديوان الوطني للبحث العلمي والمجلس الوطني للبحث.

---

[1] مراد ناصر ، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، حالة الجزائر، على الموقع : **http://www. labograndmaghreb. Com** ، تاريخ الاطلاع: 2015/2/5.

[2] على الموقع الالكتروني:**http://www. univ – skikda. dz/index. Php** ، تاريخ الاطلاع 2015/2/5.

[3] خالص فتح الله ، **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطور التنظيمي في التعليم العالي**، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، الجزائر 3، الجزائر 2013، ص 138.

لكن القفزة النوعية كانت في منتصف تسعينيات القرن الماضي، أي ما بين سنة 1995 و1998 هذه الفترة، صدرت فيها جملة من القوانين والمراسيم التشريعية متضمنة إنشاء وتسيير مجموعة من هيئات البحث على المستوى الوطني نذكر منها[1]:

- الوكالة الوطنية لتطوير البحث في مجال الصحة.
- الوكالة الوطنية لتطوير البحث الجامعي.
- مركز البحث العلمي التقني لتطوير اللغة العربية.
- الوكالة الوطنية لتثمين نتائج البحث والتطوير التكنولوجي.

بالإضافة إلى هذا، أنشئت في هذه الفترة جملة من مراكز البحث التي كانت قائمة تحت الوصاية المباشرة وزارة التعليم العالي.*

وتضمنت خطة تطوير التعليم في العالم العربي، التي قدمتها المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم، في اجتماعها بتونس في2008، أهم التحديات التي تواجه الدول العربية ومنها الجزائر في مختلف أشكال التعليم وأطواره التي تعرفها هذه الدول، إلا أننا ركزنا على التعليم العالي وعلى الجانب المتعلق بالجودة، ويبرز الجدول التالي الأهداف التي تصبو إليها الخطة المعدة في هذا الإطار[2]:

[1] جمال مرازقة، **متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة ،الأردن،2011/12/15.

* مركز البحث في الاقتصاد التطبيقي من أجل التنمية، مركز الدراسات والبحث في الإعلام العلمي والتقني، المركز الوطني للتقنيات الفضائية، مركز تطوير التقنيات المتقدمة، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير المناطق الجافة، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، مركز البحث في الأنثروبولوجية الاجتماعية والثقافية، مركز البحث في التحليل الفيزيائي والكيميائي، مركز البحث العلمي والتقني في السير و المراقبة.

[2] يعقوبي خليفة، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بالجزائر**، رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، تخصص :تسيير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة تلمسان ، الجزائر 2014، ص 166.

الجدول رقم (4-5): المخطط التنفيذي لتطوير التعليم العالي و البحث العلمي.

الأهداف	النشاطات	مراحل التنفيذ	مؤشر الانجاز	شروط الانجاز
تحسين الجودة	1- تهيئة البنية التحتية الضرورية والمواتية: - مؤسسات - تجهيزات علمية وبيداغوجية حديثة	في أفاق 2008	معدل النمو لطاقات الاستيعاب نسبة الطلبة في التعليم ما بعد التدرج.	4-كفاية الموارد المالية الضرورية. 5-ضمان جودة المدخلات بتطوير جودة التعليم ما قبل الجامعي.
	2 - ترقية البرامج وتفادي تقنيات التلقين الكلاسيكية للمعرفة وتشجيع التعلم الذاتي والابتكار.	التعميم في أفاق 2020	المعدل الكلي للتأطير (عدد الطلبة لكل أستاذ دائم).	وضع استراتيجية عربية لتطوير برامج التعليم باستخدام التكنولوجيات الحديثة.
	3- توسيع استخدام التكنولوجيات الحديثة وتكوين أساتذة قادرين على التحكم في هذه التكنولوجيا.		نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الدكتوراه نسبة المؤسسات الجامعية التي أنشأت مراكز لتحسين المستوى المهني للأساتذة.	تشجيع الطلبة لمواصلة تجسيد شراكة عربية لمواجهة هجرة الأدمغة
	وضع ميكانيزمات ذاتية لتقييم الجودة: - إنشاء معايير مشتركة للجودة		نسبة المؤسسات	خلق جو سياسي يسمح بمحاربة البطالة.

	- خلق هيئات لها المصداقية في تقييم و اعتماد الجودة.		عدد الدول التي طورت تشريعاتها في هذا الاتجاه.	

المصدر: يعقوبي خليفة، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بالجزائر**، مرجع سابق،ص167.

II- مشاكل و الاختلالات التعليم العالي في الجزائر:

تمثل السياسة التعميمية جزء من السياسة الاقتصادية، باعتبار أن قطاع التربية و التعليم هو القطاع الذي يضطلع بمهمة إنتاج العلوم و التكنولوجيا و الاعداد الفني و المهني للإطارات المتخصصة المختلفة التي تحتاج إليها التنمية، وهذا يستدعي ضرورة تنسيق هيكل القوة العاملة مع هيكل الوظائف الذي تؤول إليه اتجاهات معينة للتنمية، الأمر الذي يخلق ضرورة تصميم وبناء السياسة التعميمية بالشكل الذي يناسب توازن الهيكلين، ليتسنى تحقيق المواءمة بين عرض القوى العاملة و الطلب عليها.

و سنحاول من خلال ما سيأتي الوقوف على أهم المشاكل و الاختلالات التي يعاني منها التعليم العالي بالجزائر.

1- مشاكل التعليم العالي في الجزائر:

يعاني التعليم العالي بالجزائر من جملة من المشاكل نورد أهمها فيما يلي[1]:

1-1- مشكلة الهياكل القاعدية والبناءات والتجهيزات:

بالرغم من العدد الكبير للمراكز الجامعية والجامعات الموزعة عبر التراب الوطني، إلا أن التعليم العالي بالجزائر ونظرا للإقبال الجماهيري المتزايد عليه باعتباره مصعدا اجتماعيا إلى الطبقات الاجتماعية الأعلى وباعتباره أحد الوسائل الرئيسية في تذويب الفوارق بين الطبقات يواجه قلة في الأبنية والمعدات والآلات والأدوات ويتطلب ذلك تغيير نظرة المجتمع تجاه ما ينفق من أموال على الجامعة ،بحيث لا ينظر إليها على أنها مؤسسة خدمات وإنما مؤسسة إنتاج، إذ تضطلع الجامعة المسئولة إنتاج القوى البشرية والإطارات التي يحتاجها اقتصاد البلاد. ولسد العجز أو التقليل من حجم مشكلة البناءات والتجهيزات، لجأت الجامعة إلى الاستحواذ على منشآت وأبنية من قطاعات أخرى لا تستغلها، بالرغم من أن هذه الأخيرة نادرا ما تكون مكيفة لمهامها الجديدة.

[1] أحمد زرزور، **تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية جامعة منتوري ، قسنطينة ، الجزائر 2006، ص 82-84.

1-2- مشكلة التأطير:

تتنبأ بعض المصادر في قطاع التعليم العالي أنه في السنوات القادمة سيزيد عدد الطلبة مما سيكون هذا العامل أحد التحديات الكبرى التي تواجه الجامعة الجزائرية ، و تشير الإحصائيات المقدمة من طرف لجنة إصلاح المنظومة التربوية أن مستوى التأطير انخفض نوعا وكما في السنوات 15 الأخيرة.

فعلى الصعيد الكمي مثلا :انتقل التأطير العام من أستاذ لكل10 طلبة سنة 1985 إلى أستاذ واحد لكل23 طالب سنة 1999 وترجع اللجنة سبب انخفاض نسبة التأطير إلى عوامل أهمها:

- عدم عودة الأساتذة الجزائريين المكونين بالخارج.
- التأخير في تكوين الطلبة ما بعد التدرج(ماجستير – دكتوراه).
- هجرة الكفاءات العلمية نحو الخارج وقد اعتبرها العالم" هاري جوهنستون "بأعظم الخسائر التي تتكبدها أي دولة من ميزان مدفوعاتها.

ولقد لخص وزير التعليم العالي والبحث العلمي بمناسبة انعقاد الأيام التشاورية حول البيداغوجيا والتكوين المتواصل المنعقد بتاريخ 24،25 جانفي 1998 مشاكل الجامعة الجزائرية في ما يلي:

- ضعف مردود الدراسات في التدرج وما بعد التدرج.
- بذل الجهود اتجاه المشاكل الهامشية.
- اختلال نظام توجيه الطلبة الجدد.
- إهمال التكوين المتواصل بالمؤسسات الجامعية.
- ضعف الاهتمام بالوسائل البيداغوجية.
- صعوبة تكيف الجامعة مع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي.
- نقص في عدد المؤطرين.

1-3-مشكل الاختلال في التنظيم الإداري و العلمي:

إن الرصد المعرفي لمختلف القوانين المنظمة للجامعة (المرسوم الرئاسي رقم544/83 والقرار الوزاري المشترك المؤرخ في : 1987/5/26 والمرسوم التنفيذي رقم: 177/93) ومن خلال دراسة قام بها الدكتور "لونيس أوقاسي "حول الأنماط القيادية وأساليب التسيير لمدراء المعاهد بجامعات الشرق الجزائري، خلص إلى تشخيص بعض الاختلالات في التنظيم الإداري والعلمي للجامعة وهذه الاختلالات هي:

- عدم انسجام القانون النموذجي للجامعة المنصوص عليه رسميا في الجريدة الرسمية لسنوات 1983–1987–1993 مع الاحتياجات التنظيمية للجامعة، مما أدى بالمجلس العلمي للجامعة باستحداث هياكل تنظيمية جديدة تغطي أدوارا تساعد على التحكم في سيرورات التسيير وتحسين الجامعة برئاسة عميد الجامعة، المجلس البيداغوجي برئاسة نائبه المكلف بالتخطيط والتوجيه ومجلس تسيير الجامعة برئاسة الأمين العام للجامعة.

- الفارق الكبير الموجود بين الصياغة النظرية للقانون النموذجي للجامعة والواقع البشري والتنظيمي للجامعة بفئاتها المختلفة (أساتذة، طلبة و عمال) ومؤسساتها المختلفة :رئاسة الجامعة، المصالح المشتركة، المعاهد وهذا يعود لسببين:

✓ إلى هيمنة المنطق الإداري المحض على عقليات مسؤولي مختلف مستويات التنظيم الجامعي.

✓ إلى عدم انسجام هذا النموذج التنظيمي مع المعطيات الديموغرافية والفيزيولوجية للمنظومة الجامعية الجزائرية، فالركيزة البشرية للمجلس التنظيمي هام مثل":مجلس توجيه الجامعة "التي حددها القانون النموذجي، صعبة التطبيق.

وفي دراسة قامت بها الباحثة " طوطاوي زوليخة "حول الجو التنظيمي في الجامعة وعلاقته برضا الأستاذ توصلت إلى النتيجة التالية:

✓ أن الأستاذ الجامعي يتأثر سلبا بالمستوى التنظيمي السائد بالجامعة الجزائرية، فيقل مردوده وبالتالي لا يؤدي رسالته على أحسن وجه وينعكس هذا سلبا على الطالب .

✓ و ترى الباحثة أن " الأستاذ الجامعي لا يمكنه تحقيق نتائج إيجابية وهو يعمل في جو غير مريح وغير مشجع."

كما لخص الأستاذ الدكتور" بوحفص مباركي "أهم التحديات التي تواجهها الجامعة الجزائرية فيما يلي:

✓ الأمية بمختلف أنواعها ومستوياتها، من أمية الحرف إلى الأمية العلمية و الفكرية التي أنتجت عقليات متكلسة .وأخطر هذه الأميات على الإطلاق الأمية العلمية والفكرية المنتشرة في مختلف ميادين المجتمع وخاصة لدى الإطارات من متخذي القرار ذات المستوى المحدود، التي مرت بمسار تعليمي غير نظامي مشكوك في مصداقيته.

✓ مشاكل التنظيم والتسيير والتدخل السياسي في الأمر العلمي بطرق غير متزنة وليس بطرق العقل السليمة المتسمة بالرزانة وبعد النظر.

✓ عتاقة وقدم المناهج التي أصبحت بعيدة عن مشاكل المجتمع وكذلك بعيدة عن مستويات المعرفة الحديثة.

✓ التحديات العلمية الكبيرة والسريعة الوتيرة المفروضة على جامعة القرن الواحد والعشرين، التي يجب أن تسايرها وتسهم فيها وإلا انقرضت مثلما انقرضت مصادر المعرفة في الحضارات البائدة وزالت معها تلك الحضارات والشعوب.

1-4-مشكلة دمقرطة تسيير الجامعة:

ونقصد بذلك مدى ملاءمة مختلف أنواع التطبيقات الديموقراطية لتسيير الجامعة وتتمحور هذه الإشكالية حول مسألتين تتفاوتان في الأهمية:

المسألة الأولى: و هي الأساسية تتمثل في معرفة ما إذا كانت طبيعة الجامعة تسمح بتطبيق أحد أنواع الديموقراطية لتسييرها، تبعا لأهدافها الخاصة أي هل تسمح الغاية من وجود الجامعة بتطبيق الديموقراطية

الليبرالية ؟وأي نوع من أنواع الديموقراطية تتطلبه الطبيعة الخاصة بالجامعة؟ ويجب أن نذكر بأن أطراف التنظيم في الجامعة هم الأساتذة وهم موظفون تسري عليهم كافة القوانين المنظمة لشؤون العمال ويخضعون لنظام الوظيف العمومي مثلهم في ذلك مثل أي عامل تابع لقطاع الدولة مهمته الأساسية إنتاج المعرفة كما أن العامل في المصنع يقوم بإنتاج السلع والأدوات مع بعض الخصوصية وهي أنهم مثل العملة النادرة، بحسب تكوينهم ونوعية الإنتاج الذي يقدمونه وهو غير متاح لجميع الناس.

أما الفئة الثانية فهم العمال الإداريون والذين يقومون بمهمة التسيير الإداري ويخضعون أيضا لقوانين الوظيف العمومي ومهمتهم خدماتية تتمثل في تهيئة الجو للأساتذة والطلاب لأداء المهمة العلمية التعليمية.
وهناك الطلبة باعتبارهم المحور الأساسي الذي تدور حوله العملية التنظيمية والتعليمية للجامعة ولكن دورهم في عملية التسيير يكاد ينعدم.

المسألة الثانية: وهي فرعية وأقل وزنا لتعلقها بطرف جامعي واحد فقط وهم الطلبة فمعالجتها ستكون سهلة إذا ما احترمت أبسط قواعد الديموقراطية المعمول بها في المشاركة في اتخاذ القرارات، فالمهم هو احترام مبدأ المشاركة والديموقراطية مثلما هو مطلوب في حال الأساتذة بمختلف أصنافهم، مع احترام نسبية المستويات والقدرات بين مختلف الأطراف الجامعية.

زيادة على المشاكل سابقة الذكر يمكن أن نضيف:

- ✓ ضعف التكوين البيداغوجي للأساتذة الجامعيين وحيازتهم على شهادات من جامعات مختلفة وطنية ودولية وبالتالي وجود عقليات أكاديمية متنوعة ومختلفة ،مما ينجم عنه وجود تفاوت في قدراتهم على التدريس ومن هنا أصبح التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي أكثر من ضرورة.
- ✓ نقص المراجع العلمية وحتى وإن توفرت فهي عادة ما تكون قديمة.
- ✓ ضعف محتوى البرامج الدراسية وقصور نظام التقييم.

هذه بعض التحديات التي لازالت تكبح جماح الجامعة ومادامت المصاعب جاثمة على رأس الجامعة فلا يمكننا أن ننتظر منها الإسهام في المعرفة البشرية وريادة المجتمع بالمستوى المطلوب وتبقى الجامعة على هذا الحال تراوح مكانها كمؤسسة تخريج عدد من حملة الشهادات دون المستوى المطلوب ومؤسسة لحضانة فئة من الشباب أنهوا تعليمهم الثانوي ولم يؤهلهم لسوق العمل الشحيحة الفرص.

2- أهم الاختلالات التي تعاني منها الجامعة الجزائرية:

تعاني الجامعة الجزائرية من عدة نقائص التي حالت دون بلوغها مستوى الاداء المطلوب، ومن بين هذه الاختلالات نجد عدم مواءمة مخرجاتها لمتطلبات سوق العمل، و ضعف رصيد البحث العلمي، حيث أدى غياب التنسيق بين ما تنتجه مؤسسات التعليم العالي و متطلبات التنمية إلى تبديد الاموال الهائلة التي استثمرت في إعداد الاطارات و الخرجين، و تحولت وظيفة الجامعة الجزائرية من إنتاج المعرفة و إعداد اليد العاملة اللازمة لخدمة التنمية إلى إعداد جيوش من البطالين، ويمكن إرجاع الاختلالات التي تعاني منها الجامعة الجزائرية إلى العوامل التالية:

2-1- عدم مواءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل:

لقد انصب اهتمام التعليم العالي في بداياته على تلبية الطلب الاجتماعي المتنامي، و لم يأخذ المخططون في حسبانهم حينذاك قضية المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وهذا يدل على غياب البعد الاستراتيجي للجامعات الجزائرية.

فالعلاقة بين الانتاج و التعليم من خلال و صفها للمعرفة من خلال ما أشار إليه مارشال في كتابه " اقتصاديات التعليم" بأنها " أكثر عوامل الانتاج قوة لدى الانسان ، فهي تمكنه من أن يقهر الطبيعة و يرضى حاجياته "[1]. كما يؤكد" برنارد أو نجير" (Bernard Angers) على أنه " من الاهمية مضاعفة الخبرة في الميدان العمل لتسهيل إدماج الشباب في سوق العمل"[2]، فالتعليم و العمل عنصران متلازمان، ولابدا من التوفيق بينهما قدر الامكان لتحقيق المواءمة بين البرامج و التخصصات التي تقدمها الجامعات واحتياجات سوق العمل، و يؤدي الاخلال بهده المعادلة إلى هدر الموارد المالية الضخمة التي أنفقت في إعداد إطارات في التخصصات لا علاقة لها ببرامج التنمية و احتياجات سوق العمل.

وهناك العديد من العوامل و الاسباب التي أدت إلى ضعف مواءمة التعليم العالي و من أبرزها[3]:

- **المهمة المزدوجة للتعليم العالي:**

فالتعليم العالي يتحمل مسئولية مزدوجة من ناحية توفير مقاعد لخريجي الثانوية في القاعات الجامعية من جهة، و موائمة مخرجات التعليم مع متطلبات التنمية الشاملة من جهة أخرى ، و هذه المعادلة الصعبة ليست من السهولة أن يوضع لها الحلول العاجلة ، حيث من الصعوبة الجمع بينهما أو العمل على تحقيقهما معا.

---

[1] Bernard Robertson, **« Mondialisation Et Economie Du Savoir** », Conférence de l'Association Américaine pour l'avancement de la science (Washington, 18mai 1999), sur le site : http://www.cnrs.fr/DRI/washington /actualité/Notes/99/N9910w.htm.

[2] Stephane Girard, « L'Université Doit Rester A l'Ecoute Des Besoins De Son Milieu », le Rapport Des Etats Généraux, ENS, Hist, 1995, sur le site : http://www.uqac.uquebec.ca/adauqac/avril97/états-généraux.htm.

[3] عبد الواحد بن سعود الزهراني، **ضعف مواءمة مخرجات التعليم العالي السعودي** ، رسالة الدكتوراه، كلية التربية ،المملكة العربية السعودية ،2008 ،ص ص 42، 44.

- **عدم مواكبة التعليم العالي لوتيرة التغيير السريع لسوق العمل**:

إن مواكبة اللحظية من قبل الجامعات لمتغيرات سوق العمل أمر صعب المنال، فاحتياجات سوق العمل متغيرة و تتطلب تحديثا دائما للمهارات و الخبرات ، و متابعة الجديد في مجال العلم و المعرفة ، و المواءمة على التدريب و تحديث المعلومات ، إضافة إلى أن هذه الاحتياجات تتغير من حيث النوعية ، وهذا يضع صعوبة أمام التخطيط السليم .

- **قصور التخطيط العلمي للتعليم العالي و التنمية عموما:**

وغالبا ما يرتبط التعليم العالي بمفهوم التنمية البشرية و الموارد البشرية بالتحديد ، لأن التنمية عملية هدفها الانسان و سيلتها الانسان كذلك، و بالتالي فإن الخلل الذي يعتري مصادر تنمية الموارد البشرية سينعكس أثره على التنمية مباشرة. و الملاحظ ان هناك مشاكل في البعد التخطيطي لتنمية الموارد البشرية ، خاصة فيما يتعلق بالتعليم و التدريب .حيث إن هناك فجوة في الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي، كما يوجد فجوة في نوعية التخصصات لخريجي الجامعات ، و كذا فجوة في الانفاق و البحوث والمعلومات في مجال التنمية البشرية من حيث تضارب البيانات، وندرة الدراسات في هذا المجال.

فالتعليم العالي مازال يفتقر إلى رؤية الواضحة و الفلسفة التي تحدد دور التعليم الجامعي في المجتمع و الادوار المطلوبة منه ، إضافة إلى عمومية أهدافه و عدم وضوحها وعدم تطويرها ، وغياب البعد الاستراتيجي ، إلى جانب غياب المعلومات و البيانات و الاحصاءات عن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية و السكانية ، ضف كذلك إلى استخدام الاسلوب التقليدي في التدريس، وقصور التخطيط التنموي لحاجات المجتمع.

- **ضعف الطاقة الاستيعابية للجامعات:**

أصبح من الواضح أن هناك فجوة في الطاقة الاستيعابية للجامعات، كما أن أزمة التعليم الجامعي لا تكمن في تزايد الطلبة فوق الطاقة الاستيعابية، و إنما كذلك في تدني الكفاءة الداخلية و الخارجية. حيث تقوم الجامعات بتخريج أعداد من الطلبة الذين لا يحتاجهم سوق العمل، في الوقت الذي تشبعت فيه الوظائف الحكومية من الخرجين.

- **الخلل في التوزيع التخصصات المتاحة في الجامعات بين احتياجات المجتمع و ما توفره الجامعات:**

إن من أهم الأسباب الجوهرية لضعف المواءمة وجود فجوة في نوعية التخصصات لخريجي الجامعات ومتطلبات التنمية و سوق العمل.

- **ضعف التواصل بين التعليم العالي و القطاع الخاص:**

إن ضعف التعاون مع القطاع الخاص قد أدى إلى عدم توفير الفرص المناسبة لاكتساب الطالب الجامعي المهارات العلمية التي تمكنه من الانخراط بسهولة في سوق العمل من خلال ما يعرف بالتعليم

التعاوني. كما أن عدم إشراك القطاع الخاص في تحديد سياسات القبول في مؤسسات التعليم العالي، واعتماد هذه الاخيرة على أساليب غير دقيقة في اختيار مدخلاتها من الطلاب، كان سببا في الفجوة بين ما تخرجه الجامعات وما يحتاجوه المجتمع.

- **قصور البيانات المتعلقة بالاحتياج الفعلي لسوق العمل من القوى البشرية:**

يكاد أن يكون من المسلمات أن التخطيط العملي ، و إتخام القرارات الصائبة يعتمد على وجود دقة البيانات، فه ناك فجوة في البحوث و المعلومات في مجال تنمية الموارد البشرية من حيث التضارب البيانات بين الجهات المعنية، كما أن هناك ندرة واضحة لدراسات و البحوث في تحديد الاحتياجات الحقيقية لسوق العمل.

- **ضعف التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي، وبين أجهزة التوظيف**:

إن مؤسسات التعليم العالي تعاني من ضعف التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي مع بعضها ، ومع الجهات المستفيدة من خريجي الجامعات ، وجهات التخطيط للعمالة.

- **افتقار الجامعات للتنافس الاكاديمي:**

فالجامعات تفتقر إلى التنافس الاكاديمي نتيجة لعدم حصولها على الاستقلال المادي و الاداري ،ما جعلها تعامل معاملة أي منشأة بيروقراطية، الامر الذي يؤثر في عملياتها الاكاديمية وبالتالي على مخرجاتها من الطلاب.

فهناك عددا من الفرص تحققها التنافسية للتعليم العالي منها :

- أن يصبح التعليم العالي متميزا، من خلال توفير معايير الجودة و خصائصها، و لتحدد ثقافة الانجاز و جدارة الاداء و التوجه والمعيار في التعليم و التدريب العالي.
- إمكانية الاندماج و التكتل مع مؤسسات تعليمية أخرى للحصول على مزايا تنافسية.

فالتنافسية السمة الاساسية و البارزة لحركة المؤسسات المجتمعية في جميع المجالات في عصرنا بها الحالي. فلكي تبقى المؤسسة قادرة على الحصول على الدعم المالي ، لابدا أن يكون مستوى خرجيها متسقا مع المستويات المعيارية التي تضعها الدولة. و تنعكس هذه السمة على نظم التعليم الجامعي ، بحيث يستخدم التنافس بين الجامعات في مختلف المكونات المؤسسة و أنشطتها و طلابها و مبانيها ومعداتها و هيئات التدريس فيها، وكل ما يرتبط بمعايير الجودة الشاملة، وتتوقف درجة تحقيق الجامعة لهذه الوظائف و الاهداف على ما يتاح لها من الاستقلالية إطلاق يدها في تخصيص مواردها بالطريقة التي تعظم عوائدها في مختلف مجالات عملها.

- **قصور أساليب التدريس في التعليم العالي:**

إن لنقص الجوانب المهنية التربوية في التعليم العالي ، و غلبة الاساليب التقليدية في إلقاء المحاضرات، و الوقوف عند نص الكتب المقررة، و قصور تطوير المناهج و التقنيات التعليمية و أساليب التقويم ، أسبابا مباشرة لضعف مواءمة التعليم العالي.

- **ضعف توجه الحكومة إلى الانفاق على التخصصات الجامعية:**

إن من أسباب عدم توجه الحكومات إلى الانفاق على التخصصات العلمية و التطبيقية هو التكلفة العالية في إنشاء وتشغيل هذه الأقسام.

ومن أهم أسباب عدم كفاية التمويل ندكر ما يلي:

- التضخم عموما و غلاء التعليم العالي ، وعدم قدرة الحكومات و الاسر على تمويله، نتيجة تفاقم الاعباء التمويلية للتعليم العالي.

- الاستمرار في سياسة التوسع في التعليم العالي ، وتقديمه مجانا، و تشجيع الاقبال عليه على الرغم من إزياد التضخم و ارتفاع الاسعار و ازدياد تكاليف التعليم العالي.

- ضعف قدرة الجامعات على بلوغ أهدافها وزيادة نفقاتها الجارية مقارنة بالنفقات الاستثمارية وعدم أخدها بالتمويل الذاتي ، وقلة اهتمامها بالبحث العلمي.

- **تدني مستوى الكفاءة الداخلية للجامعات:**

انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية الكمية و الذي يتمثل في ارتفاع نسبة الرسوب و التسرب ، مما يؤدي إلى رفع كلفة الطالب الجامعي . فتطور الكفاءة الداخلية للتعليم العالي يعد من أبرز التحديات التي تواجه هذا القطاع ، فتجاوز عدد السنوات المقررة للتخرج، وانخفاض نسبة الخرجين إلى المستجدين ، تؤثر بشكل كبير في قدرة هذا النظام على تلبية الطلب المتنامي على الالتحاق بالتعليم العالي، ولاشك أن كفاءة أعضاء هيئة التدريس ، ومستوى البرامج الدراسية ، وفاعلية الجهاز الاداري للجامعات تعد من أبرز العوامل المؤثرة في الكفاءة الداخلية .

كما أن من مؤشرات انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية ضعف الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي أو صغر قاعدته ، فنسبة المقيدين من الطلبة في التعليم العالي إلى عدد السكان في سن التعليم العالي لاتزال منخفضة . ضف إلى ذلك انخفاض الكفاءة الداخلية النوعية لمؤسسات التعليم العالي التي من مؤشرتها تدني التحصيل المعرفي ، و التأهيل التخصيصي ، و ضعف القدرات التحليلية و الابتكارية والتطبيقية ، و ارتفاع نسب الرسوب و الاعادة.

- **تدني الكفاءة الخارجية الكمية و النوعية للجامعات:**

وتتمثل الكفاءة الخارجية الكمية في تخريج أعداد من الخرجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز و طلب كبير على تخصصات أخرى، أو تخريج أعداد في تخصصات تشتد الحاجة لها ، ولكن مستوى التأهيل الخريجين أقل من المطلوب.

كما أن انخفاض الكفاءة الخارجية النوعية يتمثل في عدم قدرة نظام التعليم العالي على تزويد القطاع الحكومي و الخاص بنوعية من المخرجات البشرية يتوفر لها الحد الادنى المناسب من التأهيل العلمي و العملي و الالتزام، ومن المؤشرات على انخفاض الكفاءة الخارجية، عدم توفر الخبرات العملية لدى الخريج بسبب عدم الاهتمام بالتدريب الميداني في البرامج، وضعف مستوى الطالب في اللغات الاجنبية ، ومهرات الحاسب الالي، و الدور الهامشي الذي يقوم به البحث العلمي الجامعي في التنمية الوطنية ، و التطوير الاجتماعي و الاقتصادي.

2-2- ضعف الرصيد البحث العلمي للجامعة الجزائرية:

هناك ضعف كبير في الرصيد البحثي للجامعة الجزائرية ومستوى جودة البحوث التي تقدمها و مدى ارتباطها بالمشاكل الانمائية، و يعود ذلك إلى جملة من الاسباب نذكر منها ما يلي[1]:

- **تركيز الاهتمام على التعليم:**

عملت السلطات الجزائرية على توسيع التعليم الجامعي، لتكوين الاطارات اللازمة التي تحتاجها الدولة و ذلك للنقص الكبير في الاطارات الذي عرفته غداة الاستقلال ، وهذا مالم يسمح للجامعة الجزائرية، رغم التطور السريع الذي عرفته بإرساء أسس للبحث العلمي لقلة فئة الباحثين الجزائريين منذ البداية، مما عرقل انطلاق البحث إلى غاية الثمانينات.

- **عدم توجه معظم الطلبة الدراسات العليا نحو تبني مشروعات بحثية تطبيقية لحل المشكلات الانمائية:**

في إطار العلاقة بين مؤسسات البحث العلمي و القطاعات الاقتصادية، نجد أن هذا النشاط يرتبط عموما بمختلف القطاعات التي توفر الامكانيات و فرص التجريب. و قد انطلقت في الجزائر برامج تنموية كبيرة ،لكن طبيعة الخيارات الاقتصادية التي اعتمدت منذ 1967 على الصناعات المصنعة لم تسمح بوجود علاقات بين الباحثين و المنشآت الاقتصادية، حيث كان الهدف الاساسي للقطاعات الاقتصادية يركز على كيفية بعث القطاعات الإنتاجية للحد من البطالة و توفير المنتجات الواسعة الطلب ،بالإضافة إلى الاعتماد على الدول الاجنبية في تكوين الاطارات الفنية من جهة و طبيعة العقود بين

[1] عماري عمار ، بوسعدة سعيدة، **الابداع التكنولوجي في الجزائر واقع و افاق**، مجلة العلوم الاقتصادية و التسيير الاقتصادية ، جامعة سطيف ،العدد الثالث،2004،ص58.

الجزائر و الشركات الاجنبية التي أوكلت لها مهمة تركيب المصانع ، فلم يتسنى لهذه الاستراتيجية التنموية الاهتمام بالبحث.

وقد أكد التقرير الصادر عن البنك العالمي الذي أنجز بعد تحقيق على مستوى الجامعات الجزائرية أن " البحث العلمي الملاحظ في الجامعات الجزائرية و بغض النظر عن بعض الاستثناءات ، جد أكاديمي بدون أو قليل التطبيقات الفورية أو المحتملة على الصناعات المحلية"[1].

- **نقص التسهيلات البحثية وضعف الدعم المالي لنشاطات البحث العلمي:**

فترقية البحث العلمي تحتاج إلى تعبئة مجموعة من الموارد المادية و المالية و البشرية، كما تكمن قوة البحث العلمي في كيفية التوفيق بين هذه الموارد و ترشيد استعمالها، كما يشكل غياب عمال مساعدين لاستعمال التجهيزات العصرية المتوفرة بدوره عائقا أخر هاما.

- **الموارد البشرية:**

تعاني الجزائر من نقص كبير في عدد الباحثين ،إضافة إلى هجرة الجامعيين الاكثر تأهيلا إلى الخارج. بالإضافة إلى هذه الهجرة، نجد نوعا آخر من الاغتراب ألا وهو اهتمام العلماء و الأستاذة الجامعيين من الذين استمروا في العمل في الجزائر من محاولة إيجاد حلول مناسبة للمشكلات المحلية وانشغالهم في محاولات لنشر البحوث النظرية و التطبيقية التي تتعلق بالبلدان المتقدمة التي تستفيد منها . ومثل هذه الهجرة ماهي إلا نتيجة للإحباط و الشعور بالاغتراب خاصة في ظل البيئة غير الملائمة لتحفيز الطاقات العلمية وتوجيهها لخدمة الاقتصاد الوطني[2].

- **ارتباط الباحثين عادة بالجامعات و البيئات التي تكونوا فيها**:

حيث أن مجملها تمثل جامعات و مراكز أجنبية، كما أن العودة المكثفة لأفراد البعثات العلمية بالخارج لم تساهم مباشرة في انطلاق البحث العلمي في الجامعة الجزائرية نظرا للفروقات البيئية و اللغوية و التجريبية.

- **طبيعة التسيير البحثي:**

حيث أنه منذ الاستقلال لم تعرف مؤسسات البحث العلمي استقرارا، نظرا لنقص التجربة و حداثة الاستقلال و طبيعة البرامج المعتمدة، مما لم يعطي نتائج كبيرة في ميدان العلم، عموما لعدم تحقيق التراكم التجريبي المرهون بالاستقرار المؤسساتي ووضوح البرامج و الاهداف، لأن نتائج البحث العلمي قد تتطلب عشرات السنين من العمل و المواظبة وكل هذا لا يأتي إلا بالاستقرار. فكل التجارب التي قامت بها الجزائر في مجال البحث لم يعط لها الوقت الكافي لتحقيق اهدافها، فكلما بدأت تجربة تغير بسرعة

[1] Maamar Boudressa, "Faut-il Fermer L'université Algérienne, Alger, ED,ENAL, 1994, p11.

[2] عماري عمار ، بوسعدة سعيدة، **الابداع التكنولوجي في الجزائر واقع و افاق**، مرجع سابق ذكره ، ص58.

مما ادى إلى فقدان الثقة. إضافة إلى أن الباحثين كثيرا ما كانوا يستدعون لتقلد مهام التسيير و بالتالي التخلي عن مهام البحث، كما أن الظروف المادية لم تكن في صالح الباحث[1].

3- تحليل حركية منظومة التعليم العالي و البحث العلمي الجزائري:

شهد التعليم العالي في الجزائر عبر مختلف مراحله الكبرى حركية و تطورا كميا كبيرا، سواء من ناحية أعداد الوافدين إليه من طلبة و أساتذة، أو من ناحية الهياكل، وسنحاول من خلال ما يلي عرض لأهم هذه التطورت.

3-1- تطور عدد الطلبة:

ببلغ إجمالي عدد الجزائريين الذين تم إحصاؤهم سنة 1961 في مؤسسات التعليم العالي 1317 مسجلا في جامعة الجزائر و ملحقتيها في كل من وهران و قسنطينة. ولقد زاد العدد الضعف أثناء الدخول الجامعي 1962-1963، وتضاعف 9.5 مرة بعد ذلك بأقل من عشر سنوات. وبلغ عدد الطلبة المسجلين عند الدخول الجامعي 2010-2011، بعد خمسين عاما من الاستقلال،1.200.000 طالب، فبين سنة 1962 و سنة 2012 تضاعف عدد الطلبة بحوالي 1000 مرة . ويتوزع هذا التعداد على العديد من المواقع الجامعية الموجودة في 48 ولاية. ويمكن إيضاح ذلك من خلال الجدول التالي :

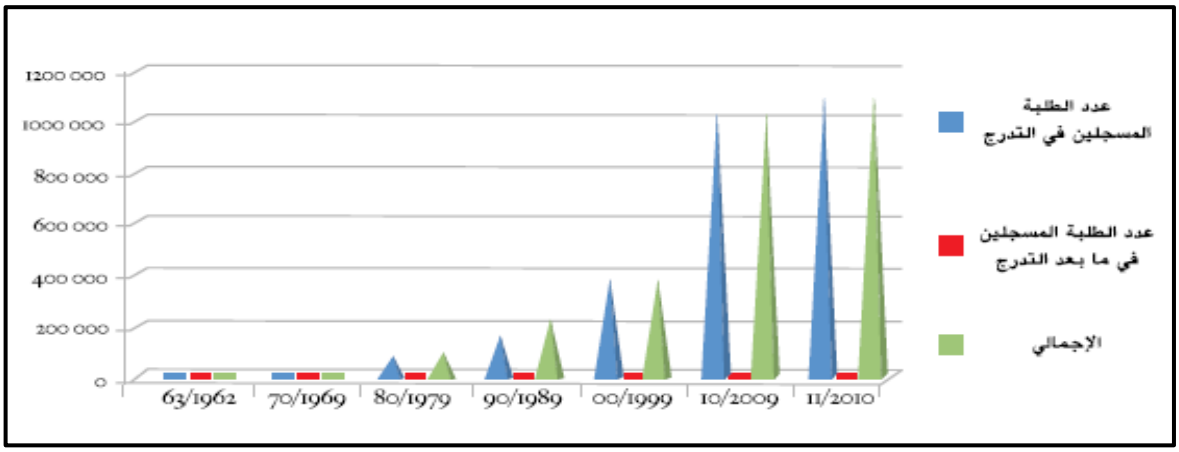
جدول رقم (4-6): تزايد عدد الطلبة المسجلين.

	63/1962	70/1969	80/1979	90/1989	00/1999	10/2009	11/2010
عدد الطلبة المسجلين في التدرج	2 725	12 243	57 445	181 350	407 995	1 034 313	1 077 945
عدد الطلبة المسجلين في ما بعد التدرج	156	317	3 965	13 967	20,846	58,975	60,617
الإجمالي	*2 881	12 560	61 410	195 317	428 841	1,093,288	1,138,562

المصدر: ملف التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر ص 32 على الموقع:
https://www.mesrs.dz/ar/**accueil**

[1] عبد الكريم بن اعراب ، **مستقبل البحث العلمي في الجزائر**، مجلة الامير عبد القادر للعلوم الاسلامية، العدد 13،2003، ص183.

شكل بياني رقم (4-1) : تطور عدد الطلبة المسجلين.



المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر خمسين سنة في خدمة التنمية (1962-2012) ص33، على الموقع: https://www.mesrs.dz/ar/accueil

و لامتصاص هذه التدفقات المتزايدة من الطلبة الجدد ، تم خلال خمسين عاما التنمية إطلاق وتحقيق برنامج ضخم لإنجاز منشآت جامعية خاصة بالتعليم و البحث العلمي و المرافقة الاجتماعية الجامعية. وقد تمثل هذا البرنامج بصفة تدريجية و في وقت و جيز نسبيا في استحداث و تعزيز شبكة جامعية كبيرة و متنوعة تتكون من 90 مؤسسة للتعليم العالي و تغطي 48 ولاية[1].

وهذا تضاعف مستمر راجع إلى ارتفاع نسبة الكثافة السكانية و تحسن الظروف المعيشية واعتماد مبادئ تتماشى مع السياسة التعليمية، الى جانب تكفل ميزانية الدولة بتمويل جل نفقات التربية والتعليم على اختلاف اطواره بنسبة 100% تقريبا ، وهذا التزايد رافقه زيادة في تكاليف المنظمات التعليمية، سواء تعلقت بأجور الأساتذة أو الهياكل البيداغوجية ومختلف المستلزمات العملية التعليمية، مقارنة بعدد المتخرجين بسبب طول مدتهم في الجامعة تبعا للبرامج المقررة لهم مما عرقل جودة التعليم العالي[2].

3-2- التطور الكمي و النوعي لهيئة التدريس:

إن الوتيرة التي يتطور بها عدد الطلبة الجامعيين هو المحدد الرئيسي في تحديد وتيرة تطور كل من سلكي الأساتذة والعمال ، و كذلك هياكل الاستقبال. فقد تطور عدد الاساتذة المكلفين بالتأطير على مدار السنوات الخمسين الماضية حيث كان عددهم 298 سنة 1962 ليصل إلى 17.460 سنة 2000 ، وقد تضاعف هذا العدد بنسبة 2.3مرة ليتجاوز 40.000 سنة 2011. كما أن عدد الاستاذة الدائمين قد تضاعف 135 مرة بين سنة 1962 و سنة 2011.

[1] التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر خمسين سنة في خدمة التنمية (1962-2012)،ص34، على الموقع الالكتروني: **https://www.mesrs.dz/ar/accueil.**

[2] مداح لخضر، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي**، مرجع سابق، ص 54.

وتجدر الاشارة إلى أن هناك تزايد في نسبة العنصر النسوي ضمن إطار مهنة التدريس في التعليم العالي حيث بلغت هذه النسبة 40% من سلك التعليم.

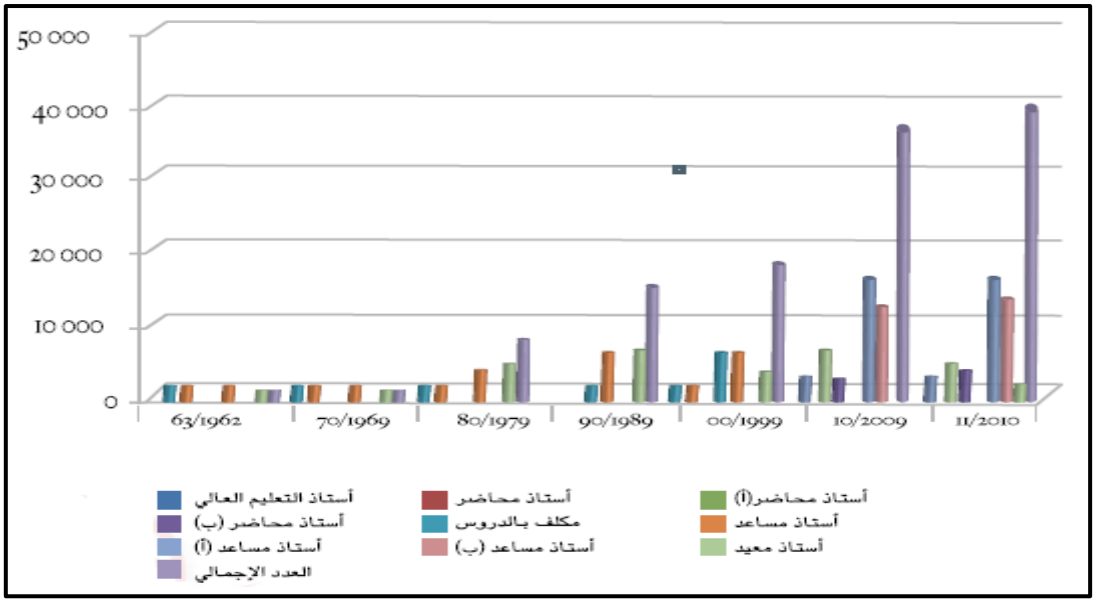
ويمكن أن توضيح تطور عدد أعضاء الهيئة التدريسية منذ الاستقلال إلى غاية 2011 من خلال الجدول التالي:

جدول رقم(4-7): تزايد عدد الأساتذة الدائمين.

	63/1962	70/1969	80/1979	90/1989	00/1999	10/2009	11/2010
أستاذ التعليم العالي	66	80	257	573	950	2 874	3 186
أستاذ محاضر	13	112	463	905	1 612		
أستاذ محاضر(أ)						4 562	4 817
أستاذ محاضر (ب)						2 352	2 835
مكلف بالدروس				1 958	6 632		
أستاذ مساعد	74	167	2 494	6 839	6 275		
أستاذ مساعد (أ)						15 517	16 681
أستاذ مساعد (ب)						11 844	12 101
أستاذ معيد	145	483	4 283	4 261	1 991	539	520
العدد الإجمالي	298	842	7 497	14 536	17 460	37 688	40 140

المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر خمسين سنة في خدمة التنمية، مرجع سابق، ص54.

شكل بياني رقم(4-2): تزايد عدد الأساتذة الدائمين.



المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر خمسين سنة في خدمة التنمية، مرجع سابق ، ص55.

كانت هيئة التدريس إلى غاية 2007 تتشكل من خمس فئات أساسية : أساتذة التعليم العالي، أساتذة محاضرين ، أساتذة مكلفين بالدروس ، أساتذة مساعدين ومعيدين. وفي سنة 2008 تم سن قانون خاص بأساتذة التعليم العالي يعوض الفئات المذكورة آنفا بالفئات التالية: أساتذة التعليم العالي ، أساتذة محاضرين (أ)، أساتذة محاضرين (ب)،أساتذة مساعدين (أ)، وأساتذة مساعدين (ب). وبهذا تم حذف فئة الاساتذة المكلفين بالدروس و الاساتذة المعيدين. وهذا ما يفسر التمييز و التداخل الحاصلين في الجدول السابق.

إن تعداد فئة أساتذة التعليم العالي في تزايد مستمر فقد تضاعف عددهم 48 مرة بين سنة 1962 وسنة 2011 حيث ارتفع عدهم من 66 أستاذ التعليم العالي إلى 3.186. فالجزء النسبي لأساتذة التعليم العالي في تزايد مستمر منذ سنة 1980 حيث ارتفع من 03% إلى 08% بالنسبة إلى مجمل هيئة التدريس[1].

وقد حصل تزايد كذلك في تعداد الاساتذة المحاضرين الذين كانوا يمثلون 4% من مجمل الاساتذة المرسمين سنة 1962 حيث تضاعف عددهم 124 مرة ليصبح عددهم 1.612 أستاذ محاضر سنة 1990 بعد أن كانوا 13 في سنة 1962. فعدد الأستاذة المحاضرين (من جميع الفئات) بلغ 7.652 أستاذ، فالثقل النسبي لهذه الفئة من الاساتذة ارتفع من 6% سنة 1980 إلى 18% سنة 2011.

وكان عدد الاساتذة المساعدين سنة 1962 يتمثل في 74 استاذا، أما اليوم فقد بلغ 28.782 أستاذا، حيث تغلب عددهم على جميع فئات الاساتذة وذلك بنسبة 72% [2].

أما بالنسبة إلى المعيدين الذين كانوا في البداية يمثلون الاغلبية (بحوالي 60% بين سنة 1970 و سنة 1980) فإنهم اليوم لا يمثلون سوى1%حيث تمكنوا معظمهم من الحصول على شهادة الماجستير أو الدكتوراه أو كليهما.

كما يتضح من خلال الجدول و المنحى البياني أسفله أن نسب التأطير قد ارتفع من 09 طالب لكل أستاذ دائم خلال السنة (1963/1962) إلى 27 طالب لكل أستاذ خلال السنة (2011/2010)، مع الاشارة الى أن معدل التأطير المعتمد دوليا في الوقت الراهن هو 15 طالب لكل أستاذ[3].

---

[1] التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر خمسين سنة في خدمة التنمية، **مرجع سابق** ، ص56.

[2] **نفس المرجع**، ص 57.

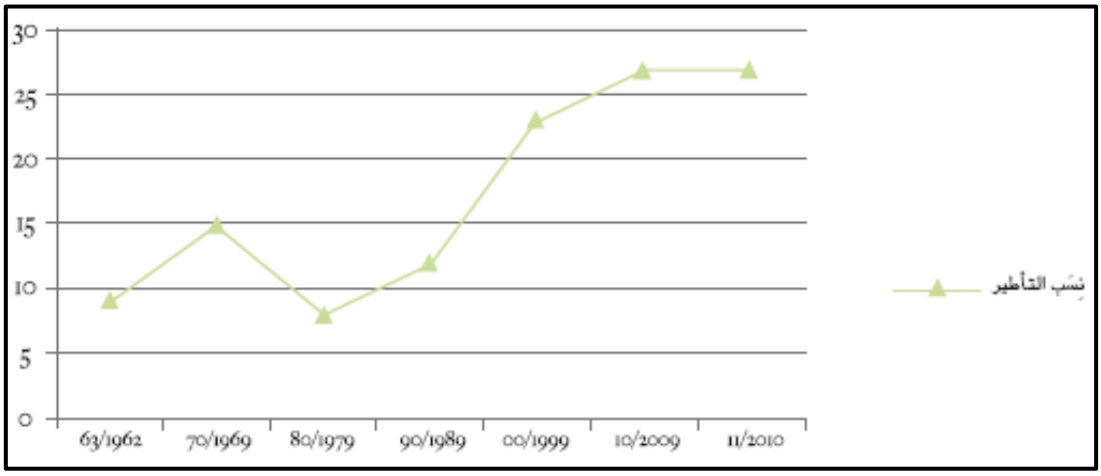
[3] ذهبية الجوزي، **الحكم الراشد وجودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر**، مرجع سابق ،ص 29.

جدول رقم (4-8): تزايد عدد الأساتذة الدائمين ونسب التأطير في مرحلة التدرج.

	63/1962	70/1969	80/1979	90/1989	00/1999	10/2009	11/2010
عدد الأساتذة الدائمين	298	842	7 497	14 536	17 460	37 688	40 140
مجموع الطلبة المسجّلين	2 725	12 243	57 445	181 350	407 995	1034 313	1077 945
نِسَب التأطير	9	15	8	12	23	27	27

المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر خمسين سنة في خدمة التنمية، مرجع سابق ، ص57.

شكل بياني رقم (4-3): تزايد عدد الأساتذة الدائمين ونسب التأطير في مرحلة التدرج.



المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر خمسين سنة في خدمة التنمية، مرجع سابق، ص58.

و تعتبر مسألة التأطير من بين العوامل التي أدت إلى ضعف جودة التعليم العالي في الجزائر ، و الذي يمكن إرجاعه إلى عدة عوامل منها[1]:

-ارتفاع عدد ساعات التدريس الاسبوعية، فقد عرفت حصص الاعمال الموجهة تقليصا في حجمها الساعي من (120) دقيقة إلى (90) دقيقة، و بهذا يزيد العبء البيداغوجي على المعيد والاستاذ الساعد وهو مكلف بتغطية ستة أفواج بدلا من أربعة أسبوعيا ، أي تسعة ساعات أسبوعيا ، وهذا من شأنه أن يضعف من نوعية التأطير في حد ذاته.

[1] براهيمي حسينة ، **تمويل التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر** ، رسالة ماجستير ، علوم الاقتصادية، جامعة باتنة 2004،ص 52.

-تعتبر ظاهرة العنف في مطلع سنة 1992 من بين جملة الاسباب الرئيسية للتسرب الذي عرفه قطاع التعليم العالي و البحث العلمي، ليس على صعيد المتعاونين الاجانب فحسب، بل كان هناك نزيف خطير في سلك الاساتذة الجزائريين.

-توجه الكثير من الاساتذة الأكفاء في شغل مناصب ووظائف عليا، في مختلف المستويات و القطاعات الرئيسية.

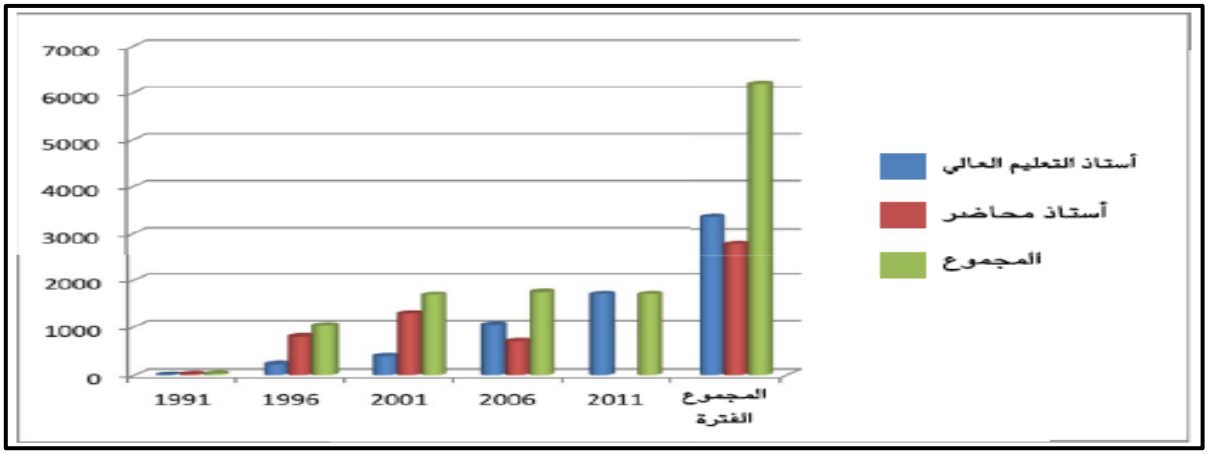
وفي هذا الاطار تعتبر عملية تأسيس و تنظيم سير اللجنة الجامعية الوطنية سنة 1989 دافعا قويا لسياسة ترقية الاساتذة من فئة أستاذ التعليم العالي والاساتذة المحاضرين ، مما يسمح بالرفع من مستوى التأطير، كما هو موضح الجدول التالي:

جدول رقم (4-9): تزايد مجموع ترقيات الأساتذة من فئة أساتذة التعليم العالي و الأساتذة المحاضرين من قِبَل اللجنة الجامعية الوطنية من سنة 1991 إلى سنة 2011.

الرتبة	1991	1996	2001	2006	2011	الفترة / المجموع
أستاذ التعليم العالي	7	231	405	1042	1699	3384
أستاذ محاضر	29	795	1278	702	*	2804
المجموع	36	1026	1683	1744	1699	6188

المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر خمسين سنة في خدمة التنمية، مرجع سابق، ص59.

منحنًى بياني رقم (4-4): تزايد مجموع ترقيات الأساتذة من فئة أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرين من قِبَل اللجنة الجامعية الوطنية من سنة 1991 إلى سنة 2011.



المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر خمسين سنة في خدمة التنمية، مرجع سابق، ص60.

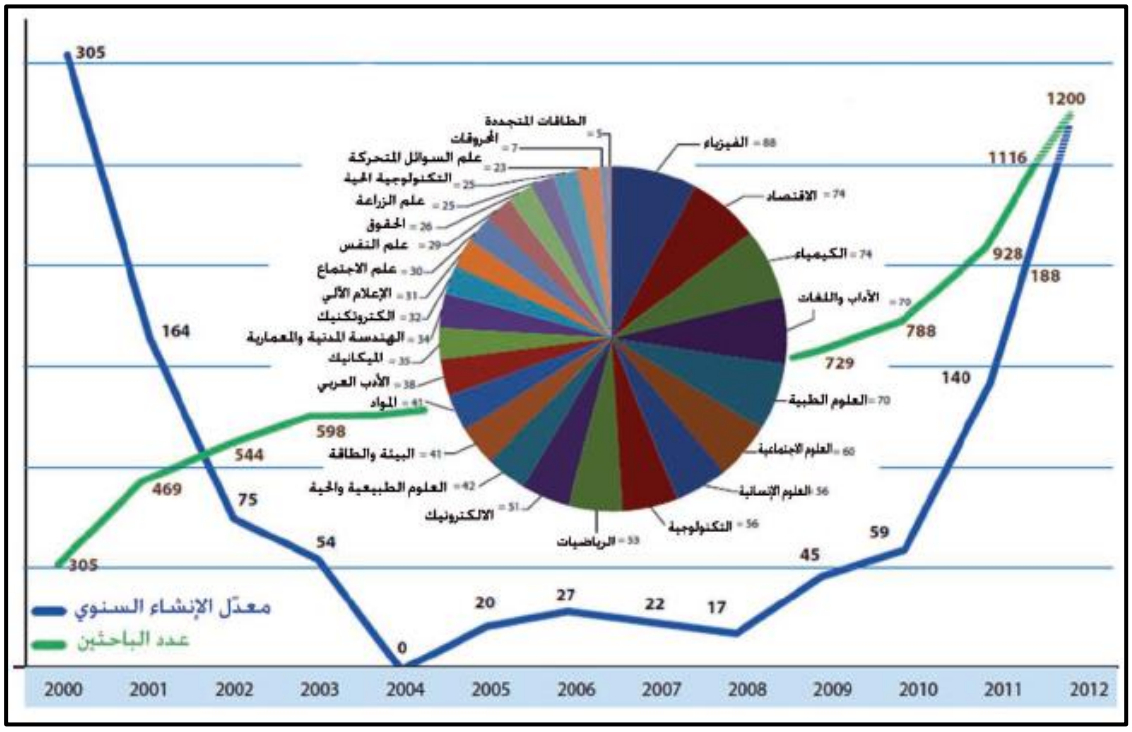
ويمكن القول ان هذا التقدم في سلك أساتذة التعليم العالي وهو نتيجة مجهود كبير تم بذله في مجال التكوين لم يفلح فيم واكبة وتيرة تزايد تعداد الطلبة ، فهذا التفاوت هو احد أثار إسباغ الطابع الديمقراطي على التعليم العالي وتعقد عملية تكوين المؤ رين الجامعين.

وقد تكللت عملية ترقية التأطير البيداغوجي والعلمي باستحداث لقب أستاذ مميز، المدرج عن طريق القانون التوجيهي و المكرس بقانون الاستاذ الباحث. ويمكن للأساتذة الذين لديهم 20 سنة خبرة بصفتهم أساتذة التعليم العالي الترشح إلى اللقب . وتتشكل الدفعة الاولى لأساتذة من فئة أستاذ مميز ،منذ الاستقلال من 105 من أصل 120 مترشح.

3-3-ارتفاع عدد مخابر البحث:

وفي إطار البرنامج الخماسي الثاني (2008–2012) تم مباشرة أكثر من برنامج بحث، و تم اعتماد 1046 مخبرا بحثيا موزعين حسب التخصصات كما يبينه الشكل (3–5) أدناه، و تم إحصاء 23819 أستاذ باحثا منتسبين إلى مختلف مخابر حسب التخصصات. كما تم تسجيل ما يزيد عن 5877 نشرة علمية و14510 عروض وطنية و دولية و مناقشة 23353 رسالة ماجستير و 4111 أطروحة دكتوراه[1].

الشكل رقم (4–5): تطور و توزيع عدد مخابر البحث في الجامعات الجزائرية.



المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر، تقرير صادر عن وزارة التعالي و البحث العلمي الجزائر2012، ص106.

[1] زكية مقري، آسية شنة، **إطار مقترح لتسويق مخرجات البحث العلمي كآلية لدفع المشاريع البحثية الريادية في الجزائر**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثامن ، العدد22،اليمن2015،ص58.

كما تكلفت هذه المرحلة بإنجاز مرافق و تجهيزات بحث كبرى، و تم الشروع في إنجاز 6 أنواع من هذه المرافق وهي: مجمعات مخابر، مراكز ووحدات بحث، أقطاب الامتياز العلمية داخل المؤسسات التعليم العالي و البحث، المنشآت العلمية المشتركة بين الجامعات، الأقطاب التقنية و التجهيزات الكبرى المدرجة ضمن برنامج التعبئة لا سيما مجال البحث الفضائي و النووي و التكنولوجيا الحيوية[1].

3-4- التطور الكمي في إنجاز مرافق قاعدية جامعية خاصة بالبيداغوجيا وتوزيعها الجغرافي:

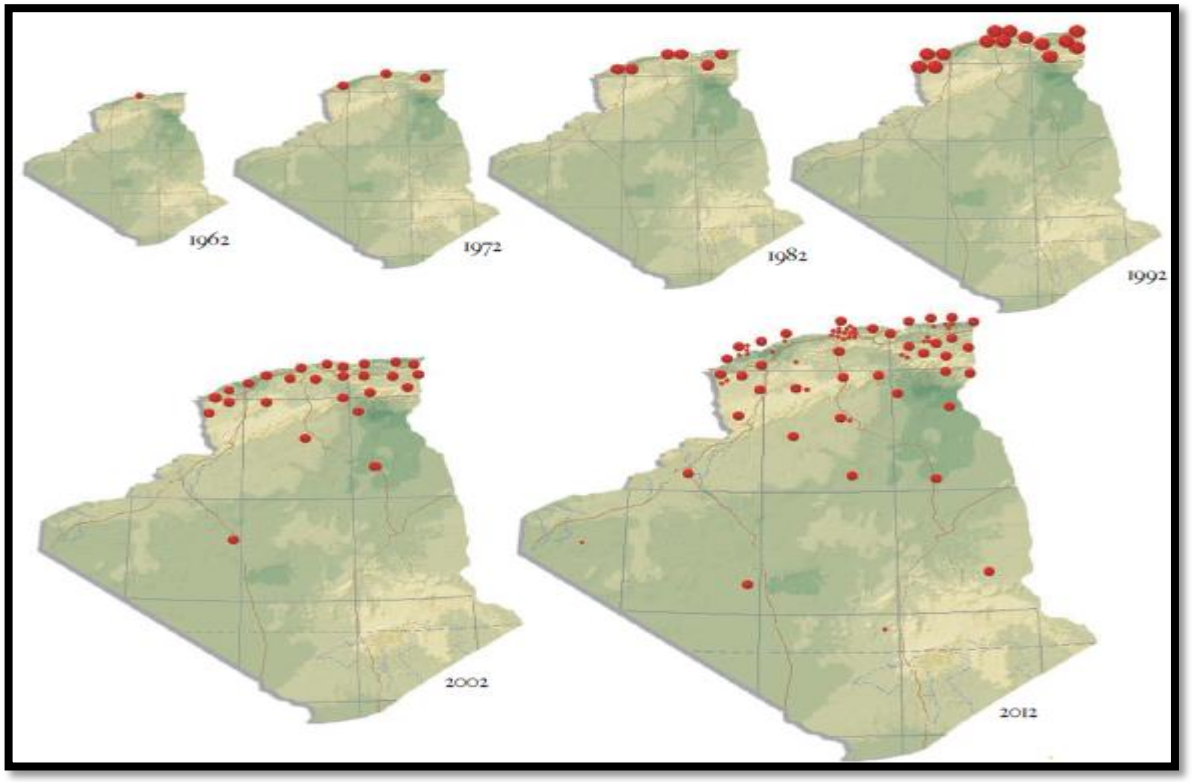
أنجز قطاع التعليم العالي و البحث العلمي، خلال خمسين سنة شبكة كثيفة من مؤسسات التعليم العالي و البحث العلمي، وهذا استجابة لحاجيات الطلبة الذين يتزايد تعدادهم باستمرار، فقد كانت الجامعة الجزائرية غداة الاستقلال تقريبا مؤسسة شبه منعدمة من حيث الجانب الكمي للهياكل، كما أن عدد الطلبة هو الآخر يعد ببضعة آلاف، ومع انطلاق عملية التنمية الشاملة ذات المتطلبات الضخمة من الإطارات، وكنتيجة كذلك لمقتضيات السياسية والاجتماعية والثقافية، أخذ عدد الطلبة الجامعيين في التزايد وهو الامر الذي تطلب ضرورة تنمية و تطوير هياكل الاستقبال على مستوى الوطني، فمنذ منتصف السبعينات ومع الشروع في سياسة التوازن الجهوي على مستوى التعليم العالي و البحث العلمي، عرفت الهياكل الجامعية نموا سريعا إذ بلغ عدد المؤسسات الجامعية 59 وحدة خلال السنة الجامعية 2008/2007 ،وهي مؤسسات جامعية ذات أشكال تنظيمية مختلفة تتماشى و الاستعدادات المتنوعة و المختلفة للطلبة .

فالشبكة الجامعية الجزائرية في الوقت الحاضر تتكون من 90 مؤسسة مختلفة للتعليم العالي : 47 جامعة (08 منها كانت عبارة عن مراكز جامعية وتم ترقيتها إلى جامعات سنة 2012)، و 10 مراكز جامعية، و18 مدرسة وطنية عليا ومدمج بها قسمان تحضيريان ، و06 مدارس عليا ، و10 مدارس تحضيرية و ملحقتان و جامعيتان، ويتوزع مجموع هذه الشبكة الجامعية على ثمانية و أربعين مدينة جامعية[2].

[1] زكية مقري، آسية شنة، **إطار مقترح لتسويق مخرجات البحث العلمي كآلية لدفع المشاريع البحثية الريادية في الجزائر**، مرجع سابق ، ص59.

[2] التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر خمسين سنة في خدمة التنمية، **مرجع سابق** ، ص64.

الشكل رقم (4-6): وتيرة ظهور الجامعات الجزائرية من سنة 1962 إلى سنة 2012.



المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر خمسين سنة في خدمة التنمية، مرجع سابق ، ص74.

وبدون شك فإن هذا التطور الكبير من الناحية الكمية الذي عرفته هياكل القطاع خلال مدة زمنية قياسية ، فهو إن دل على شيء فإنما يدل أساسا على الجهود المبذولة في هذا الميدان. ولكنه في نفس الوقت يتسبب مثل هذا التوزيع الجغرافي في تحميل القطاع تكلفة زائدة ،حيث أنه في الوقت الذي لم تكن فيه سياسة عدم التركيز لمؤسسات القطاع قادرة على تحقيق أحد أهدافها الرئيسية و المتمثل في فك الاختناق الذي تعاني منه المدن الجامعية الكبرى، تسببت في حصول تأثيرات سلبية على التسيير المالي، الذي انعكس في تشتيت الامكانات البشرية و المادية. ولما كانت الطاقة الاستيعابية للعديد من مؤسسات القطاع الموجودة في الداخل لا يتم استغلالها، خاصة خلال الثمانينات و التسعينات إلا بنسب مئوية ضعيفة ، في حين أنها تتحمل نفقات ثابتة مرتفعة نسبيا ، فإنها بذلك تكون قد أدت إلى تسجيل نوع من الافراط في التكلفة المالية[1].

أما ناحية البحث العلمي فقد كانت هناك إرادة واضحة نحو تطويره ، وهو ما أدى إلى ارتفاع إنشاء مخابره الموزع عبر المؤسسات والمراكز الجامعية، فخلال 2008/2002 كانت فترة مراجعة بالنسبة للمؤسسات الاقتصادية، أين تلقت دعم من قبل الدولة ومنها خصخصتها أو دخل شراكة أجنبية، فكان

[1] صابة محمد الشريف، **برمجة النفقات في قطاع التعليم العالي و البحث العلمي، ومكانتها في سياسة الميزانية** ، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية،2008،ص91.

هدفها هو إعادة النشاط الاقتصادي لهذه المؤسسات، بمعنى وضعها في مستوى مالي يسمح لها بمواصلة نشاطها، أما بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي كانت بداية مرحلة التحول من النظام الكلاسيكي إلى النظام الجديد، ونشأة مخابر البحث العلمي حيث اعتمد عدد منها في مختلف الميادين العلمية، وقد جاءت هذه تجسيدا لسياسة الوطنية لترقية البحث العلمي، التي تقررت ضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، حيث تم اعتماد المجموعة الأولي من المخابر سنة 2000 الى غاية ماي 2003 ، أين تم إنشاء 542 مخبر على مستوى مؤسسات التعليم العالي كما صاحبه ارتفاع في الطاقة البشرية التي قدرت سنة 1998 بـ 3257 شخـــص، أي 116 باحث الى 8000 باحث سنة 2000 لتصل إلى 11319باحث في نهاية 2003.[1]

كما تطلب تعديل واتمام القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي بالبرنامج الخماسي(2012/2008)، الذي يهدف إلى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والتكنولوجية، فشهدت هذه الفترة هياكل قاعدية وتجهيزات كبرى .كما ارتفع الغلاف المالي لمدة 5 سنوات قادمة إلى ما يقارب 100 مليار دج، ومشاركة أكثر من 28000 استاذ باحث خلال 2012 ما يمثل 60 % من العدد الإجمالي للأساتذة، وعليه حاولت الجزائر خلال هذين العقدين الأخيرين برمجة سياسة بحثية تنطلق من الأعلى إلى الأسفل إضافة إلى خلق آليات تنفيذ المخططات العلمية من اجل الاستمرارية وتحقيق التقدم والتطور التكنولوجي.

غير أن الإحصائيات المسجلة تدل عن اهتمام دون المستوى، نتيجة عدم اندماج نسبة كبيرة من باحثي مؤسسات التعليم العالي في مشاريع البرامج الوطنية للبحث. فبعد إنشاء الوكالة الوطنية لتقييم وبرمجة البحث الجامعي" CNEPRU "، بدا نشاط المخابر ينطلق في إطار البرامج الوطنية للبحث المتعلقة بالفترة الخماسية 2012/2008 ، أين سمح تحقيق نتائج هامة سواء على المستوى الكمي أو النوعي، نتيجة توفير شروط بحث علمي أفضل كالتجهيزات والتوثيق وامكانيات التنقل والسفر بالنسبة للباحثين وغيرها من تحسين الظروف، كما أن منحة البحث العلمي عرفت زيادة معتبرة مقارنة بما كانت عليه سابقا حيث نتج عن انجازات هذا البرنامج ما يلي[2]:

- إعداد و تطبيق 27 برنامج بحث وطني علمي من بين 30 مخططا قد تم تحقيقه بنسبة 90% وهي إنجاز مرتفعة.
- تنصيب 21 لجنة قطاعية من بين 27 دائرة وزراية كانت معنية بالبرنامج.

[1] عبد المجيد بن نعيمة، **دور المخابر العلمية بالجامعة الجزائرية في تنظيم البحث العلمي ومساهمتها في تطوير وسائل وأساليب التعليم العالي،** المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، يومي 24-27 فيفري ،المملكة العربية السعودية 2008 ، ص 10-11.

[2] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ،العدد 10، فبراير 2008، ص 07.

- اعتماد 640 مخبر بحث داخل مؤسسات التعليم العالي و إنشاء 16 مراكز بحث في إطار المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي و التكنولوجي.
- اشراك 12700 استاذ باحث و 1500 باحث دائم من بين 16000 كمجموع كلي.

3-5- الخدمات الجامعية:

كان الوضع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي صعبا نسبيا ،فلم يكن بمقدور العائلة الجزائرية المتوسطة الحال التكفل بمصاريف الدراسات العليا إلا في حالات استثنائية ،فالعجز المسجل في عدد الاطارات، التي كانت استمرارية عمل المؤسسات تقوم عليها، دفع الدولة بالتكفل العاجل بالتكوين الجامعي. فالسياسة دعم الطلبة تولدت في إطار خاص وكان هذا بإنشاء نظام الخدمات الجامعية، وكان لهذه السياسة هدفان[1]:

- التخفيف من عبء التكاليف المالية بالنسبة إلى الاسر المعوزة ، وهذا عن طريق المنح الدراسية.
- توفير الخدمات مثل الاطعام و الايواء والنقل وغيرها بأسعار متدنية جدا.

كما تضع الاقامات الجامعية مكنبات وقاعات عمل تحت تصرف الطلبة المقميمين فيها. وللخدمات الجامعية كذلك دخل في ميدان الوقاية الصحية و الطبية بالنسبة للطلبة ، وذلك بتسيير وحدات الطب الوقائي.

ورغم كل المجهودات المبذولة مازالت مؤسسة التعليم العالي الجزائرية تعيش منذ سنوات عديدة أزمة عميقة تمنعها من أداء وظيفتها ، فلا تكاد تمر سنة دون أن تكون مسرحا لا ضربات الطلبة أو أعضاء هيئة التدريس تعبيرا عن سخطهم و عدم رضاهم عن الوضع الراهن لمؤسسة التعليم العالي التي أصبح لا يختلف اثنان على أنها لم تعد قادرة على اداء مهمتها التقليدية في نشر المعرفة ونقلها عن طريق التعليم و التكوين ، فكيف سيكون الحال إذن بالنسبة لوظيفتها الاسمى المتمثلة في إنتاج المعرفة عن طريق البحث العلمي و توظيفها في خدمة أهداف المجتمع و الحفاظ على قيمه وترقية ثقافته.

4- ضرورة النهوض بالتعليم العالي الجزائري:

إن التعليم العالي قد تجاوز المرحلة الاولى من تطوره، وهي مرحلة النموذج التقليدي للتعليم الذي كان المعلم فيه محورا والطالب سلبيا ، ثم انتقل إلى المرحلة الثانية والتي كان فيها محورا ودوره إيجابي، ثم تطور التعليم العالي إلى مرحلة الثالثة والمعروفة بنموذج المعرفة التي يوضح الجدول التالي أهم خصائصها.

[1] التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر خمسين سنة في خدمة التنمية، **مرجع سابق** ، ص75.

جدول رقم (4-10): خصائص المرحلة الثالثة من تطور التعليم العالي.

العنصر	الوصف
الوقت	لا قيود زمنية على الطالب، فالتعلم و التدريب وقتما يشاء.
المكان	لا قيود مكانية على التعلم ،فالتواجد جسديا في قاعة الدراسية ليس شرطا.
التكلفة	لا توجد حاجة لمباني وتجهيزات تعليمية ، فالتعليم الافتراضي سيخفض التكلفة.
العلاقات	ستكون العلاقة بين المعلم والطالب أفقية، والتعليم عملية تفاعل جماعي، المعلم عضو فيها ومسهل ، والطالب نشط ومتفاعل .
المعلومات و المعرفة	لم يعد نقل المعرفة لطالب الهدف الاساسي للتعلم، و إنما التدريب الطالب على التعلم كيفية الحصول على المعلومات و تقويمها الحصول على المعلومات وتقويمها وتحويلها إلى معرفة مع الجماعة.
السوق	سيصبح التعلم و التدريب سوقا عالمية ينتشر بالتغلب على عامل اللغة و الترجمة.
المنافسة والتعاون	التنافس على تقديم خدمة التعليم للفرد في أي مكان بالعالم من خلال مؤسسات التعليم الافتراضي ، و هذا التنافس يفرض نوعا من التعاون بينها.
التقويم	التركيز على تقويم العمليات و القدرة على البحث و التكيف و التعاون.
النمط	ستقل القواسم التقليدية بين أنواع التعليم ، ويكتسب التعليم المستمر أهمية.

المصدر: عبد الواحد بن سعود الزهراني، **ضعف مواءمة مخرجات التعليم العالي السعودي**، مرجع سابق ص62.

و إذا ما أراد التعليم العالي الجزائري أن يكون أكثر مسايرة لمجتمعه و مواكبة للتطور العالمي في مجال التعليم العالي فلا بدا له من أن يعد العدة للدخول إلى هذه المرحلة الجديدة من مراحل تطور التعليم العالي.

ومن بين أهم الإجراءات التي قامت بها الجزائر تلك التي أقرها أقر مجلس الوزراء مشروع إصلاح المنظومة التربوية ووافق عليه بغرفتيه (المجلس الشعبي الوطني و مجلس الأمة) في شهر أفريل 2001 و السبب في ذلك أن قطاع التربية و التعليم في الجزائر لم يعد قادرا على مسايرة التحولات الاجتماعية والاقتصادية في خضم الظروف العالمية الراهنة التي تحكمها سياسة الخوصصة و اقتصاد السوق.

فتم إنشاء لجنة وطنية مكونة من خبراء في الميدان مهمتها إصلاح المنظومة التربوية و أطلق عليها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية و انبثقت عن هذه اللجنة مجموعة لجان صغيرة هي[1]:

- لجنة إصلاح النصوص القانونية.
- لجنة إصلاح المناهج التربوية.
- لجنة المتابعة و التقويم و التكوين.
- لجنة إصلاح التعليم العالي.

تجدر الإشارة أن هناك جملة من العوامل ساهمت في تبني هذا الإصلاح .نذكر على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- فشل البرامج التعليمية و نقص الدافعية عند الطلبة.
- عولمة الاقتصاد الوطني.
- التطور السريع في المجال العلمي و التكنولوجي.
- السعي إلى تحسين نوعية وجودة التعليم الذي أصبح أحد التوجهات العالمية في مجال التعليم بصفة عامة و التعليم العالي بصفة خاصة.

فيما يخص التعلم فقد تبنت هذه اللجنة إعادة النظر فيه و ذلك بربطه بسوق العمل و المتطلبات الاجتماعية الاقتصادية و السياسية بغية ضمان أوسع قدر من التوظيف لحملة الشهادات الجامعية منتهجتا في ذلك تطبيق نظام ليسانس ماستر، دكتوراه الذي من بين ما يهدف إليه هو ربط الجامعة بالمحيط .

كما أكد رئيس الجمهورية في خطابه الذي ألقاه أمام الأسرة التربوية بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الهوية الجزائرية و القيم الجزائرية في هذا الإصلاح حيث صرح قائلا " إن الإصلاح التربوي و الجامعي سيتم دون التفريط في الأصالة و في القيم الجزائرية و أن اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية قد أجابت إجابة مستفيضة على التساؤلات المطروحة وأن عملها مشكور و هو نتاج واسع و أخذت في الحسبان عولمة الاقتصاد و كانت حريصة على نجاعة الأداء و المر دودية الاقتصادية".

و بناءًا عليه فقد بات ملحًا على الجزائر أن تمنح مؤسسات التعليم العالي الجزائرية رؤيا جادّة لإصلاح جذري وشامل للتعليم العالي بما يضمن تسهيل عملية تفعيل إدارة الجودة الشاملة بالارتكاز على التوجهات الرئيسية التالية[2]:

---

[1] أحمد زرزور، **تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد، نظام " ليسانس .ماستر .دكتوراه" في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس التنظيمي وتنمية الموارد البشرية، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة 2006، ص 76.

[2] مداح لخضر، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي**، مرجع سابق ، ص ص62 ،63.

4-1- تحسين إدارة التعليم العالي:

إن نجاح مؤسسات التعليم العالي في مهامها المتعددة لاسيَّما تلك المتعلقة بنشاطات البحث العلمي، يقتضي ضرورة تحرر هذه المؤسسات من السيطرة التامة للدولة عليها، غير أنَّ هذا لا يعني بأي حال من الأحوال أن تتخلى الدولة عن مسؤوليتها إزاء التعليم العالي خاصة على صعيد ضمان التمويل الحكومي و المجتمعي الكافي، والعمل على رفع كفاءة استغلال موارد مؤسسات التعليم العالي وتعظيم عائدها المعرفي و المجتمعي من خلال الرقابة والتقويم المستمرين، ولضمان استمرار مسؤولية الدولة مع تحرير إدارات مؤسسات التعليم العالي من التبعية المطلقة لأجهزة الدولة.

4-2-إصلاح بنية التعليم العالي:

يتمثل الهدف هنا في استحداث بنية جديدة لمؤسسات التعليم العالي تتميز بالتنوع والمرونة ومواكبة احتياجات اكتساب المعرفة والتنمية المتغيرة باستمرار، والمقصود هنا بالتنوع في بنية التعليم العالي أمورًا كثيرة، منها الاهتمام بمؤسسات التعليم العالي دون الجامعية والإعلاء من قيمتها المجتمعية ، وإنشاء مؤسسات مفتوحة للتعليم العالي تتيح للأفراد تعليمًا عاليًا مدى الحياة ، كما يدخل في إطار التنوع أيضا تعميق الوظيفة الانتاجية لمؤسسات التعليم العالي من خلال إنشاء قنوات للعمل المشترك بين هذه المؤسسات من جهة، وأجهزة الدولة و القطاع الخاص من جهة أخرى، في مجال تدريب وإعادة تدريب الموظفين ومجال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

أما المرونة المطلوبة في البنية الجديدة لمؤسسات التعليم العالي، فهي تقضي على مستوى الافراد حرِّية الالتحاق والخروج ومن تم العودة إلى مؤسسات التعليم العالي دون قيود جامدة خدمة لغاية التعلم المتكرر مدى الحياة ، أما على الصعيد المؤسسي، فتقتضي المرونة أن يخضع هيكل المؤسسة ومحتويات البرامج التي تقدمها للمراجعة المستمرة من قبل ا يضمن سرعة استجابتها للتطورات العالمية والمحلية.

4-3- نشر التعليم العالي:

بالرغم من أهمية القصوى ما زال الانتشار الكمي للتعليم العالي في الجزائر محدودا خاصة بالمقارنة مع الدول المتقدمة معرفيا، ففي حين لا يتعدى المعدل الخام للالتحاق بالتعليم العالي 20% في الجزائر، نجد أن المعدل يرتفع إلى 54% في اليابان و إلى 56% في كل من فرنسا و إسرائيل و إلى 82% في الولايات المتحدة الامريكية.

ومن المؤكد أن إقامة مجتمع المعرفة في وطننا تستلزم نشر مؤسسات التعليم العالي في كافة ربوعه، وتهيئة الظروف التي تتيح الفرصة لأكبر عدد ممكن من الشباب الجزائري للالتحاق بالتعليم العالي، إلا أنه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار الامرين التاليين في أية سياسة مستقبلية لنشر التعليم العالي في الجزائر:

- إنهاء الحرمان الأشد للفئات الاجتماعية الأضعف (الفقراء و البنات) من فرص التعليم العالي ،و بوجه خاص في ميدان العلوم الطبيعية و التقنية.
- تفادي أخطاء التوسع غير المحسوب، خاصة في تخصصات مؤسسات التعليم العالي القائمة ، والذي ارتبط في الماضي بتدن رهيب في النوعية.

4-4- الارتقاء بنوعية التعليم العالي:

في الواقع أن كل التوجهات السابق عرضها تصب في النهاية في عملية الارتقاء بنوعية منتج التعليم العالي، إلا أننا نرى أن ترقية نوعية التعليم العالي في الجزائر تقتضي تنفيد خطة متكاملة الابعاد لتوظيف مبادئ وأفكار إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم العالي في بلادنا، لاسيما وان هذا الاسلوب الاداري الحديث أثبت كفاءته في العديد من مؤسسات التعليم العالي الغربية والعربية، خاصة تلك المؤسسات التي شرعت في اعتماد معايير مالكوم بالريج (النموذج الامريكي للتميز في الاداء) وكذا مبادئ ادوارد ديمنيج (النموذج الياباني) المؤلف من أربعة عشر مبدأ لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، و لذلك نشدد على أهمية تبني مؤسسات التعليم الجزائرية لإحدى نماذج الجودة للتميز في الأداء الذي نرى فيه السبيل الامثل لإعادة نظر شاملة في هياكل و برامج ومناهج هذه المؤسسات بما يؤسس نمط مرن ومتنوع من التعليم العالي يواكب احتياجات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية لبلادنا و يساير المتغيرات المحلية و العالمية التي أفرزتها العولمة و الثورة العلمية الحديثة.

III- مبادرات الاصلاح منظومة التعليم العالي في الجزائر في إطار نظام ل.م.د:

1- نشأة و أهداف نظام ل.م.د على مستوى الاوربي:

قبل الخوض في ثنايا نظام ل.م.د كهندسة جديدة بالتعليم العالي بالجزائر.لابد من التعريج إلى تاريخ ظهور هذه المقاربة في ميدان إصلاح التعليم العالي وعلى أهم أهداف على الصعيد الدولي باعتباره أحد التوجهات العالمية في هذا المجال.

1-1- نشأة نظام ل.م.د على مستوى الاوربي[1]:

حيث أنه نظام جامعي طبقته الدول الأنغلوساكسونية و بدأ بإعلان مشترك لأربع وزراء للتربية لكل من فرنسا، إيطاليا، ألمانيا، بريطانيا وتم بمناسبة إحياء الذكرى الثمانمائة لإنشاء جامعة الصربون بفرنسا ويعد M.Claude Allegre الوصي على هذا المشروع. و في 19 جوان 1999 وقعت على تبني هذا المشروع 29 دولة أوروبية ممثلة في وزرائها للتربية و هذا بجامعة بولونيا و من ثم أطلق عليه اسم اتفاق بولوني Processus de Bologne الذي أصبح يعرف في ما بعد بنظام الليسانس ، ماستر، دكتوراه والذي يؤكد على ضرورة خلق فضاء أوروبي للتعليم العالي واعتماده كمشروع سياسي استراتيجي في مجال

[1] أحمد زرزور، **تقييم تطبيق الاصلاح الجامعي الجديد نظام ل.م.د في ضوء تحضير الطلبة لعالم الشغل، دراسة ميدانية بجامعة منتوري قسنطينة و المركز الجامعي بأم البواقي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، ص 79.

التربية بهدف تفعيل النمو الاقتصادي لمواجهة المد الاقتصادي التكنولوجي و خاصة الأمريكي منه و من جهة أخرى خلق تناسق و انسجام في هندسة نظام التعليم العالي بأوروبا و قد سخرت كل دولة من هذه الدول مجموعات عمل لتقييم هذا النظام و على غراره تم عقد ملتقيات و ندوات للإجابة على بعض التساؤلات وتتمفصل بنية هذا النظام حول ثلاثة أطوار للتكوين يتوج كل منها بشهادة جامعية.

الطور الأول : بكالوريا + 3 سنوات و يتوج بشهادة الليسانس.

الطور الثاني : بكالوريا +5 سنوات ويتوج بشهادة الماستر.

الطور الثالث: بكالوريا +8 سنوات و يتوج بشهادة الدكتوراه.

1-2- الأهداف الرئيسية لنظام ل.م.د على المستوى الأوروبي:

و تتلخص في ما يلي[1]:

- مواجهة المنافسة الأمريكية في استقطاب وجذب الطلبة الجامعيين من مختلف الدول خاصة أولئك الذين يملكون مهارات و مؤهلات وقدرات عالية.

- التوظيفية (القابلية للاستخدام) Employabilité : لقد كان لتصريح بولوني أثرا قويا و ايجابيا بخصوص العلاقات بين التعليم العالي و الحياة المهنية لاسيما في تحضير ذووا الشهادات للقابلية للاستخدام فقد ركز هذا التصريح على أهمية المسألة كون أوروبا كلها معنية بهذا الهدف.

لقد أكدت دول الاتحاد الأوروبي بأن التوظيفية تشكل المؤشر الموجه للسياسة الوطنية للتعليم العالي واعتبرت هذه الدول بأن تصريح بولونيا يعضد هذا المفهوم فمثلا تؤكد دولة السويد على أهمية التعاون بين مؤسسات التعليم العالي ،فتعتبرها مهمة طبيعية وسهلة و قد بذل جهدا للاستجابة لحاجات المجتمع.

أما هولندا فتعتبر التوظيفية رهانا كبيرا يحضى بدعم عريض من الحكومة و الشركاء الاجتماعيين.

أما فرنسا فقد أكدت تركيزها على الاحترافية كحجر زاوية لسياستها الوطنية في مجال التعليم العالي و هذا منذ ثلاث عشريات الأمر الذي ينعكس بوضوح على العقود المبرمة بين الوزارة و كل جامعة لمواجهة الندرة المتزايدة للكفاءات و اليد العاملة.

أما في الدول الأوروبية الأخرى فان التوظيفية أضحت تحتل صدارة الأولويات الوطنية كإجابة على بطالة حاملي الشهادات الجامعية ، و بالتالي أصبحت المصدر الأقوى للتغيير و الإصلاح.

وقد دعم مفهوم التوظيفية بطريقة ملموسة في قمة لشبونة للشغل في شهر مارس سنة 2000 هذه القمة التي ساهمت في صياغة المفكرات الوطنية بخصوص التربية و ميادين أخرى و هذا من أجل ربط التكوين بالتعليم العالي بسوق العمل و الاحتياجات السوسيو اقتصادية للمجتمع الأوروبي و فتح باب التوظيف أمام الخريجين الجامعيين.

[1] أحمد زرزور، **مرجع سابق**، ص 81.

– تسهيل حركية و دوران الطلبة الأوروبيين في أوروبا و العالم مما يتيح لهم فرص التفتح على الثقافات العالمية فالطالب ليس مجبر أن يكمل دراسته في نفس المؤسسة أو في نفس البلد، بل يستطيع أن يدرس بعض المواد في فرنسا و أخرى بدولة غيرها حتى يكمل دراسته ، كما أنه غير مجبر أن يتم شهادة الليسانس في ثلاث سنوات أو شهادة الماستر في خمس سنوات بل يمكنه أن يوقف مساره الدراسي لأسباب مهنية أو أسباب أخرى يمكن له أن يبدأ دراسته من جديد دون الرجوع إلى نقطة الصفر.

– يضمن هذا النظام تجانس شهادات لمعارف دولية بالرغم من اختلاف الجامعات.

– تنظيم التكوين المستمر مدى الحياة لتكييف الشهادات مع المستجدات العلمية و مع التقيم الدائم للمهن ومناصب العمل لأن ما يصلح اليوم من معارف و خبرات لا يصلح لغد.

– عصرنة الأنظمة البيداغوجية للدول الأوروبية و هذا من خلال إضفاء طابع المرونة و الوضوح بغية ترقية النوعية بالتعليم العالي.

– دعم التعاون بين الجامعات و بين الدول من أجل جعل هذا النظام أكثر انتشارا على المستوى الدولي.

– تنمية التعاون و الاعتراف المتبادل بالشهادات و العمل على تكوين نوعي بمؤسسات التعليم العالي لأوروبي.

و حسب القائمين على هذا النظام فإنه يتطلب:

– فرق عمل في إطار وحدات بحث فحاملي الليسانس و الماستر يعتبرون فريق عمل.

– ضرورة المتابعة الدائمة للطلبة من طرف الأساتذة الوصيين(Tuteur).

– إسهام الطالب في اختيار مسار تكوينه بكل حرية.

2– نظام ل.م.د في الجزائر:

على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، الذي صادق عليه مجلس الوزراء، المنعقد في 20 أفريل 2002 ، وانطلاقا من العمل على المستوى القصير والوسيط والبعيد، الذي برمج في إطار استراتيجية العشرية لتطوير القطاع للفترة ما بين 2004 و2013 فقد بات من الضروري إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي، تتمثل مرحلته الأولى في وضع هيكلة جديدة للتعليم تكون مصحوبة بتحسين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية، وتنظيم جديد لتسيير البيداغوجي[1].

ويعتمد النظام الجديد ل.م.د (ليسانس، ماستر، دكتوراه) على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل مرحلة بشهادة جامعية:

[1] وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، **مرجع سابق**، ص03.

2-1- شهادة الليسانس: Licence

وتنظم هذه المرحلة في طورين وتشمل تكوين قاعدي أولي متعدد التخصصات مدته من سداسي واحد إلى أربع سداسيات يكتسب الطالب من خلاله المبادئ الأولية للتخصصات المعنية بالشهادة، وكذا مبادئ منهجية الحياة الجامعية واكتشافها، ويتبع هذا الطور بتكوين متخصص من فرعين:[1].

- **فرع أكاديمي:** يتوج بشهادة ليسانس تمنح لصاحبها بمواصلة الدراسات الجامعية مباشرة.
- **فرع مهني:** يتوج بشهادة ليسانس لصاحبها بالإدماج المباشر في عالم الشغل.

2-2- شهادة الماستر:Master

وتدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين(02) ويسمح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس أكاديمية والذي تتوفر فيه شروط الالتحاق، كما لا يقصى الحائزين على ليسانس مهنية الذين بإمكانهم العودة إلى الجامعة بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل، يحضر هذا التكوين إلى اختصاصين مختلفين:

- **تخصص مهني:** يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما، يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء و التنافسية، ويبقى توجيهه دائما مهني (ماستر مهني).
- **تخصص في البحث:** يمتاز بتحضير المعني إلى البحث العلمي ويؤهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي (ماستر بحث).

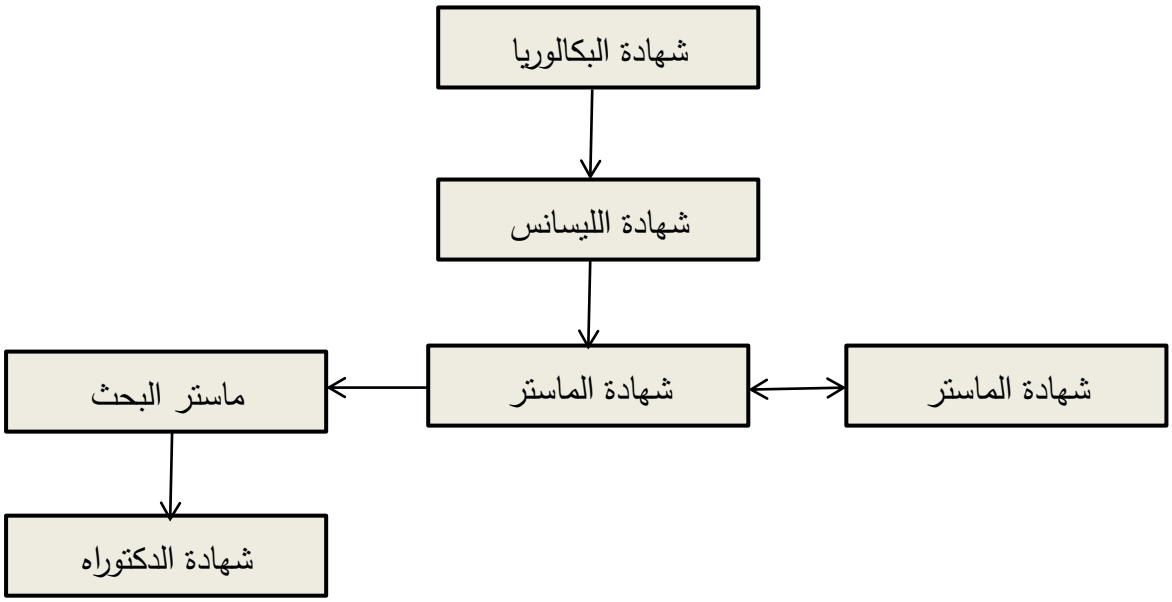
2-3- شهادة الدكتوراه: Doctorat

يضمن التكوين في الدكتوراه(03 سنوات على الاقل) تعميق المعارف في التخصص والتكوين بالبحث ، ويتوج هذا التكوين بشهادة الدكتوراه بعد تحضير رسالة البحث[2].

[1] **نفس المرجع السابق**، ص07.

[2] **نفس المرجع السابق**، ص09.

الشكل رقم (4-7):الرسم البياني العام لنظام ل.م.د.



المصدر: وزارة التعليم العالي، **والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي**،2004 ، ص 09.

3- ركائز و جديد نظام ل.م.د:

3-1- ركائز نظام ل.م.د:

يرتكز المحور الرئيسي للإصلاح على[1]:

- تنظيم الدراسات القائم أساسا على الحصول على شهادات ل.م.د ليسانس، ماستر، دكتوراه التي يبني عليها التعليم العالي.
- التنظيم الخاضع لنظام السداسيات ووحدات التعليم الخاضعة للتحويل و التراكم المحفوظ فالحصول على الوحدة التعليمية يعد نهائيا ويمكن استعماله في مسار تكويني آخر.
- اعتماد نظام تراكمي محفوظ، مصحوب بتقديم ملحق وصفي للشهادات لضمان حسن قراءتها على المستوى الوطني و الدولي.
- **تنظيم مسار ليسانس:** ينظم التكوين الخاص بالليسانس في دورتين:

- دورة الإدماج أو التوجيه :في سداسيين تضمن الانتقال ما بين الثانوية و الجامعة.
- دورة التكوين: وهي أكثر خصوصية وتأهل لنوعين من الليسانس:

[1] إبراهيمي سمية، **إصلاح التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر ، ملف (ل.م.د) قراءة تحليلية نقدية**، مذكرة مكملة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم اجتماع التنمية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة 2006 ، ص ص 127-128.

** ليسانس أكاديمية: تسمح بالدخول المباشر إلى دراسات جامعية أطول وأكثر تخصصا (ماستر) وتكون برامجها موضوعة من طرف لجان وطنية مؤهلة.

** ليسانس خاصة مسماة(مهنية) و(مؤهلة): تتوج بشهادة ليسانس تسمح بالدخول إلى الحياة العملية، ويضع برامجها فرق محلية داخل المؤسسة الجامعية بالتعاون التام مع القطاع المستعمل.

يتكون مسار ليسانس من مجموعة متناسقة من وحدات التعليم (UE) مبينة على التدرج و التوجيه و التخصص مع الأخذ بعين الاعتبار تنوع المتعلمين وحاجاتهم وكذا المشروع المهني و الخاص للطالب.

يمكن أن تمثل الوحدة التعليمية مجموع محاضرة أو أعمالا تطبيقية أو أعمالا موجهة (Cours-TP-TD) أو دورات لحلقات دراسية أو تحقيق مشروع، أو تربص، أو أي نوع من مجموع هذه النشاطات وقد تقسم الوحدة التعليمية إلى مقياس أو وحدات غير قابلة للتبادل.

تحمل كل وحدة تعليمية، أو أي عنصر مكون لوحدة تعليمية قيمة محفوظة(دنيا)، وتخضع لحجم نشاطات الطالب كأعمال شخصية مذكرات، مشاريع...، وليس فقط مقابل ساعات التعليم المقدمة، وهكذا فإن المسار الذي يؤدي إلى شهادة الليسانس يمتد إلى ست (06) سداسيات و (180) دنيا، ويتم التوجيه المندرج بعد مرحلة الاندماج العلمي العام تماشيا مع تطوير المشروع الذاتي و المهني بالاعتماد على اختيار مجموعة وحدات تعليمية مناسبة.

- **تنظيم مسار الماستر:**

تسمح هذه المرحلة بتحضير الطالب للدخول إلى الحياة العملية بوصفه إطارا في البحث أو في المؤسسة ويستطيع أي طالب الترشح للماستر master شريطة أن يكون حاصلا على ليسانس أكاديمية، كما لا يقصي الحاصلين على الليسانس المهنية الذين يستطيعون العودة إلى الجامعة بعد المرور على الحياة المهنية أما مسار التكوين في الماستر فيكون منظما كمجموع متناسق متواصل عبر أربع (04) سداسيات، يسمح السداسيات الأولي ان(60 دنيا) بالتدرج للتكوين في مجال البحث أو للتخصص المهني بعد السداسيين الأخيرين(60 دنيا).

- **الدكتوراه:**

يضمن التكوين في الدكتوراه (03 سنوات على الاقل) تعميق المعارف في التخصص والتكوين بالبحث وللبحث(تطوير القدرات للبحث، والعمل داخل فرق علمية...)، ويتوج هذا التكوين بشهادة الدكتوراه بعد مناقشة الرسالة أمام لجنة مؤهلة.

3-2- جديد نظام ل.م.د[1]:

يعلن إصلاح التعليم العالي متمثلا في هيكلته الجديدة (ليسانس، ماستر، دكتوراه) اعتماده نصف سنوي (نظام فصلي) تنظم فيه الدراسات حسب الفصل لتلين مسارات الشهادة وتنقسم الدراسات به إلى وحدات دراسية مرتبة كما يلي:

- **وحدة اساسية:** تجمع المواد الأساسية من أجل شعبة معينة.
- **وحدة المناهج:** تجمع مواد الدراسية، أدوات منهجية، لغات...إلخ.
- **وحدة الاكتشاف:** مجموع مواد مرتبطة بتخصصات أخرى من أجل توسيع الثقافة الجامعية وتجديد التوجيه

خلافا عن النظام السابق الذي يعتمد النظام السنوي، هذا الأخير الذي يكرس العمل الجماعي ويقلل من دور المتكون في العملية التكوينية إذ يختزل دوره في تلقي الدروس و المعلومات في شكل محاضرات يعدها المكون فلا يبذل المتكون جهودا كبيرة للمشاركة في تكوينه ويكفي أن يحصل على المعدل20/10 كمعدل عام ليعتبر ناجحا، ويتمكن من المرور إلى مستوى أعلى حتى وإن لم يحرز على المعدل 20/10 في كل المقاييس.

في حين أن الإصلاح (ل.م.د) وباعتماده نظام السداسيات يجعل من المتكون محورا أساسيا في العملية التكوينية بكل أبعادها إذ يتيح نظام هذا للمتكون حرية اختيار توجيهه ومسارات شهادته، وهو الأمر الذي يجعل المتكون مطالبا بأن يكون فاعلا في تكوينه، إذ يلزم هذا النظام المتكون بالعمل الدؤوب والبحث المستمر من خلال البحث في المكتبات واستخدام الوسائل و التقنيات الحديثة، وتكنولوجيا الإعلام المتطورة، مثل الحاسوب الآلي، شبكة الانترنت،.....إلخ وبهذا يكون التكوين ثلاثة أرباع (4/3) عمل فردي – شخصي– للطالب.

كما وأن نظام ل، م، د يفرض أن يحصل الطالب على المعدل20/10 في كل مقياس-على حدى– حتى يتسنى له النجاح ويحصل المعدل ا لعام عن طريق المعدلات المحصلة من كل وحدة دراسية.

وتثبت السنة لكل طالب تحصل على مستوى معوض أو مساوي أو أحسن (20/10) ، ويسمح لكل طالب مقبول في دورة جوان بالدخول إلى الاستدراك من أجل امتحانات المواد، وحدات الدراسة التي لم يتحصل فيها الطالب على(20/10)، وتعوض النقطة المتحصل عليها في الدورة الاستدراكية، العلامة النظرية للوحدات في الماضية ويحتفظ كل طالب لم يتحصل على نقطة أكبر أو معادلة (20/10) في الدورة الاستدراكية بالوحدات الحاصل فيها على معدل أعلى أو مساوي لـ (20/10) ، ويتم انتقال الطالب من سنة إلى سنة أخرى، إذا ما استوفى الفروض اللازمة لمواصلة تكوينه في مستوى أعلى وفي هذا نوع من التفويض الاجتماعي الذي كان سائدا إذ كانت المقاييس تحمل بعضها بعضا فينجح الطالب من دون تحصيله (20/10) في كل المقاييس – كل مقياس على حدى.-

[1] إبراهيمي سمية، **إصلاح التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر ، ملف (ل.م.د) قراءة تحليلية نقدية**، مرجع سابق، ص 130.

إن نظام ل، م، د بهذه المستحدثات يكفل للطالب حرية اختيار مسار شهادته ويكفل لنا السرعة وربح الوقت فيمنح درجات عادية وأخرى معمقة تؤهل المتكون للعمل مباشرة بعد تخرجه.

4- مناقشة الإصلاحات لنظام الجديد ل.م.د في الجزائر:

إن قراءة فاحصة لنظام ل.م.د و ما تضمنه من أهداف وغايات تجعلنا من البداية نقف عند حقيقة واحدة أن هذا النظام (ليسانس، ماستر، دكتوراه) يعمل على إعداد وتهيئة وتنمية مخزون من الرأسمال الفكري يظم أساتذة، وقادة ومديرين، وعاملين مؤهلين للتفكير الاستراتيجي الابتكاري وهو ما يجعل منه نظاما لتكوين مجموعات صغيرة بأقل جهد وفي أقل وقت وبأقل تكلفة أيضا.

غير أن الحقيقة التي يجب أخذها بعين الاعتبار أيضا وهي أن تطبق هذا الإصلاح في ظل أزمة متعددة الأبعاد، والتي حددت حسب العديد من الدراسات في الفيضان الطلابي والندرة الحادة في الموارد، وزيادة التكلفة التعلمية وعدم ملائمة المخارج التعليمية كلها مشاكل تجعل من هذا النظام مكلفا من الناحية المادية بالنظر إلى الطلب الاجتماعي على التكوين في التعليم العالي، إذ أن ضمان التكوين النوعي- الذي يمثل إحدى الغايات الكبرى لهذا الإصلاح مشروط لا محالة بتوفير إمكانيات مادية ضخمة، وتخصيص ميزانية هامة من ميزانية الدولة لتمكين الطلبة من مزاولة التكوين في ظل هذا النظام.

إن التحدي الذي ترفعه الجامعة الجزائرية متمثلا في ضمان التكوين النوعي لعدد الهائل من الطلاب المتوقع استقبالهم في كل سنة جامعية، ولتمكين أغلبية المتكونين من خوض معركة التغيرات، ومن أجل تحقيق مفهوم المجتمع المتطور فإنه من ال ضروري توفير إمكانيات مادية كبيرة لتكفل النجاح لهذا المشروع.

4-1- معوقات حالت دون تحقيق إصلاحات التعليم العالي لأهدافها:

بعد مرور فترة من بداية تطبيق إصلاحات التعليم العالي الجديدة ل.م.د وجب أهمية الوقوف لتشخيص النقائص و معرفة أسبابها ونتائجها ، خاصة و ان هذه الاصلاحات جاءت في سياق التحولات التي عرفها الاقتصاد العالمي و الظروف التي فرضتها الاتفاقيات الدولية و المؤشرات الجديدة التي أفرزتها العولمة التي تحدد مواصفات يجب توفرها في الخدمة التعليمية و التي تتطلب أن تكون مدخلات و مخرجات التعليم العالي هي الاخرى تسير وفق أليات و مؤشرات عالمية ، فالواقع بين أن الاصلاحات الجديدة في التعليم العالي في الجزائر لم تبلغ أهدافها لجملة من الاسباب لعل أهمها[1]:

1- عدم الدراسة الجدية و الموضوعية لهذه الاصلاحات التي جاءت كاستجابة سريعة للمستجدات المشار إليها سابقا ، و هو ما ادى بالسلطات آنذاك إلى الشروع في تشكيل أفواج عمل لم يراعي في أغلبها الخبرة و الاختصاص بمعنى آخر أن إشراك الهيئة التعليمية كان شكليا ثم أن المدة التي استغرقها

[1] حاجي العلجة، **جودة الخدمة التعليمية في القطاع التعليم العالي بين الواقع و الافاق ،دراسة تحليلية للإصلاحات الجديدة ل.م.د**، مجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية العدد العاشر، قسم العلوم الاقتصادية و علوم التسيير ، جامعة الجزائر 2013، ص34.

هذا التحضير لم تكن كافية للموائمة بين متطلبات هذا الاصلاح و الذي لم توفر له الظروف والمتطلبات الموضوعية و كان قرار الشروع فيه يفتقر للعقلانية حيث أصبح دور هذه اللجان إصدار التوصيات لتصاغ في قوانين و قرارات و التي تمرر من خلال تكليف الاداريين بتنفيذها و قد ارتبط ذلك بضغوط مورست على المؤسسات الجامعية بإلزامية التطبيق دون التأكد من توفر الشروط لذلك. حيث تم ربط الفعالية في التسيير و كفاءة المسير بالسرعة في تطبيق الاصلاحات و ليس الموضوعية و العقلانية. ففي دراسة قام بها مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية بالبليدة حول مدى الاستعداد لنظام الاصلاح الجديد و كانت نتائج الدراسة كالتالي:

- سبب تغير النظام مرتبط بحاجات السوق 62.5%.
- عدم تلقي الاستاذ لمعلومات كافية حول نظام ل.م.د 77.5%.
- عدم تلقي الاساتذة لتكوين خاص بالنظام 88.5 %.
- عدم مناسبة الوقت خلال السنة لمحتوى الوحدات 71.25%.
- عدم توفر الامكانيات البشرية و العلمية 95 %.
- توقع فشل النظام في نظر الاساتذة شكل 58.75 % وهي دلائل تؤكد مدى التسرع و الارتجالية التي صاحبت تطبيق هذ النظام.

2- ضعف الموائمة بين المخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل التي تعود إلى تدني مستوى المعارف المحصلة و التأهيل المتخصص و ضعف القدرات التحليلية و الابتكارية و التطبيقية وهي متطلبات أساسية التي يفترض أن تتوفر في المخرجات في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى.

3- تعليم يطغى عليه أسلوب التلقين و ليس المقاربة بالكفاءات كما هو معمول به عالميا مما أفرغ الاصلاحات من جوهرها و أصبح الاعتماد الاكاديمي و المهني و الشهادات مجرد إجراء تقوم عليه به الهيئات الادارية مما يجعل الحديث عن الجودة في التعليم العالي في مثل هذه الظروف ضرب من الخيال. و إذا أضفنا إلى ذلك الاكتظاظ في المدرجات و الاقسام ناهيك عن نقص الوسائل و المعدات إن لم نقل انعدامها في كثير من الاحيان فكيف يكون الحال لو قارناها بالظروف التي يجب توفيرها حسب النموذج الاصلي في الاتحاد الاوربي لأدركنا ان الهوه ازدادت و تزداد تعقيدا .

4- التزايد الكمي في أعداد الطلبة و عدم تناسبه مع الهيئة البيداغوجية الكفؤة و المؤهلة و التي تجعل هدف الاصلاح المنشود في هذا الاطار من حيث عدد الطلبة في القسم أو من حيث توفر أستاذ لعدد معين من الطلبة شروط كانت و لازالت يصعب تحقيقها ناهيك عن تدهور القيمة الاجتماعية للأستاذ في المجتمع و كذا ضعف المحفزات المادية و المالية كانت سببا في هجرة الكثير من الادمغة نحو الخارج.

5- الواقع أن السمات التي لا زال يتميز بها التعليم العالي سواء من حيث استمرار الفجوة العلمية والتقنية مقارنة مع الدول المتقدمة و عدم مواكبة حركة تطور المناهج لمتطلبات التطوير و القصور الواضح في الموارد البشرية ذات الكفاءة العالية المسيرة للتعليم العالي بسبب ضعف جاذبية واستقطاب أنظمة التعليم العالي لمثل هذه الكفاءات مع سيادة و سيطرة التسيير المركزي و هي في الواقع سمات تجعل قطاع التعليم العالي لا زال أمامه الكثير ليحقق متطلبات الجودة، هذه الاخيرة في ظل المخاطر والتهديدات التي تواجه الجامعات و المرتبطة بنقاط ضعفها في نظام إدارة الجودة التعليمية للتكيف مع مواجهة التطورات العالمية والاقليمية المتسارعة مما يجعل الجامعات ملزمة بتطوير قدرتها التنافسية من خلال توفر متطلبات الجودة.

6- رغم الموارد المالية التي تم إنفاقها على التعليم العالي خلال هذه الفترة من الاصلاحات إلا أنها لم تستطيع أن تخلق تطور نوعي لا من حيث التجهيزات و المختبرات الضرورية و لا من حيث الكفاءة والنوعية و هو إلى جانب ضعف نصيب البحث العلمي من الانفاق العام ،يضاف إلى ذلك عدم فعالية الآليات المتبعة في متابعة و مراقبة الاموال الموجهة لتطوير البحث العلمي. وهي أسباب توضح غياب استراتيجية واضحة للبحث العلمي الذي كان من المفروض ان يخلق الاطار الملائم للتكنولوجيا و تطوير الصناعة المعرفية و توفيرها لخدمة المجتمع.

4-2-متطلبات تقيم و تقويم الاصلاحات الجديدة:

إن جملة المعوقات التي اعترضت تحقيق النظام الجديد ل.م.د لإصلاح التعليم العالي لأهدافه تتطلب الوقوف عندها بشكل موضوعي حتى يمكن وضع استراتيجية جديدة للإصلاح التعليم العالي تأخذ بعين الاعتبار هذه المعوقات وتحاول رسم سياسات كفيلة بتقويمها بما يضمن تحقيق الاهداف التي وضعت من اجلها وهو ما أدركته الجهة الوصية حيث تم الشروع لإعداد ندوات في فيفري 2013 لغرض تحقيق الاهداف المحددة لهذه الاصلاحات.

و في السياق فإن هناك جملة من الاصلاحات التقييمية و التقويمية لابدا من الإشارة إليها و هي[1]:

أ- وضع سياسة واضحة و محددة فيما يتعلق بالإنفاق على قطاع التعليم العالي تأخذ الاحتياجات المادية بعين الاعتبار خاصة ما تعلق منها بالكثافة الطلابية و تدنى شروط النوعية مع زيادة عدد الطلبة بما يفوق الزيادة في الموارد و القدرة على الاستعجاب مثل المدرجات و القاعات و المختبرات و المكتبات وهي متطلبات مادية لا يمكن بدونها أن تتحقق الجودة في التعليم العالي.

ب- ضرورة التركيز وضع أطر شفافة ورشيدة لضمان تكوين المكونين و تطوير معارفهم بما من شأنه أن يطور نوعية المناهج و البرامج سواء كان ذلك على المستوى الداخلي أو من خلال تربصات بالخارج

[1] حاجي العلجة، **جودة الخدمة التعليمية في القطاع التعليم العالي بين الواقع و الافاق ،دراسة تحليلية للإصلاحات الجديدة ل.م.د**، مرجع سابق ص35.

كما هو معمول به. مع مراعاة النقائص و السلبيات الحالية والتي تعود أساسا إلى عدم متابعة و المراقبة لمثل هذه التربصات وقد أفرغت فعلا من مغزاها بشكلها الحالي و يكون ذلك من خلال تقوية و تدعيم التعاون الدولي من خلال مراكز بحثية في الدول المتطورة بالدرجة الاولى و محاولة ربط مؤسسات التعليم العالي بشبكة المكتبات العالمية و يكون الولوج إليها بشكل سهل و ميسور بالنسبة للباحثين و الاساتذة والطلبة.

ت- أن تعطى أهمية للبحث العلمي في الميزانية الانفاق على التعليم العالي لأنه بدون البحث العلمي لا يمكن الحديث عن المعرفة و الجودة ، وهنا نشير أيضا أن سياسة تسيير المخابر و مراكز البحث بشكلها الحالي جعلها أقرب إلى هياكل إدارية ومعدات و تجهيزات و لكن دون شروط علمية واضحة للمراقبة والتقييم و حتى تخلق روح الابداع و الابتكار والمنافسة بين هذه المخابر و فرق البحث .

ث- إن وضع سياسة هادفة للاعتمادية تلعب دورها في إرساء قواعد الشفافية و التنافسية بما ينعكس على مدخلات و مخرجات التعليم العالي بالإيجابية و تكون بمثابته الحصن الذي تترسخ من خلاله أهمية الجودة لتصبح ثقافة و هدف للوصول إلى المؤشرات العالمية التي تتميز بها الدول المتطورة و لما لا والجودة في التعليم العالي و معناها جودة مكونات العلمية التعليمية في التعليم العالي حيث ان الجودة في التعليم العالي هي انصهار و تفاعل بين مجموعة من العناصر تؤثر وتتأثر ببعضها منها ما أرتبط بالمدخلات ومنها ما ارتبط بالمخرجات التي يمكن أن نشملها في العناصر التالية:

- جودة الادارة الجامعية أي تتميز الادارة الجامعية بالمرونة و الكفاءة و التكيف مع المستجدات و توفير هياكل الاستقبال بالشكل الكافي مما يخلق جو علمي تنافسي من شأنه رفع قدرة الاستيعاب لدى الطلبة أي نمط الادارة الديمقراطية التي تعتمد على المشاركة الفعالة لكافة الاطراف ذات المصلحة و تستخدم التفويض و التمكين في السلطات إتخام القرارات و تقبل النقد وإن يكون شعارها الابتكار و الابداع.
- جودة الطالب الجامعي و الذي يجب أن يتميز بالقدرة على الاعتماد على الذات و الثقة بالنفس و أن تكون لديه مهارات الاتصال مع الاخرين و ان يتحلى بالتفكير النقدي السليم وان يتمتع بالروح العمل ضمن فريق و قادر على الاندماج في المجتمع و يحترم اخلاقيات المهنة، و ان تكون لديه معرفة واسعة و شاملة في مجال تخصصه تؤهله لأن يكون قادرا على المبادرة واتخاذ القرار وان تكون لديه مهارات في مجال البحث العلمي.
- جودة هيكل البرامج التعليمية حيث تقتضي الجودة أن الرامج تستجيب لخصائص و مكونات المجتمع و متطلبات الاقتصاد الوطني و التكيف مع متطلبات التي تفرضها الظروف الدولية.
- جودة هيئة التدريس و التي تقتضي أن يتميز الاداء الاكاديمي لهيئة التدريس بالنشاط العلمي والمشاركة في الملتقيات و المؤتمرات و الندوات الوطنية و الدولية ، و أن يكون النتاج العلمي لهيئة التدريس من بحوث و دراسات و كتب و مقالات منشورة في مجلات ذات سمعة دولية، وأن يتمتع بروح

الانتماء إلى المؤسسة الجامعية التي يعمل بها من خلال التزامه بأخلاقيات المهنة وأن يكون له القدرة على ضمن فريق.

- جودة التشريعات و اللوائح و هو أن تكون القوانين شفافة ومرنة وتستجيب لمتطلبات الجودة ، قوانين و تشريعات من شأنها إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات و يمكنها من تصحيح و تطوير المناهج الدراسية و ذلك بخلق هياكل تنظيمية تؤدي إلى مزيد من الضبط و النظام.
- جودة تقييم الاداء الجامعي و هو الارتقاء بمستوى الاداء الجامعي بشكل مستمر و بالتوسيع في أشكال التعليم الالكتروني و تبني الاساليب الحديثة في العملية البيداغوجية مما يسهل الولوج إلى تحليل والابتكار و الابداع و الابتعاد عن الاساليب التلقين و الحفظ، و تحفيز أعضاء هيئة التدريس على التفاعل مع مؤسسات المجتمع بربط أبحاثهم بقضايا المجتمع و مشكلاته.
- جودة الجامعة و المجتمع أي أن تربط الجامعة بالمحيط الذي تتواجد فيه أي أن تلبي مخرجات الجامعة احتياجات الاقتصاد الوطني من الاطارات و المختصين و ان تكون الابحاث العلمية التي تقوم بها الجامعات تستجيب لمعالجة مواضيع من شأنها المساهمة في تطوير الاقتصاد الوطني ورفع قدرته التنافسية أي أن تكون مخرجات التعليم العالي بمثابة رأس مال فكري لمواجهة حاجات منظمات الاعمال.

كل هذه المطالب لا غنى عنها لتطوير نظام التعليم الجامعي من خلال تجسيد إصلاح التعليم العالي(ل.م.د)، صحيح أنها مطالب تستدعي تكلفة مادية ومالية كبيرة لكنها ضرورية لإرساء قواعد التعليم المتطور و الفعال في التكوين الجامعي لتصبح الجودة شرطا جوهريا لقبول الخدمات الجامعية بشكل عام، سواء بالسوق المحلية أو الأسواق الخارجية.

خاتمة الفصل:

سعى هذا الفصل إلى تسليط الضوء إلى المراحل التي مر بها التعليم العالي في الجزائر ،إلى مختلف المشاكل و الإصلاحات التي عرفتها الجامعة الجزائرية إلي حين تطبيق لمشروع النظام الجديد ل.م.د. والجدير بالذكر أنه و بالرغم من مرور أكثر من عشر سنوات عن تطبيق هذا النظام، و تحقيق جملة من نتائج الإيجابية في التطور المؤشرات الكمية في حركية منظومة التعليم العالي و البحث العلمي، سواء ذلك من خلال تطور عدد الطلبة أو هيئة التدريس ، او ارتفاع عدد مخابر البحث، أو إنجاز مرافق قاعدية و الخدمات الاجتماعية ، إلا ان الجامعة الجزائرية مازالت تتخبط في أزمة متعددة الأبعاد، كان أبرزها الفيضان الطلابي والندرة في الموارد، وزيادة التكلفة التعلمية وعدم ملائمة مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل، كلها مشاكل جعلت من هذا النظام مكلفا من الناحية المادية بالنظر إلى الطلب الاجتماعي على التكوين في التعليم العالي، إذ أن ضمان التكوين النوعي الذي يمثل إحدى الغايات الكبرى لهذا الإصلاح مشروط لا محالة بتوفير إمكانيات مادية ضخمة، وتخصيص ميزانية هامة من ميزانية الدولة لتمكين الطلبة من مزاولة التكوين في ظل هذا النظام.

إن هذه الجملة من المعوقات التي اعترضت تحقيق النظام الجديد ل.م.د لإصلاح التعليم العالي لأهدافه تتطلب الوقوف عندها بشكل موضوعي حتى يمكن وضع استراتيجية جديدة للإصلاح التعليم العالي تأخذ بعين الاعتبار هذه المعوقات وتحاول رسم سياسات كفيلة بتقويمها بما يضمن تحقيق الاهداف التي وضعت من اجلها وهو ما أدركته الجهة الوصية حيث تم الشروع لإعداد ندوات في فيفري 2013 لغرض تحقيق الاهداف المحددة لهذه الاصلاحات. و التي كان من أهم أهدافها: وضع سياسة واضحة ومحددة فيما يتعلق بالإنفاق على قطاع التعليم العالي تأخذ الاحتياجات المادية بعين الاعتبار خاصة ما تعلق منها بالكثافة الطلابية، وضع أطر شفافة ورشيدة لضمان تكوين المكونين و تطوير معارفهم بما من شأنه أن يطور نوعية المناهج و البرامج سواء كان ذلك على المستوى الداخلي أو من خلال تربصات بالخارج، أن تعطى أهمية للبحث العلمي في الميزانية الانفاق على التعليم العالي لأنه بدون البحث العلمي لا يمكن الحديث عن المعرفة و الجودة.

وقبل ختام هذا الفصل لابدا ان ننوه أن في 17 سبتمبر 2015 صادق أعضاء البرلمان على مشروع القانون التوجيهي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، و الذي يحوي 60 مادة والهدف منه نقل نتائج البحث والمعرفة من النطاق الأكاديمي إلى العالم الاقتصادي والاجتماعي، لتعزيز مساهمة البحث العلمي في الاقتصاد الوطني، حيث سيتم تحديد مواضيع الأبحاث العلمية وفقا للاحتياجات الوطنية، ويقترح نص المشروع وضع آليات لانتقاء البرامج الوطنية للبحث ذات الأولوية، حيث تمنح الإمكانية لكافة الدوائر الوزارية لاقتراح ميادين و محاور بحث تعتبرها ذات أولوية و ذلك عن طريق تنصيب لجان قطاعية دائمة، كما سيتم إحالة برمجة نشاطات البحث على تنفيذي " مرسوم" قصد تحقيق

تحكم أفضل في هذه الأنشطة، وبعد تحديد انشطة البحث العلمي ذات الأولوية ، يتولى المجلس الوطني للتقييم عملية تقيم هذه الأنشطة إلى جانب إعداد آليات تقييم والمتابعة. و حسب المادة 34 من مشروع هذا القانون سيتم إنشاء مؤسسة عمومية ذات طابع علمي و تكنولوجي تحدد مهامها و تنظيمها وسيرها عن طريق التنظيم و ذلك بغية إنجاز برامج البحث العلمي و التطوير التكنولوجي. وأكد النص الجديد على أن تحديد حقوق و واجبات الباحثين الدائمين و مستخدمي دعم البحث بموجب قانون أساسي خاص، من شأنه أن يضمن استقلالية المسعى العلمي و حرية التحليل و الحصول على المعلومات.

كما أكد الوزير التعليم العالي و البحث العلمي يوم 27 سبتمبر 2015 من المركز الجامعي بتيبازة، عن تنظيم ندوة وطنية نهاية السنة الجارية لتقييم نظام الجديد (ل.م.د)، و مختلف عمليات الإصلاح التي شهدتها الجامعة الجزائرية. وفي هذا الإطار حث كل المعنيين بالجامعة وبمجال البحث العلمي، من شركاء اجتماعيين و تنظيمات طلابية و أساتذة و باحثين و أخصائيين على المشاركة في هذه الندوة، بهدف تحسين نوعية التكوين، ورفع مستوى خريجي الجامعات. كما شدد على أهمية تفاعل الجامعة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي الذي تتواجد فيه.

الباب الثاني: الاسس النظرية و التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة.

الفصل الخامس: تعريف بمتغيرات الدراسة والعلاقة بينها.

الفصل السادس: منهجية الدراسة.

الفصل السابع: تحليل البيانات النتائج.

الفصل الخامس: تعريف بمتغيرات الدراسة والعلاقة بينها.

مقدمة الفصل.

I - جودة الخدمة ونماذج قياسها.

II – خدمة المجتمع.

III –البحث العلمي.

IV - الكفاء.

V - العلاقة ما بين متغيرات الدراسة.

خاتمة الفصل.

مقدمة الفصل:

سيتم التطرق في بداية هذا الفصل إلى التعريف بمتغيرات الدراسة (جودة الخدمة التعليمية، خدمة المجتمع، البحث العلمي، الكفاءة) و هذا استنادا إلى النموذج المتبع في الدراسة ، لنختمه بالتعرض لمختلف العلاقات الموجودة بين المتغيرات محل الدراسة تبعا لمختلف أدبيات ودراسات و الابجديات النظرية.

I-جودة الخدمة ونماذج قياسها:

تعتبر عملية القياس أحد المحاور الأساسية لتطوير جودة المنتجات و الخدمات فقد ذكر (Oakland,1995)[1] أن ما لا يمكن قياسه لا يمكن تطويره، و قد ناقش (Crosby,1984) اعتقاد بعض المؤسسات أن عملية القياس مكلفة للوقت و المال حيث أكد أن المكلف للمال و المضيع للوقت هو عدم وجود مقاييس، حيث لا يمكن تحديد مدى تطور أو تراجع الكفاءة الإنتاجية و مستوى الخدمة. أما (Pearson,1999) فقد أضاف بأن وجود نظام محكم للقياس هو الخطوة الأولى للتكامل و الإبداع في تطوير جودة الخدمات و المنتجات، و قال أن استخدام التكنولوجيا الحديثة و الأساليب الإحصائية تدعم كفاءة العمليات الإنتاجية و الخدماتية.

و إذا كان بإمكان الباحثين و الممارسين تحديد و قياس الجودة في مجال السلع المادية (و ذلك على أساس خصائصها القابلة للقياس كالطول، الوزن، الصلابة)، فإنهم لا يزالون يواجهون صعوبة في تعريف وقياس الجودة في مجال الخدمات نظرا لكون الخدمة أداء أكثر منها شيئا تدركه الحواس.

يرى (PZB,1985) [2] أن الخدمات أكثر صعوبة للتقييم و القياس بالمقارنة مع السلع المادية، وذلك بسبب خصائصها المميزة، خاصة فيما يتعلق بصفات البحث، التجربة و الاعتقاد، فإذا كان ما تقدمه مؤسسة ما لزبائنها يحتوي على :صفات البحث فهو سهل التقييم، صفات التجربة صعب التقييم، صفات الاعتقاد أصعب للتقييم .و بما أن الخدمات غنية بصفات التجربة و الاعتقاد و فقيرة من حيث صفات البحث فهذا ما يجعل عملية القياس صعبة ، فأبعاد جودة الخدمة العشرة حسب (PZB,1985)[3] اثنين منها تحوي صفات البحث (الملموسية و المصداقية)، و التي يمكن معرفتها قبل عملية الشراء، في حين ستة منها تحوي

[1]Gremler,D.Dwayne, and Brown,W.Stephen ,Service Loyalty: Its Nature, Importance, and Implications, in Advancing Service Quality: A Global Perspective, Bo Edvardson,Stephen W.Brown,Robert Johnson,and Eberhard E.Scheuing,eds.New York:St.John's University, International Service Quality Association,1996,P174. (http://www.gremler.net/personal/research/1996_Service_Loyalty_QUIS5.pdf)

[2] بو مطيع، خالد جاسم، الجودة الشاملة في التعليم بين المقاييس و المؤشرات،2002.

[3]Parasuraman,A.,Zeithaml, Valarie A., and Berry, Leonard L, A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research, Journal of Marketing, Vol.49,1985 , P48. (http://areas.kenanflagler.unc.edu/Marketing/FacultyStaff/zeithaml/Selected%20Publications/A%20Conceptual%20Model%20of%20Service%20Quality%20and%20Its%20Implications%20for%20Future%20Research.pdf)

صفات التجربة (الوصول إلى الخدمة، المجاملة، الاعتمادية، الاستجابة، فهم/معرفة العميل و الاتصال)، واثنين تحوي صفات الاعتقاد(المهارات و المعارف لتقديم الخدمة و الأمن).

لقد أفرزت أدبيات ودراسات قياس جودة الخدمة العديد من النماذج المختلفة، أحصاها Seth,N,Deshmukh,S,G,and Vrat,[1] في 19 نموذجا مختلفا، غير أن أكثر هذه النماذج شهرة وتطبيقا هما نموذج جودة الخدمة و نموذج أداء الخدمة، و سوف نتطرق فيما يلي إلى هاذين النموذجين، بالإضافة إلى بعض أهم النماذج الأخرى.

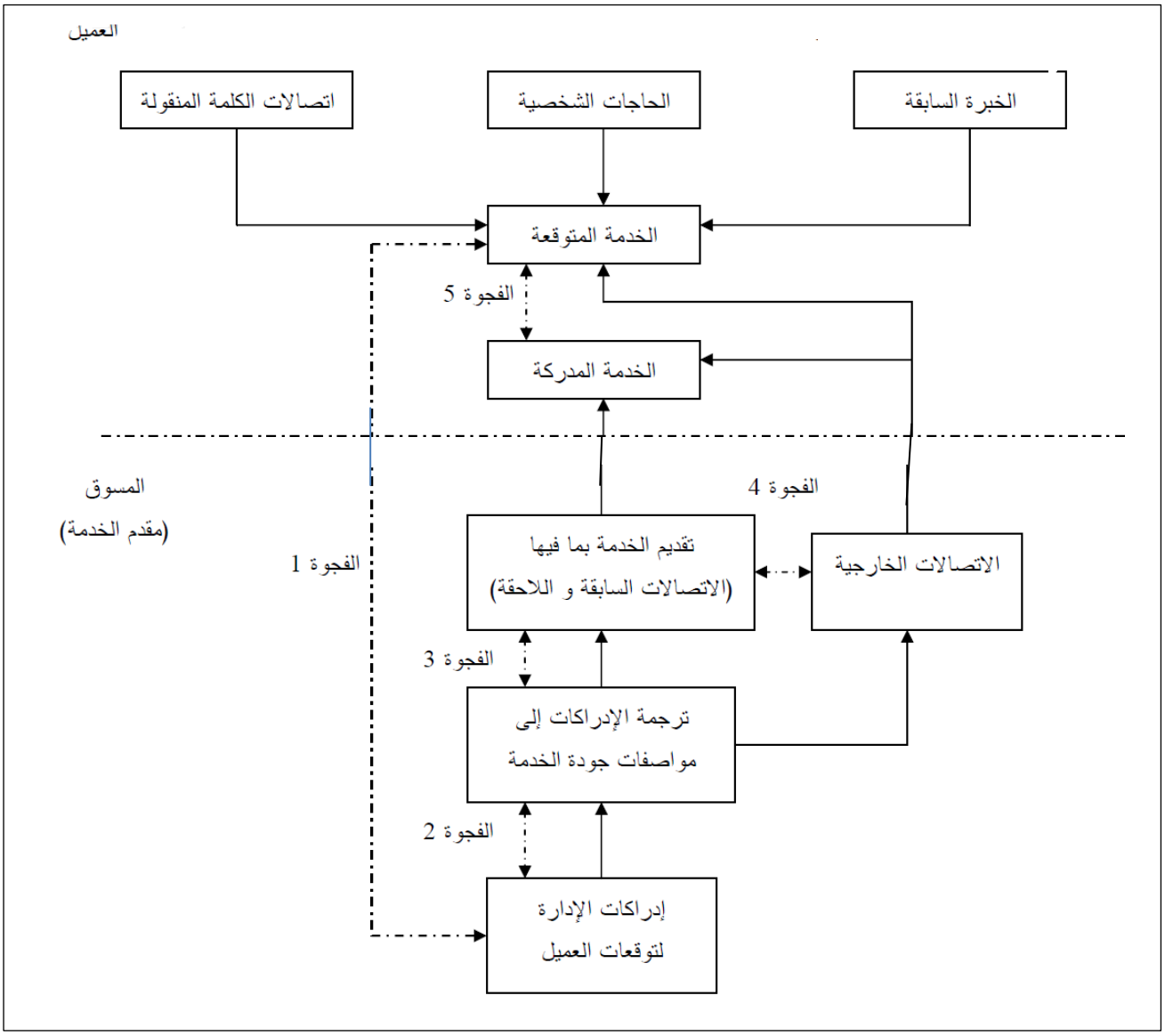
1- نموذج جودة الخدمة.

1-1- تطور نموذج جودة الخدمة:

يطلق على نموذج جودة الخدمة (Service Quality) الذي يعرف اختصارا بـ (ServQual) ، تسميات أخرى هي :نموذج الفجوات (The Gaps Model) ، الإدراكات ناقص التوقعات ،و يرجع نموذج جودة الخدمة إلى الباحثين (Parasuraman,Zeithaml and Berry) الذين طوروا سنة 1985 نموذجا لقياس وتقييم جودة الخدمة يقوم على قياس خمس فجوات (أربع فجوات من جهة مقدم الخدمة أو المسوق، و فجوة من جهة الزبون)، و الشكل الموالي يوضح مختلف هذه الفجوات.

[1]Seth,N., Deshmukh,S.G., and Vrat,P,**Service Quality Models**: a Review, International Journal of Quality and Reliability Management, Vol.22,N°9,2005,P.915.

الشكل رقم (5-1) :نموذج جودة الخدمة (PZB,1985).



source: Parasuraman,A.,Zeithaml, Valarie A., and Berry, Leonard L.**,Op.Cit.,**P44

يمثل الجزء العلوي من النموذج الفجوة التي تتعلق بالزبون ، و التي تتطلب قيـــاسا خارجـــيا (External Measurement) ، بينـما يمـــــثل الجزء الســـفلي الفجوات الأربع المتعـــلقة بمقدم الخدمـــة و التي تتطلب قيـــاسا داخليا (Internal Measurement) ، و هي كما يلي:

الفجوة الأولى :بين توقعات العميل و إدراك الإدارة لهذه التوقعات.

و تنتج هذه الفجوة عن الاختلاف بين توقعات العميل و إدراك الإدارة لهذه التوقعات، أي عجزها عن معرفة احتياجات و رغبات العملاء المتوقعة، لأنه إذا ما عرفت إدارة المنظمة ما الذي يتوقعه العملاء كان بمقدورها تقديم خدمات وفقا لهذه التوقعات و بالتالي سوف تكون مرضية (بالنسبة لهم لأنها تقابل توقعاتهم.

أما فيما يخص الأسباب التي تؤدي إلى ظهور هذه الفجوة حسب (ZBP,1988)[1] نجد ما يلي:

1- التوجه ببحوث التسويق (Marketing Research Orientation): و يضم هذا العنصر ما يلي:

- حجم بحوث التسويق؛
- مدى استخدام بحوث التسويق؛
- درجة تركيز بحوث التسويق على المسائل المتعلقة بجودة الخدمة؛
- درجة التفاعل المباشر بين الإدارة و العملاء.

2- الاتصالات الصاعدة (Upward Communication): و يقصد بها:

- درجة الاتصال بين الموظف و المسير ؛
- درجة الأخذ بمدخلات) المعلومات التي يحصل عليها (موظفي المكاتب الأمامية؛
- جودة الاتصال بين الإدارة العليا و موظفي المكاتب الأمامية.

3- مستويات الإدارة (Levels of Management): و يقصد بها عدد المستويات بين موظفي المكاتب الأمامية و الإدارة العليا، فكلما كان هناك عدد كبير من هذه المستويات كلما اتسعت الفجوة الأولى.

الفجوة الثانية :بين إدراك الإدارة و مواصفات جودة الخدمة. تنتج هذه الفجوة عن الاختلافات بين المواصفات الخاصة بالخدمة المقدمة بالفعل، و بين إدراكات الإدارة لتوقعات العملاء، بمعنى أنه حتى لو كانت حاجات العملاء المتوقعة و رغباتهم معروفة للإدارة فإنه لن يتم ترجمتها إلى مواصفات محددة في الخدمة المقدمة و ذلك للأسباب التالية:

1- التزام الإدارة بجودة الخدمة(Management Commitment to Service Quality):

و تشمل:

- حجم الموارد المخصصة للالتزام بالجودة؛
- وجود برامج للجودة الداخلية؛
- درجة إدراك المسيرين في المنظمة أن جهودهم لتحسين جودة الخدمات سوف يعترف بها، و يكافئون عليها؛

2- تحديد هدف (Goal Setting):

- تحديد أهداف شكلية خاصة بجودة الخدمة؛

[1]Zeithaml,V.A.,Berry,L.L., and Parasuraman,A.,**Communication and Control Processes in the Delivery of Service Quality**, Journal of Marketing, Vol.52,1988,PP. 38-44.

3- تنميط المهمة (Task Standardization):

- استخدام التكنولوجيا التي تعتمد على الأجهزة من أجل تنميط العمليات؛
- استخدام التكنولوجيا التي تعتمد على البرمجيات من أجل تنميط العمليات.

4- إدراك ما يمكن القيام به (Perception of Feasibility):

- كفاءات/أنظمة لمقابلة المواصفات؛
- درجة اقتناع المسيرين بمقابلة توقعات العملاء.

الفجوة الثالثة :بين مواصفات جودة الخدمة و التسليم الفعلي للخدمة.

و التي يمكن أن يطلق عليها أيضا اسم فجوة أداء الخدمة الفعلي(Service Performance Gap) [1] ، تنتج هذه الفجوة عن الفرق بين مواصفات جودة الخدمة و التسليم الفعلي لها، بمعنى أن مجرد وجود مواصفات مناسبة لجودة الخدمة لا تكفي بل لابد أن يلتزم مقدمو الخدمة بهذه المواصفات حتى تضمن المنظمة تقديم الخدمة وفقا للمواصفات الصحيحة الموضوعة و بالتالي تقابل توقعات العملاء، و لهذه الفجوة أيضا عدد من الأسباب تتمثل فيما يلي:

1- فريق العمل (Team Work): و يضم ما يلي:

- مدى اعتبار الموظفين لبعضهم البعض كزبائن؛
- مدى إحساس موظفي المكاتب الأمامية باهتمام المسيرين بهم؛
- مدى إحساس موظفي المكاتب الأمامية بتعاونهم مع بعضهم البعض (بدلا من منافسة بعضهم البعض) داخل المنظمة؛
- مدى إحساس الموظفين بإشراكهم و التزامهم بجودة الخدمة.

2- ملائمة الموظفين للعمل (Employee-Job Fit): و يضم:

- قدرة الموظفين على أداء العمل؛
- أهمية و فعالية العمليات الاختيارية،(عمليات اختيار الموظف المناسب للعمل المناسب)؛

3- ملائمة التكنولوجيا للعمل (Technology-Job Fit): و يضم هذا العنصر ما يلي:

- ملائمة الأدوات و التكنولوجيا من أجل أداء العمل.

4- الرقابة المدركة (Perceived Control): و يضم ما يلي:

- إدراك الموظفين بأنهم يراقبون أعمالهم؛
- مدى إحساس موظفي المكاتب الأمامية بالمرونة في معاملاتهم مع الزبائن؛
- القدرة على التنبؤ بالطلب.

[1] Zeithaml,V.A.,Berry,L.L., and Parasuraman,A.,**Op.Cit**.,P. 41.

5- أنظمة الرقابة الإشرافية (Supervisory Control Systems):

- مدى تقييم الموظفين لما يقومون به (السلوكات) بدلا من تقييمهم على حجم المخرجات الفردية؛

6- صراع الأدوار (Role Conflict):

- الصراع المدرك بين توقعات العملاء و توقعات المنظمة؛
- وجود سياسة إدارية تتعارض و مواصفات جودة الخدمة.

7- عدم وضوح الأدوار (Role Ambiguity):

- عدم امتلاك الموظفين للمعلومات اللازمة لأداء أعمالهم بطريقة مناسبة.

الفجوة الرابعة :بين تسليم الخدمة و الاتصالات الخارجية.

تنتج هذه الفجوة عن الفرق بين الخدمة المقدمة بالفعل و الاتصالات الخارجية، و هي تعني أن الوعود التي قطعتها المنظمة على نفسها خلال اتصالاتها بالعملاء لا تتطابق مع الأداء الفعلي للخدمة، و لهذه الفجوة أسباب تتمثل فيما يلي:

1- الاتصالات الأفقية (Horizontal Communication): و يضم هذا العنصر ما يلي:

- اتصال موظفي المكاتب الأمامية بموظفي الإشهار حتى يتمكنوا من تقديم خدمات تقابل ما تم عرضه والوعد به في إشهارات المنظمة؛
- مدى إدراك موظفي المكاتب الأمامية لأهمية الاتصال مع الزبائن؛
- الاتصال ما بين قسم المبيعات و قسم العمليات؛
- تشابه الإجراءات ما بين المصالح و الفروع.

2- الميل لإعطاء وعود مبالغ فيها (Propensity to Overpromise):

- مدى إحساس المنظمة بالضغط لجلب زبائن آخرين؛
- درجة إدراك المنظمة بأن المنافسين يبالغون في إعطاء وعود.

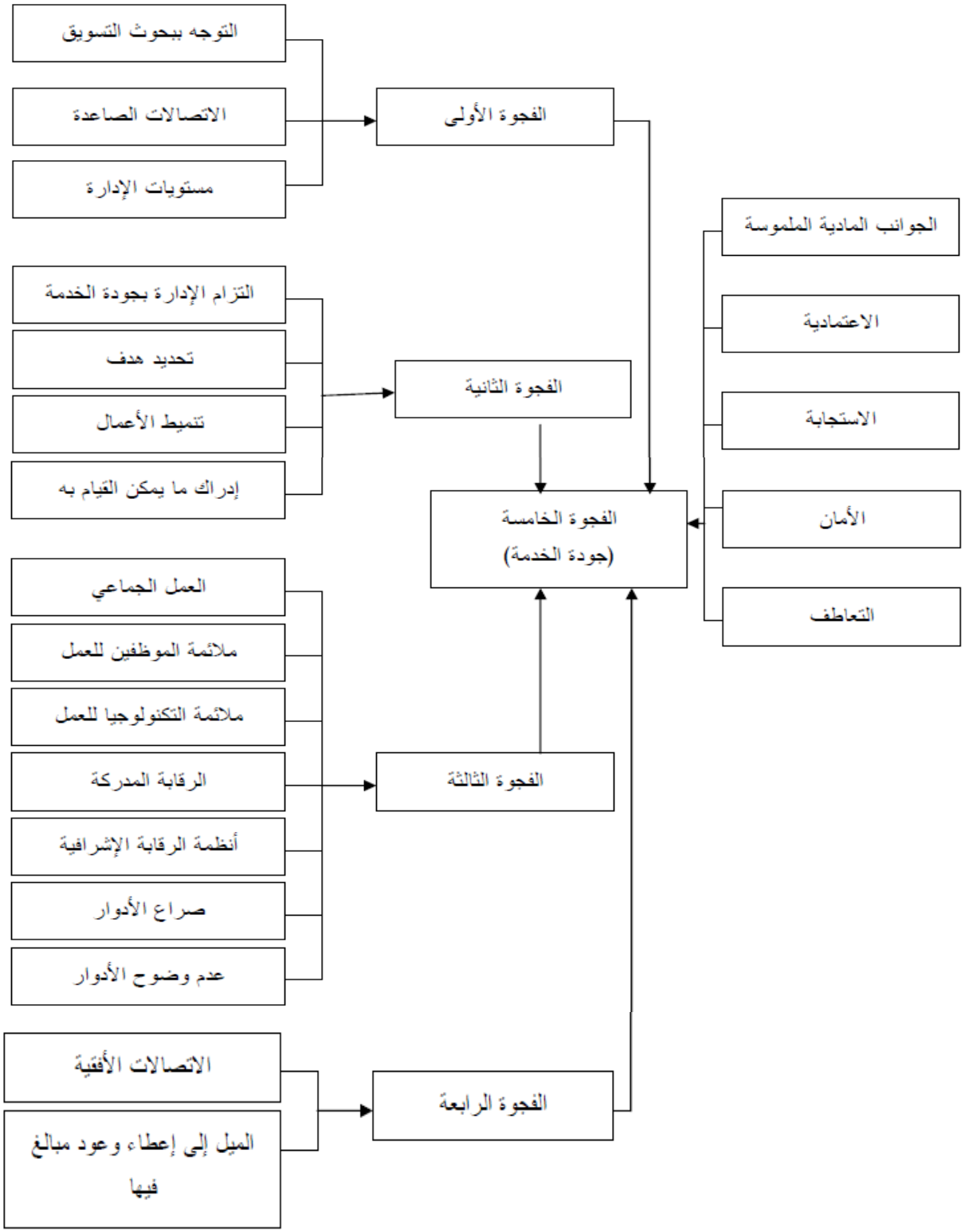
الفجوة الخامسة :بين الخدمة المدركة و الخدمة المتوقعة.

تمثل هذه الفجوة المحصلة النهائية لجميع الفجوات السابقة أي:

Gap5= F(Gap1,Gap2,Gap3,Gap4) [1] إذ يتم على أساسها الحكم على جودة الخدمة ككل، أما عن أسباب حدوث هذه الفجوة فإنها تنتج إذا ظهرت إحدى الفجوات السابقة أو جميعها، لأن ظهور أي فجوة من هذه الفجوات يعني أن الخدمة لم تقدم بما يقابل توقعات العملاء، و حتى تتمكن المنظمة من سد هذه الفجوة فإنه يتوجب عليها أن تسد جميع الفجوات و اعتمادا على ما سبق فقد قدم (ZBP) سنة 1988 نموذجا موسعا لجودة الخدمة يضم مختلف الأسباب المؤدية لظهور الفجوات الأربع السابقة كمتغيرات مستقلة و الفجوة الخامسة كمتغير تابع، و الشكل الموالي يوضح ذلك.

[1]Parasuraman,A.,Zeithaml, Valarie A., and Berry, Leonard L.,**Op.Cit**.,P. 46.

الشكل رقم (5-2): النموذج الموسع لجودة الخدمة (Extended Model of Service Quality)



Source: Zeithaml,V.A.,Berry,L.L., and Parasuraman,A.,**Op.Cit**.,P.46

إن نموذج جودة الخدمة كان يعتمد سنة 1985 على عشرة أبعاد تتمثل في: الاعتمادية، الاستجابة، الوصول إلى الخدمة، المجاملة، الاتصال، المصداقية، الأمان، فهم/معرفة العميل، و الجوانب المادية الملموسة، و لكن (PZB) اختزلوا هذه الأبعاد سنة 1988 إلى خمسة أبعاد هي :الجوانب المادية الملموسة، الاعتمادية، الاستجابة، التعاطف و الأمان، و من هذه الأبعاد قاموا باستنباط اثنين و عشرين محددا من محددات الجودة (Quality Determinants) و ذلك من خلال سلسلة من المقابلات أجروها مع جماعات تركيز، تمثل عملاء لمؤسسات خدمية مختلفة ، و يحتوي نموذج جودة الخدمة على مجموعتين من عناصر القياس ، منها اثنين و عشرين عنصرا لقياس توقعات العميل عن المنـــظمة المميزة و ما يجب أن تقدمه من خدمات، و اثنين و عشرين عنصرا لقياس إدراكات العميل، أي ما وجده فـــــعلا في الخدمة المقدمة له ثم يحسب الفرق بين التوقعات و الإدراكات و الذي يمثل جودة الخدمة المدركة، ويمكن توضيح ذلك حسب المعادلة التالية:

$$Q=P-E$$

حيث تمثل كل من:

Q: جودة الخدمة؛

P: الأداء المدرك؛

E: التوقعات.

- فإذا كانت الجودة المتوقعة أكبر من الخدمة المدركة (الأداء الفعلي) فإن جودة الخدمة تكون أقل من مرضية؛

- أما إذا كانت الجودة المتوقعة متساوية مع الجودة المدركة، فإن جودة الخدمة تكون مرضية؛

- أما إذا كانت الجودة المتوقعة أقل من الخدمة المدركة فإن جودة الخدمة تكون أكثر من مرضية.

و في دراسة أخرى لنفس الباحثين سنة 1991 لتنقيح و إعادة تقييم نموذج جودة الخدمة ، فقد قام (PZB) بتغييرات و إضافات على المقياس لزيادة اعتماديته و مصداقيته، و تتمثل هذه التغييرات والإضافات فيما يلي[1]:

- "إن التغيير الأول كان في مصطلح"يجب" (Should) و التي يرى الباحثون أنها تساهم في رفع توقعات العملاء بصورة غير واقعية،(مثلا عبارة":الجامعة يجب أن تحتفظ بسجلاتها بدقة "في النموذج الأصلي) و لذلك قاموا بتغييرها بمصطلح"سوف" (Will) مع تغيير صياغة العبارة،(لتصبح" الجامعة سوف تلح على خلو سجلاتها من الأخطاء")؛

- إعادة صياغة العبارات من الصياغة السلبية إلى الصياغة الإيجابية و ذلك بسبب المشاكل التي نتجت عن الصياغة السلبية للعبارات؛

[1]Adapted from/Parasuramn,A., Berry,L.L.,Zeithaml,V.A,**Refinement and Reassessement of the Servqual Scale**, Journal of Retailing,Vol.67,N°.4,1991,PP. 422-424.

- استبدال عبارتين من عبارات المقياس الأصلي بعبارتين جديدتين، عبارة تخص الجوانب الملموسة وعبارة تخص بعد الأمان، فعبارة" مظهر التسهيلات المادية في الجامعة يجب أن تتناسب و طبيعة الخدمات المقدمة "في بعد الملموسية استبدلت بعبارة" المعدات المرافقة للخدمة سوف تكون جذابة ظاهريا في الجامعة "، أما فيما يخص عبارة بعد الأمان في النموذج الأصلي" موظفو الجامعة يجب أن يحصلوا على الدعم المناسب من الجامعة لأداء عملهم بصورة جيدة "فقد استبدلت بعبارة" موظفو الجامعة سوف يملكون المعرفة للإجابة على أسئلة العملاء"، بالإضافة إلى تغييرات طفيفة على بعض كلمات المقياس .

- في النموذج الأصلي لجودة الخدمة، فإن الأهمية النسبية لكل بعد من أبعاد جودة الخدمة، استخرجها (PZB,1991) بطريقة غير مباشرة من نتائج تحليل الانحدار، غير أنهم يرون أن القياسات المباشرة مفيدة هنا، خاصة عند قياس الجودة الكلية للخدمة على أساس الأوزان و هو ما يعرف بنموذج جودة الخدمة المرجح (Weighted Servqual) حيث يتم حساب جودة الخدمة وفقا للمعادلة التالية:

$$SQ=W(P-E)$$

حيث يمثل:

W: وزن كل بعد.

و على هذا الأساس فقد قاموا بإضافة جزء لاستبيان جودة الخدمة يطلبون فيه من العميل أن يقوم بتوزيع 100 نقطة على أبعاد جودة الخدمة الخمسة، حسب أهميتها بالنسبة له.

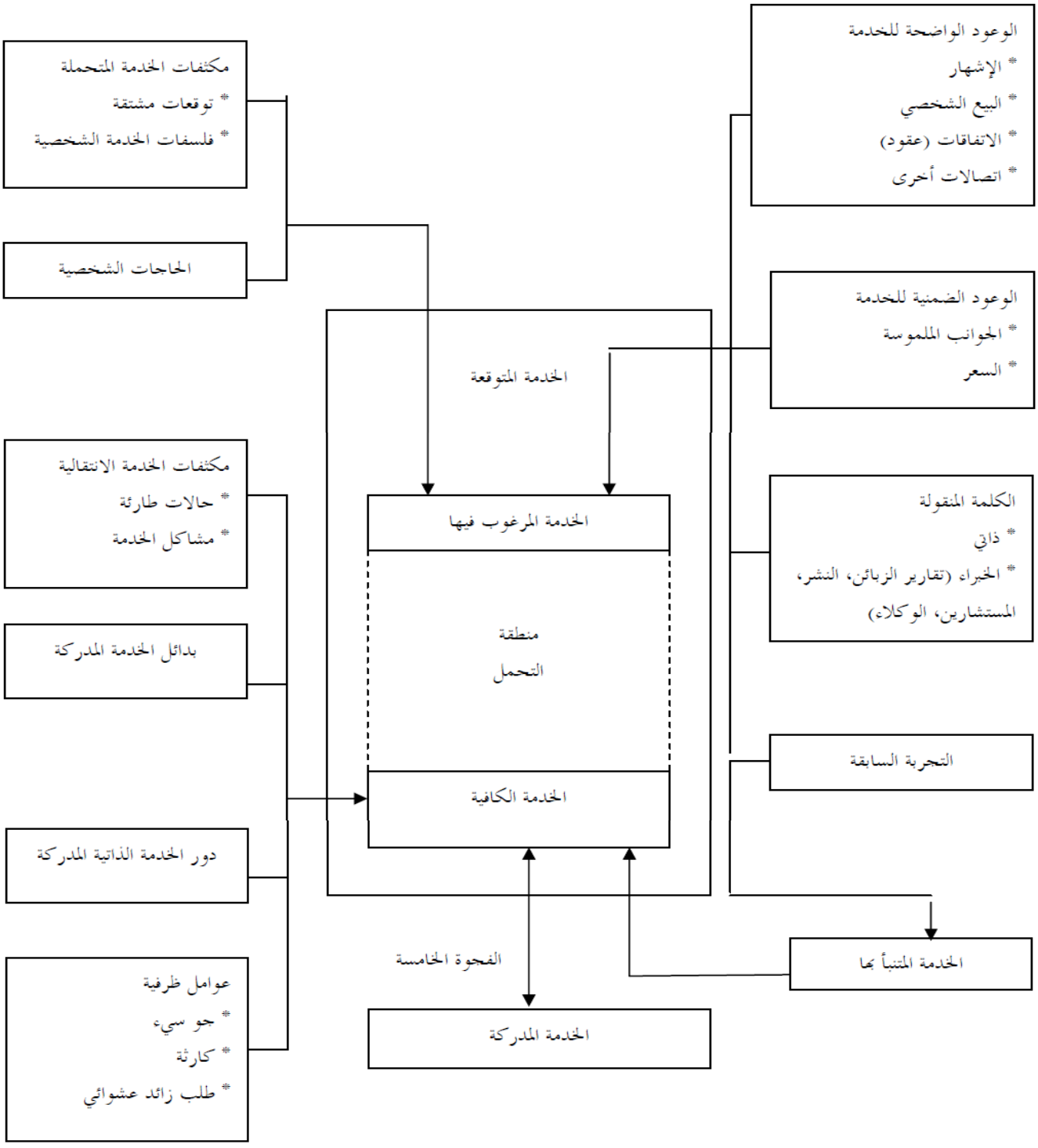
و في مواصلتهم لتطوير نموذجهم فقد تعرض (ZBP) سنة 1993 إلى نقطة مهمة متعلقة بنموذج الخدمة ألا و هي توقعات العملاء، و ذلك في دراسة لفهم طبيعة و محددات توقعات العملاء حول الخدمة، حيث ساهمت هذه الدراسة في وضعهم لمصطلح مـنطقة التحمل (Zone of Tolerance) والتي تمثل تلك المنطقة التي تقع بين نوعين من توقعات العميل:

الخدمة المرغوب فيها (Desired Service) ،

الخدمة المناسبة (Adequate Service).

و يتأثر كل منهما بمجموعة من المؤثرات كما يوضحه الشكل الموالي.

الشكل رقم (5-3): طبيعة و محددات توقعات العملاء حول الخدمة.



Source: Zeithaml,V.A.,Berry,L.L.,Parasuraman,A.,**Op.Cit**.,P5

إن الشكل الموضح أعلاه يمكن تقسيمه إلى أربعة أجزاء تتمثل فيما يلي:
مكونات الخدمة المتوقعة، العناصر التي تسبق الخدمة المرغوب فيها، العناصر التي تسبق الخدمة المناسبة(الكافية) و العناصر التي تسبق كلا من الخدمة المرغوب فيها و الخدمة المتنبأ بها.

1-مكونات الخدمة المتوقعة:حسب(ZBP,1993) فإن توقعات العملاء يمكن تقسيمها إلى نوعين من التوقعات هما ، الخدمة المرغوب فيها : و تمثل مستوى الخدمة الذي يرغب العميل في الحصول عليه ، و الخدمة الكافية: و التي تمثل مستوى الخدمة الذي يتقبله العميل و يعتبره كافيا؛

2-العوامل التي تسبق الخدمة المرغوب فيها :تتأثر الخدمة المرغوب فيها بالعوامل التالية :مكثفات الخدمة المتحملة، و الحاجات الشخصية؛

3-العوامل التي تسبق الخدمة الكافية :المكثفات الانتقالية للخدمة، بدائل الخدمة المدركة، دور الخدمة الذاتية المدركة، العوامل الظرفية، و الخدمة المتنبأ بها؛

4-العوامل التي تسبق كلا من الخدمة المرغوب فيها و الخدمة المتنبأ بها :و تشمل الوعود الواضحة للخدمة، الوعود الضمنية للخدمة، الكلمة المنطوقة، و الخبرة السابقة.

إن العناصر السابقة الذكر يعتمد عليها العملاء في تشكيل توقعاتهم، الأمر الذي يفرض على الإدارة الاهتمام بها.

و اعتمادا على مفهوم منطقة التحمل فقد طور (PZB) سنة1994 نموذج جودة الخدمة و ذلك بالأخذ بعين الاعتبار مفهوم الخدمة المرغوب فيها، و الخدمة الكافية.

إن التوقعات في نموذج جودة الخدمة مسبقا كانت تعكس مستوى جودة الخدمة الذي يرغب فيه العملاء، لكن مراجعة (ZBP,1993) لها، دفعهم سنة 1994 إلى تغيير هيكلة نموذج جودة الخدمة وذلك بالاعتماد ليس فقط على الفرق بين جودة الخدمة المدركة و الخدمة المرغوب فيها و هو ما أطلق عليه (ZBP,1994) تسمية "قياس تفوق الخدمة" (Measure of Service Superiority , MSS) ، و إنما أيضا الفرق بين الخدمة المدركة و الخدمة الكافية و هو ما أطلقوا عليه تسمية"قياس كفاية الخدمة" (Measure of Service Adequacy,MSA)[1] لقد اعتمدت دراسة (ZBP,1994) المنقحة على ثلاث بدائل من الاستبيانات ، واحد منها يضم الفرق بين النتيجتين (Different Scores) ، و الاثنين الآخرين يضمان قياسات مباشرة لجودة الخدمة (Direct Measures of Service Quality) ، كما يلي[2]:

[1]Parasuraman,A.,Zeithaml,V.A.,Berry,L.L**Alternatives Scales for Measuring Service Quality: A comparative Assessement Based on Psychometric and Diagnostic Criteria**, Journal of Retailing, Vol.70,N°.3,1994, P 204.
[2]Ibid, PP. 204-205.

- **شكل الأعمدة الثلاثة (Three-Column Format):** يضم هذا الشكل الجودة المرغوب فيها، الخدمة الكافية، و الخدمة المدركة، وهو يتطلب حساب الفرق بين الخدمة المدركة و الخدمة المرغوب فيها، بالإضافة إلى حساب الفرق بين الخدمة المدركة و الخدمة الكافية؛

- **شكل العمودين (Two-Column Format):** على خلاف نموذج جودة الخدمة، فإن شكل العمودين يعتمد على القياس المباشر لجودة الخدمة و ذلك بالاعتماد على قياس تفوق الخدمة، و قياس كفاية الخدمة؛

- **شكل العمود الواحد (One-Column Format):** هذا الشكل بدوره يعتمد على القياس المباشر لقياس تفوق الخدمة و قياس كفاية الخدمة، غير أنه يقسمهما إلى جزئين: الجزء الأول يضم قياس تفوق الخدمة، أما الجزء الثاني فيضم قياس كفاية الخدمة.

1-2-انتقادات نموذج جودة الخدمة:

على الرغم من الشهرة الواسعة التي نالها نموذج جودة الخدمة، و تطبيقه في العديد من دول العالم على مختلف أنواع الخدمات ، إلا أنه لم يسلم من انتقادات العديد من الباحثين سواء من الناحية المفاهيمية أو التطبيقية، و الذين انتقدوا طريقة قياس جودة الخدمة على أساس الفرق بين إدراكات وتوقعات العملاء.

فيرى(Cronin and Taylor,1992)[1] أنه من غير الضروري إدماج توقعات العملاء عند قياس جودة الخدمة، و إنما يمكن الاكتفاء بإدراكاتهم، و على هذا الأساس فقد اقترحوا نموذجا اتجاهيا لقياس جودة الخدمة أطلقوا عليه اسم نموذج أداء الخدمة. و بالنسبة إلى(Lacobucci et al., 1994) [2] فإنه من المناسب سؤال العملاء عن معايير و ليس توقعات.

أما أهم دليل بالنسبة لـ(Cronin and Taylor,1994)[3] في أفضلية نموذجهم على نموذج جودة الخدمة ، فهو ماجاء في دراسة قام بها مجموعة من الباحثين (Boulding, Kalra, Staelin and Zeithaml) و من بينهم (Zeithaml) و هي من بين الباحثين الثلاثة الذين وضعوا نموذج جودة الخدمة ، حيث توصلوا إلى أن جودة الخدمة تتأثر فقط بإدراكات العملاء، و هو ما توصل إليه باحثون آخرون من بينهم: (Peter,Churchill,Brown,1992) و (Babakus and Boller,1992) ، (Babakus and Mangold,1992). أما (Andersson ,1992) [4] فقد انتقد نموذج جودة الخدمة في ثلاثة جوانب هي:

أولا :الإطار المفاهيمي لجودة الخدمة لا يأخذ بغين الاعتبار التكاليف المرتبطة بتطوير جودة الخدمة،

[1]Adapted from/Cronin,J.J., and Taylor,S. 1994.**Op.Cit**.,P.125

[2]Coulthard,Lisa J.Morisson ,**Measuring Service Quality**, A Review and Critique of Research Using Servqual,International Journal of Market Research,Vol.46,Quarter 4,2004,P.484

[3]Cronin,J.J., and Taylor,S,**Op.Cit**., P. 126.

[4]Coulthard,Lisa J.Morisson,**Op.Cit**.,P. 482.

ثانيا :أن (PZB) قاموا بجمع بياناتهم باستعمال أساليب ترتيبية (مقياس ليكرت)، و من تم قاموا بتحليلها باستخدام طرق تتناسب أكثر مع بيانات ذات فواصل (مثل التحليل العاملي)؛

و أخيرا: أن (PZB) فشلوا في استخراج من الأدبيات الواسعة ما له علاقة بالجانب النفسي للإدراكات.

كما انتقد باحثون آخرون نموذج جودة الخدمة لتركيزه على عملية تقديم الخدمة بدلا من مخرجاتها الفنية نذكر منهم: (Mangold and Babakus,1992;Cronin & Taylor,1992;Richard and Allaway, 1993) و من بين أهم الانتقادات الموجهة لنموذج جودة الخدمة، ما يتعلق بأبعاده ، (Its Dimensionality) ، فالعديد من الدراسات فشلت في إثبات أبعاد جودة الخدمة الأساسية التي وضعها (PZB،1985،1988) نذكر من بين هذه الدراسات:

(Babakus & Mangold,1989;Reidenbach & Sandifer- Smallwood,1990; Finn & Lamb,1991;Saleh & Ryan,1992;Babakus & Boller,1992;Babakus&mangled, 1992;;Bouman & Van der Wiele,1992;Headley & Miller,1993;Vandamme & Leunis,1993).

و حسب (Peter et al.,1993) فإن عدد أبعاد جودة الخدمة يتأثر بطبيعة نوع الخدمة و طرق تقييمها. و يرى (Bouman & Van der Wiele,1992) أن إكمال الإجابة على استبيان جودة الخدمة بشقيه التوقعات و الإدراكات يؤدي إلى ملل العملاء و خلط في إجاباتهم، الأمر الذي سيؤثر على جودة البيانات المحصل عليها. و فيما يخص الأهمية النسبية للأبعاد فقد انتقد باحثون السؤال المتعلق بالطلب من العملاء توزيع 100 نقطة كأوزان على أبعاد جودة الخدمة، فيرى(Smith ,1995) بأن هذه الطريقة مشكوك في أمرها لثلاثة أسباب تتمثل في:

أولا :أن النقاط توزع على الأبعاد و من تم فإن تقييم العملاء لكل عبارة من عبارات الاستبيان لا يظهر؛

ثانيا :تضيف تعقيدات لعمل هو نفسه معقد(الإجابة على أسئلة الاستبيان)؛

ثالثا :تفترض أن أبعاد جودة الخدمة صحيحة، و هو أمر لم يتأكد منه[1].

و لقد أشار إلى هذه النقطة أيضا كل من (Tan and Foo,1999)[2]، اللذين اعتبرا أن توزيع 100 نقطة على أبعاد جودة الخدمة الخمسة، يعتبر أكبر عائق يواجه المجيبون الذين يبدلون جهدا لتوزيع النقاط، كما أنه في كثير من الحالات فإن مجموع النقاط الموزعة لا يساوي المئة(أكثر أو أقل من مئة)، و بدلا من ذلك فقد اقترحا طريقة لتحسين نموذج جودة الخدمة عن طريق سؤال المجيبين لترتيب أبعاد جودة الخدمة حسب أهميتها و من تم يعمل الباحثون على وضع وزن لكل بعد حسب ترتيبها، و بالطبع فإنه لتحديد وزن كل بعد فالباحثون مضطرون لإجراء بحوث إضافية وذلك من أجل التأكد بأن تغييرا كهذا لن يؤثر على صدق و ثبات أداة الدراسة.

[1]Adapted from/**Ibid**,PP. 482-487.

[2]Tan,Lin Pey, and Foo,Schubert,**Service Quality Assessment: A Case Study of a Singapore Statutory Board Library**,Singapore Journal of Library and Information Management,Vol.28,1999, P. 12

أما (Carmen,1990) فقد اقترح الحصول على الأهمية النسبية لكل عبارة بدلا من كل بعد ليتسنى فيما بعد المقارنة بين كل مكون من مكونات جودة الخدمة.

و لقد انتقد باحثون آخرون نموذج جودة الخدمة فيما يتعلق باستخدامه لمقياس ليكرت و ما ينتج عنه من مشاكل، فمثلا يرى (Smith,1995) أن بعض المجيبين لا يملكون المعرفة الكافية للإجابة على عبارات الاستبيان، و من تم يقومون باختيار النقطة أربعة (نقطة المنتصف) باعتبار أن PZB استخدموا سلما يتكون من سبع درجات، و منه فإن محصلة الجودة قد تشير إلى شيء آخر غير ما هو مقصود به فعلا .و قد يفهم المجيبون أن نقطة المنتصف تمثل" محايد "أو" لا أدري"، أو قد يختارونها من أجل إكمال الإجابة على أسئلة الاستبيان بسرعة، الأمر الذي سيؤثر على جودة البيانات التي تم تجميعها و التي لا تعكس في الواقع توقعات و إدراكات العملاء.

و على الرغم من كل الانتقادات السابقة الذكر الموجهة لنموذج جودة الخدمة ،إلا أنه يظل من أهم النماذج على الإطلاق و أكثرها استعمالا في قياس جودة الخدمة، و الذي على إثره ظهرت كثير من نماذج أخرى.

2- نموذج أداء الخدمة (ServPerf):

2-1-التعريف بنموذج أداء الخدمة:

يطلق على نموذج أداء الخدمة (Service Performance) الذي يعرف اختصارا بـ (ServPerf) تسميات أخرى هي :الإدراكات فقط ،(Perceptions Only) التركيز على الأداء (Performance-based).

ينسب نموذج أداء الخدمة الذي ظهر سنة 1992 إلى الباحثين ، (Joseph Cronin and Steven Taylor)، وذلك نتيجة للانتقادات التي وجهوها لنموذج جودة الخدمة و خاصة ذلك الجزء المتعلق بالتوقعات، بحيث يرى (Cronin and Taylor,1994) أنه من غير المناسب قياس جودة الخدمة بالاعتماد على الفرق بين توقعات و إدراكات العملاء، و هو ما دفعهم إلى تقديم مقياس آخر يعتمد على الأداء الفعلي للخدمة و ذلك باعتبارها شكلا من أشكال الاتجاهات.

لقد توصل(Cronin and Taylor,1992) إلى أن مقياس الأداء فقط (غير المرجح)، يعد أفضل المقاييس لقياس جودة الخدمة و ذلك بعد دراسة تطبيقية قاموا فيها باختبار أربعة بدائل من مقاييس جودة الخدمة كما يلي[1]:

مقياس جودة الخدمة :جودة الخدمة =الأداء الفعلي-التوقعات؛

مقياس جودة الخدمة المرجح: جودة الخدمة=الأهمية (الأداء الفعلي-التوقعات)؛

[1]Stewart,Robinson,Measuring **Service Quality** : Current Thinking and Future Requirements,Marketing Intelligence and Planning,Vol.17,Issue 1,1999,P. 23.

مقياس أداء الخدمة: جودة الخدمة=الأداء الفعلي؛

مقياس أداء الخدمة المرجح: جودة الخدمة =الأهمية*الأداء الفعلي.

كما توصل(Cronin and Taylor,1992) أيضا إلى أن إضافة أوزان الأهمية النسبية لا يزيد من القدرة التفسيرية لأي مقياس(سواء نموذج جودة الخدمة أو نموذج أداء الخدمة).

أما فيما يتعلق بأبعاد ومحددات جودة الخدمة، فقد استخدم (Cronin and Taylor,1992) نفس الأبعاد و نفس العبارات الاثنين و عشرين المنقحة التي اقترحها(PZB,1992).

و فيما يخص الأهمية النسبية فقد قام الباحثان بقياسها بالنسبة لكل عبارة من العبارات الاثنين وعشرين باستخدام مقياس ليكرت ذي سبع درجات.

2-2- انتقادات نموذج أداء الخدمة:

لقد حظي نموذج أداء الخدمة بقبول واسع لدى العديد من الباحثين الذين اتفقوا على أن مفهوم جودة الخدمة إنما ينعكس من خلال تقييم العميل أو المستفيد للخدمة المقدمة له، إلا أنه لم يسلم من الانتقادات و إن تركزت معظمها حول منهجية القياس و الطرق الإحصائية المستخدمة للتحقق من ثباته ومصداقيته.

يرى (Llosa et al.,1998) [1] أن قياس (الإدراكات – التوقعات) أكثر منطقية و معنى من قياس الأداء وحده ، و ذلك لأن المجيبين حتى عند قياسهم للأداء وحده سوف يقومون ذهنيا بحساب الإدراكات–التوقعات بصرف النظر عن فهمهم أو لا لمفهوم التوقعات.

يرى(PZB,1994) أن نسبة التباين التي يفسرها نموذج أداء الخدمة 45% و إن كانت أعلى من نسبة التباين التي يفسرها نموذج جودة الخدمة39%، إلا أن الفرق بين النسبتين 6% غير كاف للادعاء و المطالبة بأفضلية نموذج أداء الخدمة على نموذج جودة الخدمة .

و يرى (PZB,1994) [2] أيضا أنه و إن أظهر نموذج جودة الخدمة قدرة تفسيرية أقل من نموذج أداء الخدمة إلا أنه يتفوق عليه في قيمته التشخيصية (Diagnostic value)، بحيث يسمح للمسيرين بتحديد مواطن الضعف في الخدمة حسب ما يراه العملاء و العمل على معالجتها.

يعتبر مقياس جودة الخدمة و مقياس أداء الخدمة أكثر مقياسين استعمالا في قياس جودة الخدمة حتى الآن، إلا أن الجدل مازال مستمرا حول أفضلية أي منهما، لدى فقد انقسم الباحثون بين مؤيد ومعارض لكل منهما، الأمر الذي يوجب على الباحثين القيام بالمزيد من الدراسات التطبيقية في هذا الشأن، و الجدول الموالي يوضح بعض الدراسات التي قارنت بين المقياسين على أساس معامل التحديد R^2.

[1] Coulthard,Lisa J.Morisson,**Op.Cit**.,P. 485.

[2] Parasuraman,A.,Zeithaml,V.A.,Berry,L.L,**Reassessement of Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: Implications for Further Research**, Journal of Marketing,Vol.58,1994,P. 114.

الجدول رقم (5-1): دراسات مختارة لمقارنة مقياس جودة الخدمة و أداء الخدمة.

الدراسة	طبيعة الخدمة	R^2 : لمقياس جودة الخدمة	R^2: لمقياس أداء الخدمة	ملخص النتائج
Cronin and Taylor,1992	الخدمات المصرفية مكافحة الآفات التنظيف الجاف للملابس الوجبات السريعة	0.47 0.37 0.42 0.35	0.48 0.39 0.45 0.48	في كل حالة، مقياس أداء الخدمة فسر تغير أكثر في جودة الخدمة.
Babakus and Boller,1992	المرافق السكنية	0.35	0.44	بينت الدراسة أن مقياس أداء الخدمة فسر تغير أكثر في جودة الخدمة الكلية من مقياس جودة الخدمة.
Brown,Curchill and Peter,1992	المؤسسات المالية	0.45	0.40	بينت الدراسة أن مقياس جودة الخدمة فسر تغير أكثر في جودة الخدمة الكلية من نموذج أداء الخدمة.
PZB,1994	صناعة الحواسيب سلاسل التجزئة التأمين على السيارات التأمين على الحياة	0.51 0.55 0.54 0.60	0.74 0.73 0.72 0.86	في كل حالة، مقياس أداء الخدمة فسر تغير أكثر من مقياس جودة الخدمة.

Source : Page Jr,Thomas J, and Spreng,Richard A. (2002),**Difference Score versus Direct Effects in Service Quality Measurement**, Journal of Service Research,Vol.4,N°.3,P. 185.

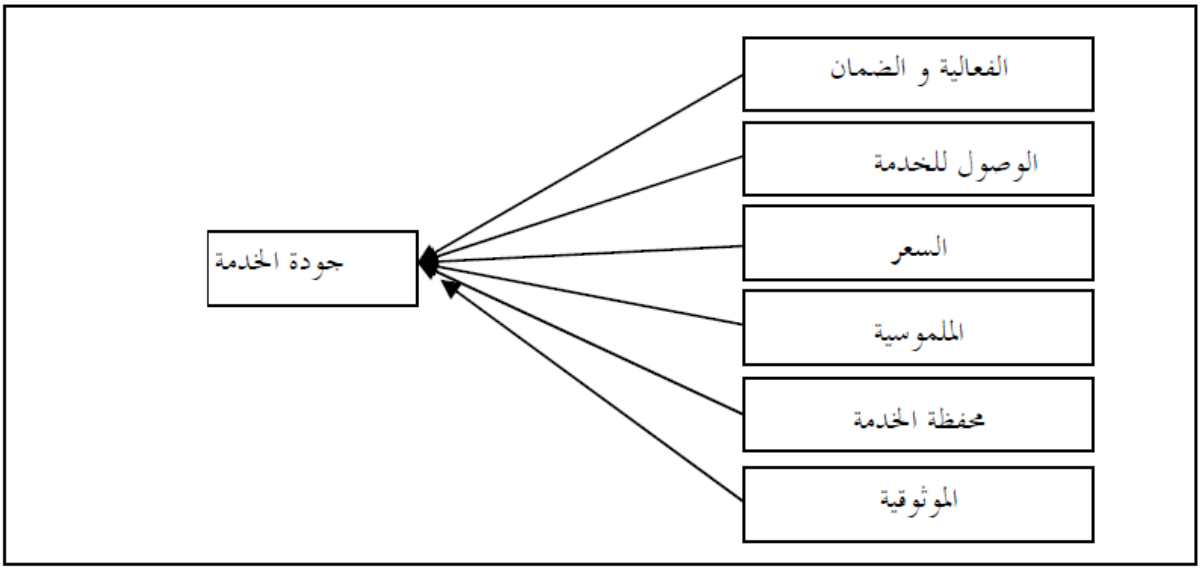
3- نماذج أخرى لقياس جودة الخدمة:

بالإضافة إلى نموذجي جودة الخدمة و أداء الخدمة، وضع الباحثون نماذج أخرى لقياس جودة الخدمة نذكر منها ما يلي:

3-1- نموذج BSQ لـ Bahia and Nantel (2000):

يعرف هذا النموذج باسم نموذج جودة الخدمات (BSQ-Model*) و الذي تم تطريره من قيل Bahia and Nantel سنة 2000 و الذي يتم قياس جودة الخدمات البنكية من خلاله بالاستعانة بستة أبعاد ، يعتبر هذا النموذج بمثابة امتداد للنموذج الفجوات ذو 10 أبعاد ، و تم تطويره من خلال الاعتماد على كل من بعدي(المجاملة و الوصول) الخاصة بدراسات Carman 1990 أما بقية المقاييس فقد تم استيحائها من المزيج التسويقي السباعي المقترحة من طرف Boom and Bitner 1981 و تم دمجها معا ليتحصلا في النهاية على خمسة أبعاد يتم من خلالها قياس جودة الخدمة [1]، و التي يوضحها الشكل التالي:

الشكل (5-4): نموذج (BSQ- Model).



Source: Eugenia, Charalambos and Glaveli, " **Bank service quality: empirical evidence from Greek and Bulgarian retail customers"**, International Journal of Quality and Reliability Management, Vol. 24 No.6,2007, P. 568.

* **BSQ- Model :** Bank Service Quality Model

[1] حلوز وفاء ، **تدعيم جودة الخدمة البنكية و تقييمها من خلال رضى العميل: دراسة حالة البنوك العمومية الجزائرية بولاية تلمسان**، أطروحة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على شهادة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية و التجارية وعلوم التسيير، جامعة تلمسان2013-2014،ص82.

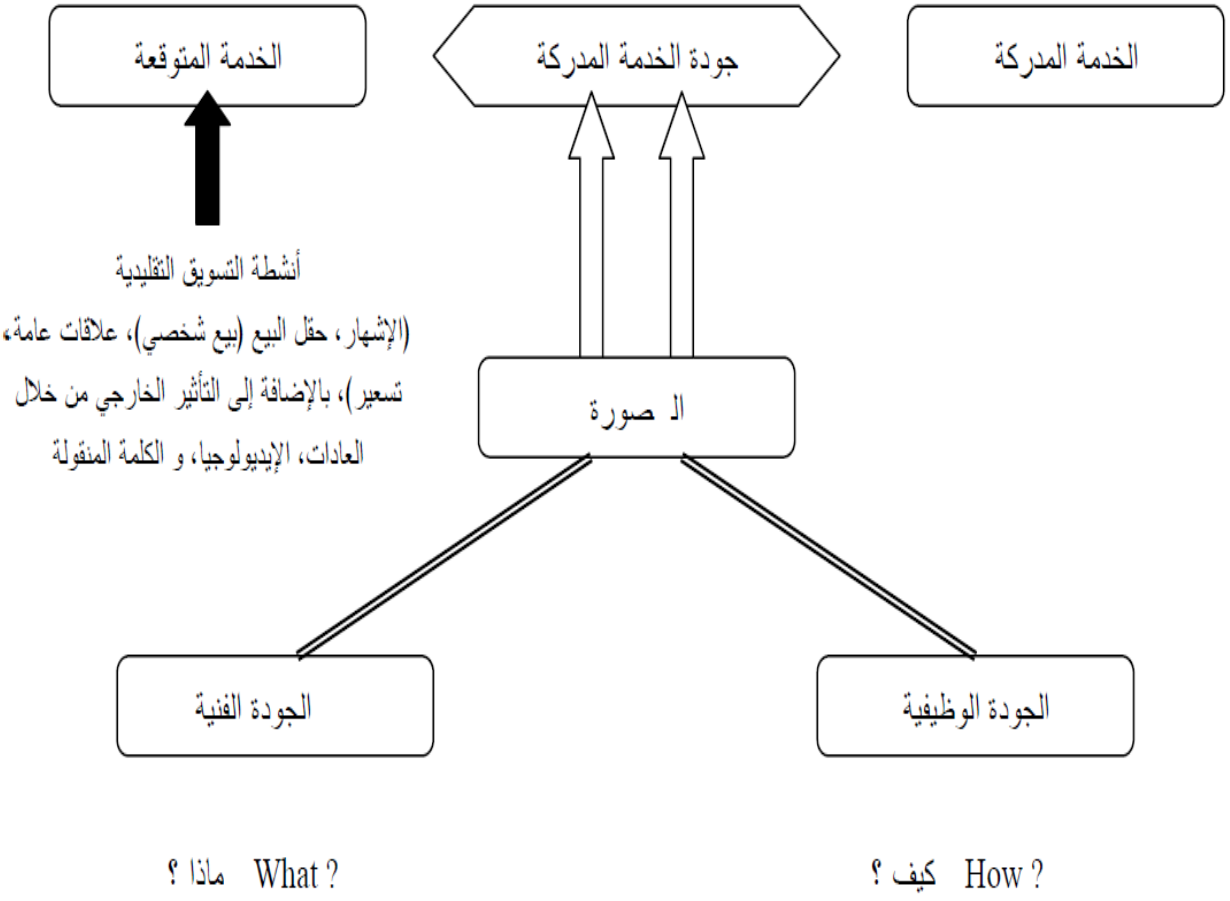
يوصف هذا النموذج حسب Charalambos and Glaveli ،2007 بأنه منح قياس جودة الخدمات البنكية نوعا من الخصوصية نظرا لكونه يتضمن طبيعة محفظة الخدمات البنكية المـقدمة والسعر الذي يتم تحديده بشكل خاص في القطاع البنكي، يتضمن النموذج في مجمله 31 مقياس والموزعة على الأبعاد الستة الموضحة في الشكل السابق و التي هي كما يلي:

- **الفعالية و الضمان** : الفعالية هنا تشير إلى التسليم الفعال للخدمة (وخاصة الود و المجاملة الموظفين) وقدرة الموظفين على الاداء السليم للخدمة أمّا الأمان فيتعلق بضمان قدرة الموظفين على عرض مهاراتهم الاتصالية والتعامل بسرية تامة مع طلبات العملاء.
- **الوصول** :و يقصد به هنا سرعة تقديم الخدمات.
- **السعر** :أي تكلفة تقديم الخدمات و التي تكون في شكل سعر بالنسبة للعميل.
- **الملموسة** :تقييم مظهر ونظافة البنية التحتية المادية .
- **محفظة الخدمة** :و تخص مجموعة الخدمات المقدمة وابتكار منتجات.
- **الموثوقية** :أي قدرة على تقديم خدمة كما وعد و بدقة وبدون أخطاء.

3-2- نموذج الجودة الوظيفية و الجودة الفنية:

يرجع هذا النموذج إلى الباحث (Grönroos,1984)، الذي اقترح ثلاثة أبعاد لجودة الخدمة تتمثل في: الجودة الوظيفية، الجودة الفنية و الصورة الذهنية للمنظمة و التي على أساسها يتم تقييم جودة الخدمة، و الشكل الموالي يوضح هذا النموذج.

الشكل رقم (5-5): نموذج الجودة الوظيفية و الجودة الفنية.



Source : Grönroos,C.,**Op.Cit.,**P 40.

فحسب هذا النموذج فإن جودة الخدمة المدركة هي دالة لتقييم العملاء للخدمة عن طريق الفرق بين إدراكاتهم وتوقعاتهم حول الخدمة، كما يوضح النموذج العناصر المؤثرة على الخدمة المتوقعة والمتمثلة في : عوامل داخلية هي أنشطة التسويق التقليدية، و مجموعة عوامل خارجية تتمثل في العادات، الإيديولوجيا، و الكلمة المنقولة.

3-3- نموذج الأداء المقيم و نموذج الجودة المعيارية: (The Evaluated Performance (EP) and Normed Quality (NQ) Models)

انتقد(Teas,1993) نموذج جودة الخدمة من ثلاث جوانب رئيسية تتمثل في:

أولا: تفسير التوقعات، **ثانيا** :طريقة عمل هذه التوقعات، و **ثالثا** :تقييم بدائل من النماذج (نموذج جودة الخدمة المرجح و غير المرجح، نموذج جودة الخدمة بعد تنقيح العبارات المتعلقة بالتوقعات)، المفسرة لجودة الخدمة ، بما فيها نموذجين طورهما لقياس جودة الخدمة هما :نموذج الأداء المقيم و نموذج الجودة المعيارية.

يقوم نموذج الأداء المقيم على فرضية أن قدرة المنتج (سلعة أو خدمة) على خلق الرضا يمكن تفسيرها بالتطابق النسبي للمنتج مع مواصفات المستهلك المثالية للمنتج (Consumer's Ideal Product Features) و التي تعرف بالنموذج الاتجاهي الكلاسيكي المبني على النقطة المثالية، و يقوم نموذج الأداء المقيم على المعادلة التالية[1]:

$$Qi = -1 \left[\sum_{j=1}^{m} W_j \sum_{k=1}^{nj} P_{ijk} \left| A_{jk} - I_j \right| \right]$$

حيث تعبر كل من:

Qi : الجودة المدركة الفردية للغرضi؛

Wj : أهمية الخاصية j كمحدد للجودة المدركة؛

Pijk : الاحتمال المدرك أن الغرض I لديه مقدار k من الخاصياتj؛

Ajk: مقدار k من الصفات J؛

Ij: المقدار المثالي للصفات j كما عرفت في النماذج الاتجاهية للنقطة المثالية الكلاسيكية؛

m: عدد الخاصيات؛

nj: عدد الفئات من المقادير للخاصيات J.

إن ضرب الجهة اليمنى في(-1) ينتج عنه قيم كبيرة لـ Qi مرتبطة بمستويات عالية من الجودة المدركة.

و لقد بسط (Teas,1993) المعادلة السابقة بالاعتماد على بعض الفرضيات لتصبح كما يلي:

$$Qi = -1 \left[\sum_{j=1}^{m} W_j \left| A_{ij} - I_j \right| \right]$$

بحيث:

Aij: المقدار المدرك للفرد للخاصية J التي يمتلكها الغرض i.

إن نموذج الأداء المقيم يعمل وفقا لمفهوم النقطة المثالية الكلاسيكية (Classic Ideal Point) ، أين التوقعات (E) وضعت لتساوي النقطة المثالية (I).

كما اقترح (Teas,1993) نموذجا آخر لقياس جودة الخدمة يعتمد على افتراض أن I هو معيار التفوق(الامتياز) (Excellence Norm) ، و هو ما ركزت عليه التوقعات المنقحة لنموذج جودة الخدمة و بالتالي فإن المعادلات السابقة يمكن استخدامها لتحديد الجودة المدركة لمعيار الامتياز Qe ، شرط تشابه معيار الامتياز و الغرض المثالي أخذا بعين الاعتبار m صفة.

إن جودة غرض آخر i، Qi المرتبطة بجودة معيار الامتياز يمكن تعريفها كفجوة الجودة المعيارية (NormedQuality Gap) أو الجودة المعيارية (Normed Quality) كما يلي[2]:

[1] Teas,R.Kenneth, ,**Expectations,Performance Evaluation,and Consumer's Perceptions of Quality**, Journal of Marketing,Vol 57, N°.4,1993,P. 22.

[2] **Ibid**,P. 23.

$$NQi = [\ Qi - Qe\ ].$$

بحيث:

NQi: مؤشر الجودة المعيارية للغرض i ؛

Qe: الجودة المدركة الفردية لمعيار امتياز الغرض.

و من أجل عدد غير محدود من النقاط المثلى فإن جودة الخدمة المعيارية تصبح كما في المعادلة التالية:

$$NQi = \sum_{j=1}^{m} Wj\,(A_{ij} - A_{ej})$$

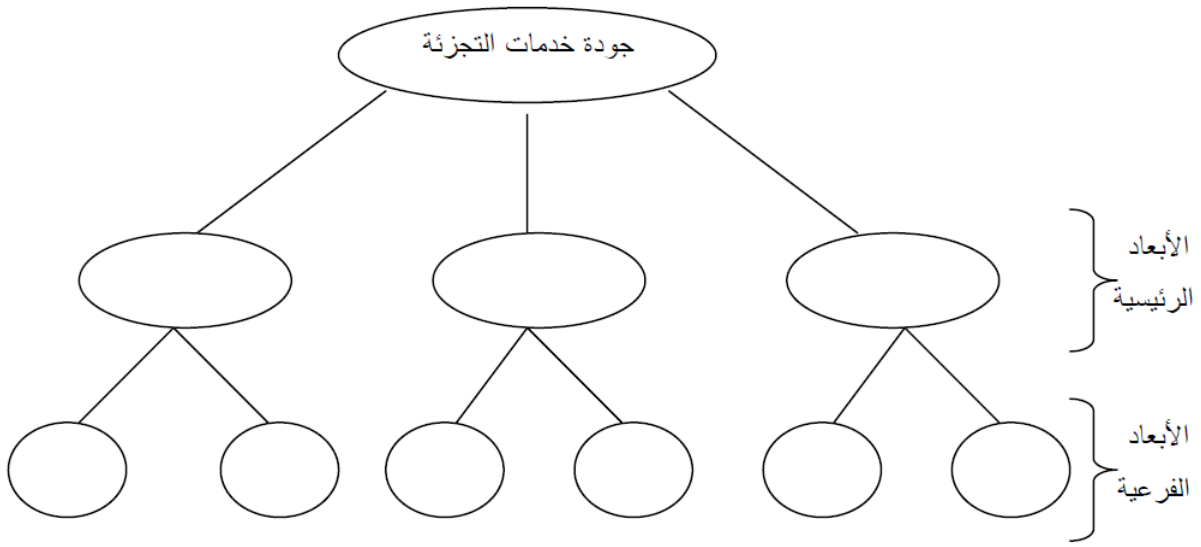
Aej : المقدار المدرك الفردي للصفة j الممتلكة من طرف معيار الامتياز.

إن نموذج الجودة المعيارية يعتمد على مفهوم "النقطة المثالية الملائمة"، أين يحدد الزبون التوقعات و النقطة المثالية.

3-4- نموذج المستويات :(Hierarchical Approach)

لقد قدم (Dabholkar,Thrope and Rentz) سنة 1996 نموذجا لقياس جودة الخدمات بالتجزئة، يعتمد على الحاجة لقياس جودة الخدمة على عدة مستويات ، بحيث يعتمد الزبائن في تقييمهم لجودة خدمات التجزئة على أبعاد رئيسة، تتفرع منها أبعاد فرعية كما يوضحه الشكل الموالي.

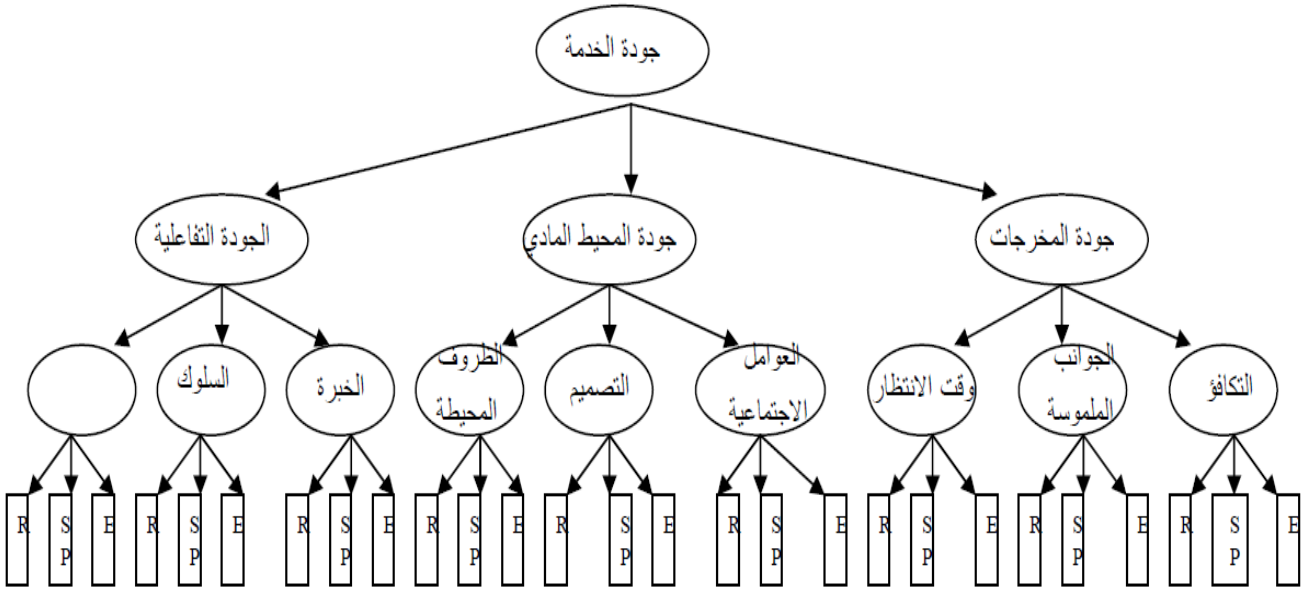
الشكل رقم(5-6): نموذج متعدد المستويات لجودة خدمات التجزئة (The Multilevel Model)



Source : Brady,Michael K., and Cronin,J.J.(2001),**Some New Thoughts on Conceptualizing Perceived Service Quality : A Hierarchical Approach**, Journal of Marketing, Vol.65,P. 35

و لقد راجع (Brady and Cronin,2001) هذا التحليل القائم على عدة مستويات لأبعاد جودة الخدمة و قدما نموذجا آخر يعتمد هو الآخر على مستويات كما يوضحه الشكل الموالي.

الشكل (5-7): مستويات جودة الخدمة.



R: Reliability (الاعتمادية)
SP: Responsiveness (الاستجابة)
E: Empathy (التعاطف)

source : **Ibid.**, P.37.

فلقد توصل (Brady and Cronin,2001) إلى أن نموذج جودة الخدمة لا يمكن تعميمه على كل أنواع الخدمات وذلك بسبب عدم الثبات في عوامله (أبعاده)، و عجزه عن تغطية و بصورة ملائمة للتعقيد في إدراكات العملاء.

يعتمد نموذج المستويات على ثلاثة أبعاد رئيسية لجودة الخدمة، تتدرج تحت كل بعد منها ثلاثة أبعاد فرعية كما يلي:

- **جودة المخرجات (Outcome Quality)** : ويتعلق هذا البعد بالجودة الفنية للخدمة، أي ما يتبقى للزبون عند انقضاء عملية تقديم الخدمة، و يضم هذا البعد الأبعاد الفرعية التالية: التكافؤ (Valence)، الجوانب المادية الملموسة (Tangibles)، و وقت الانتظار (Waiting time) ؛

- **جودة المحيط المادي (Physical Environment Quality) :** و يشمل هذا البعد كل ما يحيط بمكان تقديم الخدمة، أو ما أطلقت عليه (Bitner, 1992) بمحيط البيئة المادية (Servicescape) ويضم: العوامل الاجتماعية (Social Factors) ، التصميم (Design) و الظروف المحيطة (Ambient Conditions) ؛

- **الجودة التفاعلية (Interaction Quality):** و يمثل هذا البعد كل التفاعلات التي تحصل أثناء تقديم الخدمة، و يضم :الخبرة (Expertise)، السلوك (Behavior) ، و الاتجاه (Attitude).

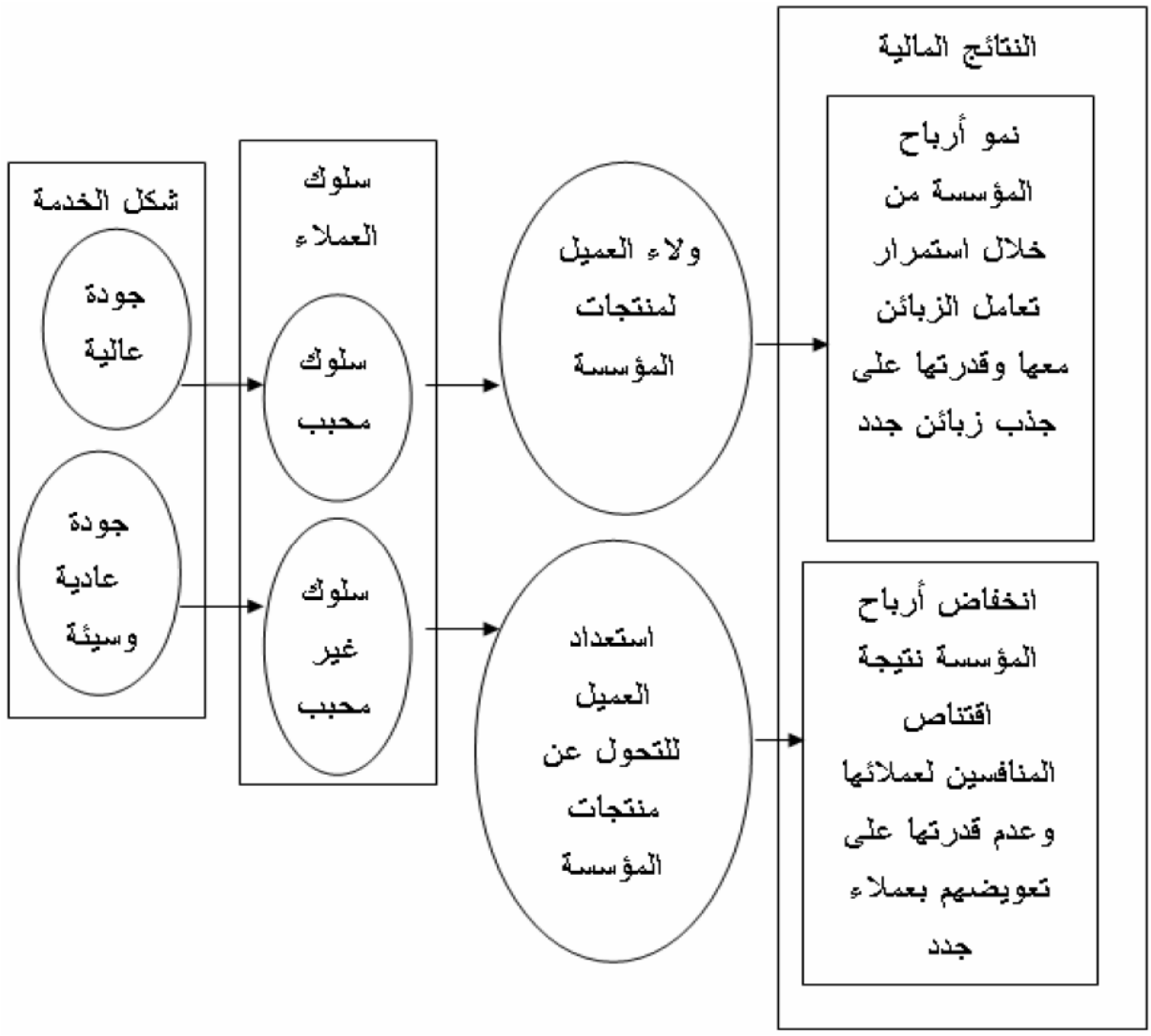
لقد أبقى (Brady and Cronin ,2001) على متغيرات الاعتمادية، الاستجابة و التعاطف و لكن ليس كأبعاد مباشرة لجودة الخدمة و إنما كوصف للأبعاد الفرعية التسعة الموضحة سابقا.

يعد نموذج المستويات لـ (Brady and Cronin,-2001) أحدث النماذج لقياس جودة الخدمة ، و مع ذلك فإن الأبحاث مستمرة في اختبار و إعادة اختبار أكثر النماذج كفاءة، في حين يعمل باحثون آخرون على دراسة الانترنت و كيفية تطبيقه في مجال الخدمات.

4- أهداف قياس جودة الخدمة:

إن قياس جودة الخدمات التعليمية يسمح بالكشف عن الجوانب السلبية في الجودة والتي تحد من ولاء العملاء ، ومن جهة أخرى يسمح بالوقوف على الجوانب الإيجابية في الجودة والتي من شأنها أن تعزز مستوى الولاء ، و لتوضيح ذلك قام كل من parasuraman و zeithaml و berry سنة 1996 بدراسة أثر جودة الخدمة على سلوك العملاء وأثر ذلك في أرباح المؤسسة، وبناءا على نتائج هذه الدراسة قاموا بوضع نموذج نظري حول العلاقة بين الجودة وسلوك العملاء والأرباح، وذلك كما هو موضـــح في الشكل التالي:

شكل رقم (5-8): العلاقة بين جودة الخدمة وسلوك العملاء والأرباح.



Source : Parasuraman ,zeithaml and berry ,**the behavioural consequences of service quality, journal of marketing**, april,1996, pp 32,47.

يشير النموذج إلى أن هناك نوعان من المؤسسات الخدمية ، نوع يقدم خدمات ذات جودة عالية ومميزة ونوع أخر يقدم خدمات سيئة، وأن نوع الخدمة المقدمة يؤدي إلى نوعين من سلوك العملاء أحدهما سلوك محبب والأخر سلوك غير محبب، حيث يترجم السلوك المحبب والمرتبط بتقديم خدمة ذات جودة عالية ومميزة إلى ولاء من طرف العميل، ورغبة في استمرار التعامل مع المؤسسة، مما يجعله يقوم في حالة الإحساس بأي مشكلة بتقديم شكوى للموظفين أو المسئولين لتأكده من حرصهم على علاج المشكلة، وبالطبع فإن مثل هذا السلوك سيؤثر إيجابا على أرباح المؤسسة من خلال الاستمرار في نمو الايرادات.
أما السلوك الأخر وهو السلوك غير المحبب والمرتبط بتقديم خدمات سيئة فيترجم إلى انخفاض تعامل العميل مع المؤسسة وعدم رضاه عن منتجاتها، مما يجعله لا يرغب بشراء جميع خدماتها، ولا يهتم

بالخدمات الجديدة التي تقدمها ويكون لديه الاستعداد للتعامل مع مؤسسات أخرى منافسة، وعند تعرضه لمشكلة فإنه يقوم بالشكوى لعملاء آخرين.

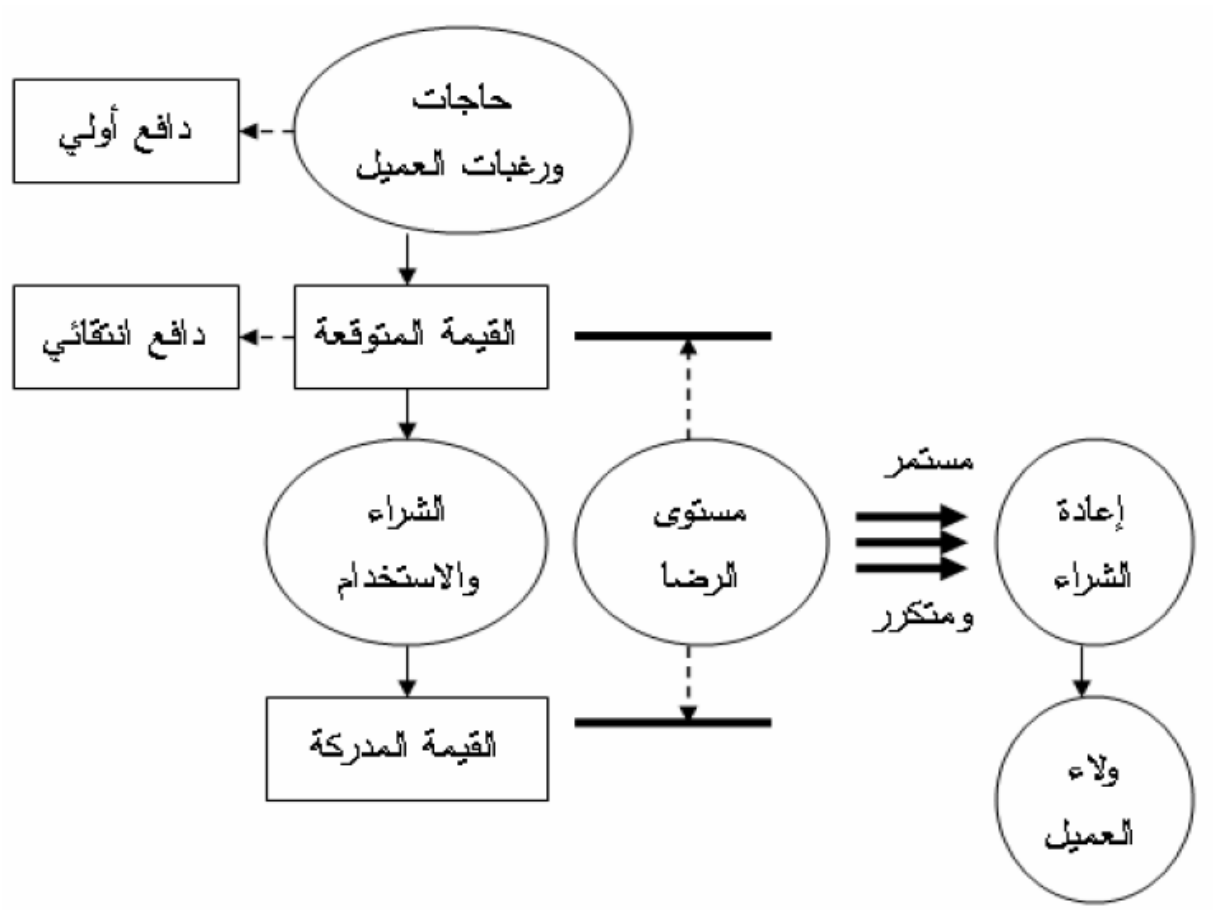
و تشير الدراسات هنا إلى أن تأثير العميل الغير راضي أكثر من تأثير العميل راضي ، لأن الافراد لديهم استعداد للاستماع والإنصات للعميل الغير راضي أكثر من العميل الراضي وبالطبع فإن مثل هذا السلوك سيؤثر سلبا على الأرباح[1].

لذلك فإنه من أجل المحافظة على ولاء العملاء ومواصلة جني الأرباح فلا بد من قياس جودة الخدمات المقدمة في كل مرة، وفي هذا الصدد يشير جون برات (john pratt) إلى أن ما يمكن قياسه يمكن عمله، فمع عدم قياس النتائج يصعب تحديد النجاح من الفشل، ومن ثم لا نستطيع أن نتعلم من الخطأ ونعالجه أو نستفيد من النجاح ونكافئه[2]، فعملية قياس جودة الخدمات تسمح بإعطاء صورة عن حجم الانحراف بين القيمة المتوقعة و القيمة المدركة، والتي يتحدد في ضوئها مستوى رضا العملاء ودرجة ولائهم للمنظمة، ويمكن الوقوف على ذلك من خلال الشكل التالي:

[1] سماح ميهوب، **أثر تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة على العميل في المصارف**، الملتقى الدولي حول إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات، جامعة قسنطينة 14-15 ديسمبر 2010،ص12.

[2] مروان جمعة درويش، **أثر جودة الخدمات التي تقدمها البلديات في فلسطين على رضا المستفيدين، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية : نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، السعودية**،01-04 نوفمبر 2009،ص09.

شكل رقم (5-8): دور القيمة المتوقعة و االقيمة المدركة في تحديد سلوك العملاء.



المصدر: متناوي محمد، قلش عبد الله، **دور نظام إدارة الجودة الشاملة في تحسين القيمة المدركة للعميل بقطاع الخدمات**، الملتقى الدولي حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة، جامعة شلف،13-14 ديسمبر 2011، ص 14.

يبين الشكل أعلاه أن ظهور الحاجة والرغبة لدى الفرد هي دافع أولي للبحث عن وسيلة إشباع (سلع أو خدمات) للقضاء على حالة الشعور بالحرمان والقلق النفسي دون تحديد نوع المنتج الذي يمكن شراؤه، وبعد البحث و التفكير و بناءا على المعلومات والمعارف المتوفرة للفرد وتحت تأثير عوامل اجتماعية وثقافية واقتصادية تتشكل لديه القيمة المتوقعة عن المنتج، وهي الدافع الانتقائي لعملية الشراء بغرض التجربة أو الاستخدام لأول مرة، أي أنها العامل الأساسي الذي يحدد من خلاله العميل نوع المنتج الذي يتناسب مع احتياجاته ويتفوق على باقي المنتجات، وبعد شراء المنتج وتجربته تظهر القيمة المدركة للعميل، أي حكمه الشخصي على المنتج في ضوء المنافع و المزايا المحصلة من جهة و التكاليف المتحملة من جهة أخرى، وبالمقارنة بين القيمة المتوقعة و القيمة المدركة ومستوى الإشباع المحقق يتحدد مستوى رضا العميل، حيث كلما اقتربت ا القيمة المدركة من القيمة المتوقعة أو

ازدادت عنها كان مستوى الرضا مرتفعا والعكس صحيح، وعليه يمكن التعبير عن مستوى الرضا من خلال الفرق بين القيمة المدركة و القيمة المتوقعة، والذي كلما كان مرتفعا كلما ا زد احتمال إعادة الشراء وتحقق الولاء.

II- خدمة المجتمع:

يؤدي التعليم دورا هاما في تطوير المجتمع وتنميته وذلك من خلال إسهام مؤسساته في تخريج الكوادر البشرية المدربة على العمل في كافة المجالات والتخصصات المختلفة وتعد الجامعة من أهم هذه المؤسسات حيث يناط بها مجموعة من الأهداف تتدرج تحت وظائف رئيسية ثلاثة هي (التعليم وإعداد القوي البشرية والبحث العلمي إضافة إلي خدمة المجتمع). وتعد الجامعة أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها، فهي من صنع المجتمع من ناحية ، ومن ناحية أخري هي أدائه في صنع قيادته الفنية والمهنية والسياسية والفكرية ، و في العصر الحديث تعددت فيه الاهتمامات وتشابكت فيه الأمور حيث يواجه تغيرات وتحديات مستمرة اجتماعيه وسياسية وعسكرية ومعرفية وتكنولوجية مما يجعل وظائف الجامعة فيه متعددة الجوانب ومتشابكة ويتفق كثير من المتخصصين أنه منذ أمد بعيد على أن للجامعة دورا هاما في خدمة المجتمع وتتحدد الوظائف الأساسية للجامعة في ثلاث وظائف أساسية هي إعداد الموارد البشرية وإجراء البحوث العلـــمية والمــساهمة في عملية التنــشئة الاجتماعية ونقل الثقافة ، وتتناول الوظيفة الأخيرة للجامعة العمل على صياغة وتشكيل وعي الطلاب وتناول قضايا ومشكلات المجتمع والعمل على خدمة وتنمية المجتمع. ولقد أدى ذلك إلى خروج الجامعة من عزلتها وأبراجها العاجية وأن تفتح أبوابها على المجتمع، لأنه عندما تنعزل الجامعة من المجتمع وتتخلى عن الموقف الفاقد والوعى بما حولها وبمن حولها تصير معارفها متكدسة لا ترتبط بحركة الحياة المتطورة ويفقد العلم قيمته الاجتماعية بل والمعرفية أيضا ، وبذلك ينفصل التعليم عن احتياجات المجـــتمع ومجريات الأحداث به ويمكن للجامعة أن تحقق وظيفتها الثالثة (خدمة المجتمع). وبالتالي تعد خدمة المجتمع من أبرز وظائف الجامعة في الوقت الحالي بما توفره من مناخ يـــتيح ممارسة الديمقـــــراطية وفى المشاركة الفعالة في الرأي والعمل ، كما تنمى لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكلاته ، كما تنمى لديهم الرغبة الجادة في البحث عن المعرفة وتحدى الواقـــع واستــمرار المستقبل في إطار منهج علمي دقيق يراعى الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع، بهذا تصل الجامعة بالمجتمع إلى الرقى والتقدم عن طريق ربطها باحتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات الأمر الذي يجعل المجتمع دائم الازدهار ومواكبا لتطورات العصر ، كما أن الجامعة بما تقدمه من كفاءات مدربة تعتبر عاملا من عوامل التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع.

1- مفاهيم و نظريات حول الجامعة وخدمة المجتمع:

1-1- تعريف خدمة المجتمع:

عرف عدة باحثين خدمة المجتمع " بأنها تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات، وتصميم الأنشطة والبرامج التي تلبى هذه الاحتياجات عن طريق الجامعة وكلياتها، ومراكزها البحثية المختلفة بغية إحداث تغيرات تنموية وسلوكية مرغوب فها"[1].

كما تعرف أيضا خدمة المجتمع بأنها " تلك العملية التي يتم من خلالها تمكين أفراد المجتمع وجماعاته ومؤسساته وهيئاته من تحقيق أقصى استفادة ممكنة من الخدمات المختلفة التي تقدمها الجامعة بوسائل وأساليب متنوعة تتناسب مع ظروف المستفيد وحاجاته الفعلية[2].

1-2- مفهوم خدمة الجامعة للمجتمع:

يعرف كل من شانون SHANON و شونفليد SHOEFELD الخدمة التي تقدمها الجامعة لمجتمعاتها على أنها " نشاط ونظام تعليمي موجه إلى الغير طلاب الجامعة ، ويمكن عن طريقة نشر المعرفة خارج جدران الجامعة وذلك بغرض إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحدتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة[3].

ونجد أن هذا التعريف يتطلب أن تضع الجامعة جميع إمكاناتها المادية والبشرية في خدمة المجتمع عامة ، وفى خدمة المجتمع الإقليمي ،ويتطلب أيضا معرفة الاحتياجات العامة للمجتمع ، وترجمتها إلى نشاط تعليمي في المجتمع الذي تخدمه الجامعة ، ويدل هذا على اختلاف الخدمات التي تقدمها كل جامعة وذلك لاختلاف طبيعة المجتمعات المحلية واختلاف احتياجاتها ومشكلاتها.

1-3- أهداف الجامعة لخدمة المجتمع:

يحدد المتخصصون أن للجامعة ثلاثة مجموعات من الأهداف وتتلخص في الأهداف التالية[4] :

1-3-1-**أهداف معرفية:** وهى تتناول ما يرتبط بالمعرفة تطورا أو تطويرا أو انتشارا .

1-3-2- **أهداف اقتصادية:** والتي من شأنها أن تعمل على تطوير اقتصاد المجتمع والعمل على تزويده فيما يحتاج إليه من خامات بشرية وما يحتاج إليه من خبرات في معاونته للتغلب على مشكلاته الاقتصادية وتنمية ما يحتاج إليه من مهارات وقيم اقتصادية.

---

[1] طارق عبد الرؤف محمد عامر، **الجامعة وخدمة المجتمع** ،مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع، الطبعة الاولى ، القاهرة 2012، ص 56.

[2] وحدة البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية في عمادة البحث العلمي ، **توجيه البحوث العلمية لخدمة المجتمع ، دراسة تطبيقية على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية** ، الملتقى الأول لعمداء مراكز خدمة المجتمع في الجامعات السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، 20 /23 /2000 ،ص79 –80.

[3] shannon .T,J & shoenfeld ,**C.Auniversity Extension the center of Applied Research in Education** , New york, 1965, p3.

[4] إسلام عصام ، **دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية**، رسالة ماجستير ، كلية التجارة، إدارة الاعمال، الجامعة الاسلامية ، غزة 2013، ص42.

1-3-3-**أهداف اجتماعية:** والتي من شأنها أن تعمل على استقرار المجتمع وتخطى ما يواجهه من مشكلات اجتماعية.

وتتمثل الأهداف الاجتماعية فيما يلي:

1-3-3-1- تزويد المجتمع بحاجاته من القــوى العاملة المدربة تدريبا يتــناسب وطبــيعة تغير المهن.

1-3-3-2- تدريب الطلاب على ممارسة الأنشطة الاجتماعية مثل مكافحة الأمية، الإدمان، نشر الوعي الصحي و غيرها.

1-3-3-3- تكوين العقلية الواعية لمشاكل المجتمع عامة والبيئة المحلية خاصة.

1-3-3-4- ربط الجامعات بالمؤسسات الإنتاجية في علاقة متبادلة .

1-3-3-5- الربط بين نوعية الأبحاث العلمية ومشاكل المجتمع المحلى.

1-3-3-6- تفسير نتائج الأبحاث ونشرها للاستفادة منها في المجتمع.

1-3-3-7- إجراء الأبحاث البيئية الشاملة التي تعالج بعض المشكلات المتداخلة.

و هكذا يبدو أن أهداف الجامعات في المجتمعات الديمقراطية لابد أن تختلف عن أهدافها في المجتمعات الشمولية لما بين من المجتمعات من اختلافات ولذلك يجب صيانة الأهداف التعليمية بما يتناسب مع ما حدث من تغير في أوضاع العالم.

1-4-النظريات التي تبرز دور التعليم الجامعي في عملية التنمية و خدمة المجتمع:

لقد وجد الطلب على التعليم عموما وخاصة الجامعي والعالي مشروعية تبرير خلال السبعينات وما بعدها في الدول المتقدمة، في نظريتين تعتبران من أبرز نظريات الاتجاه البنائي الوظيفي في دراسة التعليم هما: نظرية رأس مال البشري (Théorie de Capital Humains)، ونظرية التحديث (Théorie de Modernisation)، حيث سنعرضهما كما يلي[1]:

1-4-1- نظرية رأس المال البشري:

يؤكد أنصار هذه النظرية على عائد العملية التعليمية، وأن الإنفاق على التعليم إنفاق استثماري إنتاجي، وليس مجرد خدمي استهلاكي فالتعليم هو استثمار اقتصادي لأهم عنصر من عناصر الإنتاج ألا وهو العنصر البشري ، فتنمية الثروة من خلال نظام تعليمي يصبح رئيسيا في جهود التنمية ، وعنصرا هاما من عناصر الاستثمار لإعداد القوى البشرية اللازمة لتحقيق أهداف التعليم.

فالجامعة مؤسسة تنتج الكفاءات والعقول المفكرة والقيادات وهي استثمار في الموارد البشرية ، إذا لا يقل رأس المال البشري أهمية عن رأس المال المادي، بل أن أهميته حيوية وهو يحتاج إلى وقت طويل، بخلاف بناء الهياكل (المصانع والمدارس والمستشفيات)، فإعداد المهندس والمعلم والطبيب يستغرق

[1] محمد منير مرسي، **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه**، عالم الكتب ، الرياض 2002، ص 21.

سنوات عديدة وإذا ارتفعنا إلى المستويات الأعلى من الكفاءة البشرية نجدها تحتاج إلى سنوات أطول قد تصل إلى 25 سنة أو أكثر.

1-4-2- نظرية التحديث:

يركز أنصارها على دور المدرسة وغيرها من المؤسسات التعليمية في تنمية القوة البشرية المنتجة، وذلك من خلال تزويد الأفراد بالقيم والاتجاهات والمعارف التي تمكنهم من الابتكار والتجديد ومن المساهمة الايجابية في صنع المستقبل .

و يرى أنصار هذه النظرية أيضا أن التعليم هو بمثابة المفتاح الذي يفتح الباب إلى كل مجالات الحياة الأخرى، فالنظام التعليمي هو بمثابة المحور الرئيسي لكل الجوانب.

كما يرى بعضهم أن التعليم له دور كبير في غرس قيمة أساسية من قيم المجتمع المعاصر هي قيمة العلم ، هذا الأخير الذي فتح للإنسان آفاق المعرفة ومكنة من إحداث الثورة التكنولوجية ، له سبيل السيطرة على قوى الطبيعة، وساعده على التحكم في توجيه ظواهرها لخدمة الإنسانية.

2- مبررات و دور التعليم العالي في تدعيم العلاقة بين الجامعة و المجتمع:

2-1- مبررات تدعيم العلاقة بين الجامعة و المجتمع: هنالك عدة مبررات دعت العديد الى اعتماد وتدعيم العلاقة بين الجامعة والمجتمع، منها مبررات جغرافية اجتماعية ثقافية اقتصادية وسياسية[1].

2-1-1-المبررات الجغرافية:

لكل مجتمع بيئته الجغرافية المعين، ولهذا لابدا للجامعة أن تراعي البيئة الجغرافية كما نصت عليه قوانين التأسيس ووجود الجامعة من دعامة تنمية المجتمع حتى لا تكون هذه المناطق معزولة جغرافيا وتساعد على قيام البنيات التحتية من وجود الطرق والمواصلات بالإضافة الى اجتذاب المنطقة للسكان واستقرارهم.

2-1-2-المبررات الاقتصادية:

قيام الجامعة ففي المجتمع يسعى الى توفير التعليم للشرائح في مستوى التعليم الجامعي في المجتمع وتأهيلهم مهنيا لتحسين وضعها الاقتصادي ذلك من خلال الجمع بين التعليم والانتاج بتوفير القوى المدربة في مجال التنمية الاقتصادية مع تقديم برامج تعليمية وتدريسية مبنية على الحاجات الحقيقية للمجتمع.

2-1-3- المبررات السياسية:

تساعد الجامعة في أغلب الاحيان على الاستقرار السياسي وتقلل من حدة الاضطرابات والصرعات وذلك بتكوين حلقات التعاون و المؤتمرات كما تسعى الجامعة بصورة فاعلة الى الحد من الحروب المحلية وذلك بنشر ثقافة السلام والقضاء على العادات والتقاليد الضارة بالمجتمع وتعمل ايضاً على تقليل الهجرات

[1] مؤيد نعمة الساعدي، طلال ناظم علوان، **الجامعة و المجتمع وسوق العمل وتشخيص مصادر التمويل الحكومية و المصادر البديلة للجامعات**، على موقع الالكتروني: http://www.slideserve.com/tanek-scott/6477666 تاريخ الاطلاع:2015/08/11.

السكانية نتيجة للظروف السياسية وتسعى الى الاستمرار في أداء رسالتها تجاه المجتمع من خلال تنمية الوعى السياسي للمواطنين وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم.

2-1-4- المبررات الاجتماعية و الثقافية:

تعتبر الجامعة قائدة التغيير الاجتماعي وتقوم بمواجهة التغيرات الاجتماعية والثقافية عن طريق التلاحم والتواصل بالمجتمع و أفراده ، وللجامعات اسهام كبير في برامج محو الامية الحضارية وتعزيز الهوية الثقافية الموحدة على الصعيد الوطني والقومي والاسهام في التنمية الاجتماعية الثقافية.

2-2- دور التعليم الجامعي في عملية التنمية و خدمة المجتمع:

يمثل التعليم العالي والجامعي حجز الزاوية للعملية التنموية للمجتمع والمؤشر الرئيسي لتقدم الشعوب وازدهارها، لتلبية حاجاتها الفكرية والعملية، فقد ساعدت النخب الجامعية على حركة النمو العلمي والتكنولوجي ودفع عجلة الإنتاج وتطوير الخدمات وتنمية إدارة المشروعات حتى أصبحت من القيادات الفاعلة والمؤثرة في المجتمع، لذلك فقد أولت جميع الدول اهتمامه بالتعليم العالي وفي مقدمتها الدول الصناعية الكبرى التي أنعشته بإدخال المزيد من تطبيقات المعرفة، فحرصت الجامعات لديها (بأقسامها المهنية وغير المهنية) على تدريب الخبراء والفنيين اللازمين للقطاع الحكومي وقطاع الأعمال، بتخصيص الكثير من معاهد البحث الحديثة والكليات المحلية وجامعات المناطق فيها أجزاء كبيرة من برامجها وميزانياتها للتدريب المهني والفني والعملي.

وتتمثل الأهداف التعليمية للجامعة في تنمية التفكير والنقد والاقتراب من المشكلة من الناحية النظرية، ثم محاولة تجسيده عمليا بالتركيز على نماذج وتقنيات معينة لحالات ملموسة في العمل، وإعطاء الأمثلة والوسائل ممكنة التطبيق، لدلك تأخذ العملية التعليمية في الجامعة ثلاثة ابعاد هي[1]:

- تقديم الدروس والأعمال التطبيقية.
- البحث والإشراف على أعمال الطلبة.
- تطبيق النظري في الواقع، وذلك بمحاولة إيجاد الإسقاطات الواقعية للنظريات المقدمة.

و بالإضافة لهذه الأهداف التي تخص أي عملية تعليمية، فإن الجامعة كشريك فاعل في عملية التنمية وخدمة المجتمع عدة أهداف أهمها[2]:

---

[1] إيهاب السيد أحمد ، **دور بعض المراكز والواجدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر في خدمة المجتمع**، مذكرة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر 2002 ص12.

[2] محمد رجائي الطحلاوي ، يحي عبد الحميد إبراهيم ، **إدارة التنمية** ، القاهرة 2001، ص ص82،81.

2-2-1- نشر العلم و إعداد الكفاءات المتخصصة:

فقد أصبح للجامعات رسالة واضحة وهي خدمة المجتمع في صور متعددة أهمها تنمية وتطوير الثروات البشرية، مما يجعل مسؤولية خطيرة نقع على كاهلها ، وهي إمداد المجتمع بجيل ثورة المعلومات القادرة على إعداد وقيادة مجتمع المعلومات.

فلا يقتصر إنتاج الجامعات على الكتب والوثائق فحسب، وإنما يمتد لتعليم وتدريب أبناء المجتمع أساسا، ولم يعد نشاطها مقتصرا على الدراسات النظرية البحتة وحدها، وإنما كفاءة مخرجها باستمرار بما يتلاءم من التطور الحديث والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية المحيطة بالبلاد ويتوافق من الأهداف وبرامج وتطلعات التنمية الشاملة.

2-2-2- النهوض بالشباب فكريا و سياسيا:

فالجامعة هي ضمير المجتمع وعقله المفكر من جهة، والمسؤولة عن الشباب الذي يمارس انطلاقا منها نشاطاته في مواقعه المختلفة في المجتمع من جهة أخرى، لذلك يقع على عاتقها عبء تزويدهم بدراسات علمية، أمينة موضوعية وصادقة عن التيارات الفكرية والمذاهب والإيديولوجيات المختلفة، ولا يعني ذلك تفريغهم في قوالب جامدة أو إنتاج نمطية متماثلة ، وإنما العناية بشؤونهم منذ تنشئتهم المبكرة في النواحي العلمية والتربوية لغاية تخرجهم إلى مواقع العمل المختلفة.

2-2-3- التأهل المطلوب والمناسب للطلاب:

من أهم الوظائف المنوطة بالتعليم : الكشف عن القدرات الكامنة داخل المجتمع والعمل على تنميتها واستثمارها، فالعناية بتنمية شخصية الطالب عبر مرحلتي التعليم والتعلم مؤداها زيادة قدرته على التفاعل وحل المشكلات، وتوظيف خزينة المعرفي و المهارى في التعامل مع التغيرات التنموية، أي تصنيع وابتكار الموقف التنموي.

كما يجب الاهتمام بمواصلة تهيئة فرص التدريب والإعداد للقوي العاملة في ميدان العمل المختلفة، بما يلائم الانطلاقة العلمية والمعرفية العالمية، ومحاولة تسخيرها وتطويعها مع مجتمعاتها ، حتى لا تتخلف عن الركب الحضارة الإنسانية.

2-2-4- إتاحة فرص التخصص في مختلف الميادين :

تقوم الجامعات ومراكز التعليم العالي بإتاحة فرص التخصص في شتى الميادين سواء كانت علمية طبيعية بحتة أو تطبيقية وعلوم إنسانية وفنون، والاستجابة السريعة لحاجات المجتمع بما يتناسب ومعطياته الحالية الفكرية والثقافية والاقتصادية، والنظر في مشكلات القائمة ومحاولة فهمها وتحليلها وإيجاد الحلول المناسبة لها، بالبحث والاستقصاء العلمي.

و يجب أن تتعامل الجامعة مع كل تخصص حسب خصوصيته، وإعطاء كل منها حقه من العناية والاهتمام اللازمين، وعدم تبني خيارات ترجح بعضها على حساب الآخر. ويدخل في هذا الهدف أيضا

فتح الدراسات العليا في مختلف المستويات في نطاق الاستراتيجية الوطنية التعليمية، سواء في مجال العلوم المتقدمة أو في مجالات التأهل والتدريب على قواعد وأصول ومهارات البحث العلمي، من أجل تطوير وتنمية القدرات على الابتكار والاستنباط في مختلف مواقع العمل ومراكز التنمية والتطوير فيها.

2-2-5- إعداد خريجين تتواكب مهاراتهم وكفاءاتهم مع متطلبات العصر:

فخريج جامعة اليوم ليس كخريج الأمس، وخريج جامعة الغد سيختلف حتما في كفاءته وتخصصه العلمي وهذه سنة التطور، أضف إلى ذلك أنه ليس من هدف الجامعة أن تخرج أنماطا بشرية متماثلة في قوالب جامدة، بل يجب أن تنمي للخريج شخصيته المستقلة.

2-2-6- ترشيد استخدام موارد المجتمع:

إذا يعتبر من أهم أهداف الجامعة الاقتصادية والاجتماعية، خاصة بالنسبة للدول النامية التي تحتاج أكثر من غيرها إلى الترشيد وعقلنة استخدام مواردها المحدودة والقابلة للنفاذ، لتحقيق أكبر عدد من الإنتاج ، سواء كانت هذه الموارد مادية كالأموال والثروات والمصادر الطاقة أو المعنوية كالوقت والموروث الحضاري للاستفادة القصوى منها دون ترك أي جزء منها يضيع هذرا، وهذا لا يتأتى إلا بالدراسة المتأنية والبحث الجدي، على مستوى الجامعات بصفة مباشرة، وعن طريق الكوادر والكفاءات التي تحسن التعامل مع هذه الموارد.

2-2-7- القيام بوظيفة التعليم والتدريب المستمر:

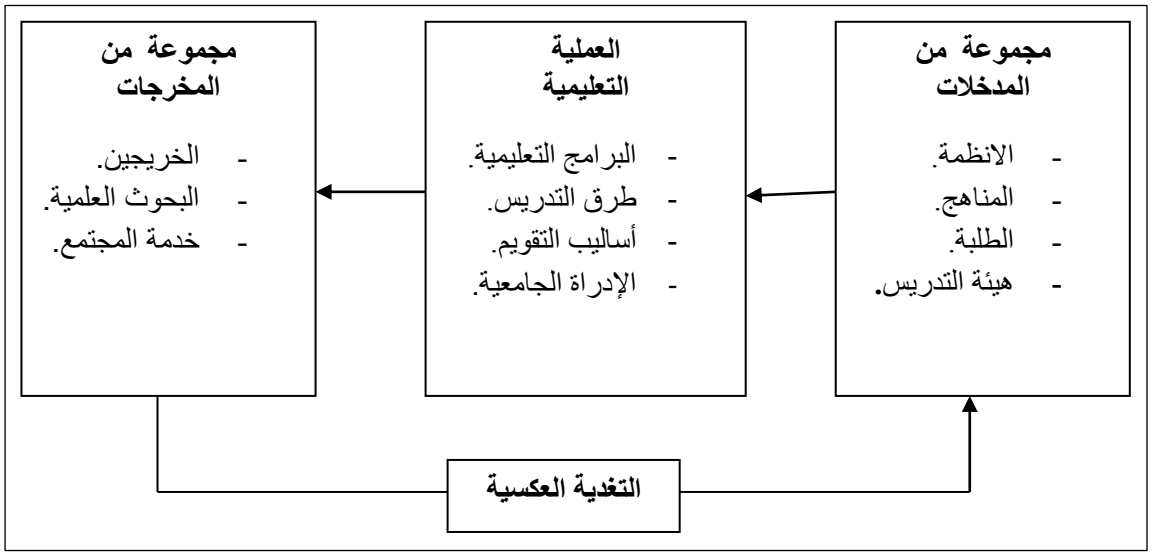
تتولى الجامعات وظيفة التعليم والتدريب المستمر، وذلك بتعظيم برامج التعليم المستمر والتدريب المتصل، وبرامج الخدمة العامة بالتعاون مع مراكز النشاط بهدف رفع مستوى الأداء وزيادة كفاءة إنجاز الأعمال، فمسؤولية الجامعة ومعاهد التعليم العالي تمتد لتشمل استمرار الاتصال بهم لتزويدهم بكل ما هو جديد ومستحدث أثناء حياتهم العملية، حتى لا يصابوا بالجمود أو التخلف.

وإذا كانت الجامعات اليوم مطالبة بلعب دورها الحيوي في كل المجتمعات على اختلاف درجات تقدمها، فإن مسؤوليتها في هذا المجال أضخم بكثير في المجتمعات المتخلفة والنامية، فهي مطالبة بأن تنقل مجتمعاتها من الواقع الذي تعيش فيه إلى الأمل الذي تتطلع إليه بمواردها المحدودة.

2-3- تأثير البيئة وتأثرها بنظام التعليم الجامعي والعالي باعتبارها نسقا مفتوحا:

يعتبر نظام التعليم الجامعي والعالي وفقا لاقتراب تحليل النظم : نظاما أو نسقا مفتوحا ، يتلقى مدخلات تتمثل في كل ما يمكن أن يستفيد منه ، ليقوم على أثرها بعملية التشغيل (Processus) ، ليفرز مخرجات من أهمها الكوادر والمنتوج العلمي ، مستفيدا من عملية التغذية العكسية ، هذا النظام يتفاعل داخل البيئة محيطة به ، يأخذ منها مدخلاته ويفرز فيها مخرجاته ويستفيد ضمنها من التغذية العكسية أو المرتدة كما هو موضح في الشكل (5-9) التالي:

الشكل(5-9):رسم توضيحي للنظام الجامعي كنسق مفتوح.



المصدر: أميمة عبد العزيز، **التعليم العالي في الدول النامية**، مصدر سابق،ص86.

تتفاعل عدة عناصر بوصفها مدخلات للنظام الجامعي، حيث يتلقى هذا الأخير مدخلات مادية تشمل المباني والتجهيزات و الميزانية المخصصة ، ومدخلات البشرية تتمثل في أعضاء هيئة التدريس، الطاقم الإداري والعمال المهنيين، بالإضافة إلى مخرجات التعليم الثانوي وما قبله التي تعتبر أهم مدخلات للجامعة والمعاهد العليا، لذا توفر العناية بها(مسبقا) والاستثمار فيها، الكثير من الوقت والجهد على مستوى التعليم الجامعي والعالي، كما تعتبر الأهداف المرسومة والسياسات المبرمجة ونظام المعلومات من أهم المدخلات التي تغذي النظام الجامعي، بالإضافي إلى التأثر بالمدخلات المعدلة عن طريق التغذية العكسية ، فالجامعة صورة عاكسة لما يحدث في المجتمع من اضطراب في منهجية التفكير.

إن المدخلات السابقة تتفاعل فيما فيها بينها داخل النظام الجامعي بصدد القيام بعدة عمليات تعتبر جوهر هذا النظام ، بدءا من متابعة تنفيذ الأهداف الإجرائية، إلى مقومات العملية التعليمية من برامج وطرق التدريس وأساليب التقويم ، وفق درجات متفاوتة لاستعداد الأفراد المعنيين ، في ظل إدارة جامعية محكمة.

وإذا كان من حق المجتمع أن يطلب من جامعاته ومعاهدة العليا أن توفر له علما متقدما، وأن تجري له أبحاثا كفيلة بصنع المستقبل، وأن تمده بخرجين قادرين على مواجهة تحديات العصر، وهي المخرجات المتوخاة من النظام الجامعي، فلابد أن يصغي هذا المجتمع إلى المطالب تعليمه العالي الملحة من النواحي المادية والبشرية والإدارية حتى يؤدي الدور المطلوب منه.

ولأن كل من في سوق العمل والقطاع الحكومي يعتبر المستفيد الحقيقي من ثمار العملية التعليمية، فعلية أن يتحمل المسؤولية ويدركها بهذا الصدد. كشريك مهم في تحديث و تطوير و تجهيز المؤسسات التعليمية، هذا فضلا عن الاستعانة بها لحل مشاكله كبيوت للخبرة وذلك لأنها:

***الأجدر بالاستثمار:** فهي مصدر مكونات هذا السوق البشرية والأقدر على معرفة مواقع الخلل ومواطن الضعف ، كما أنها من خلال دورها في التعليم والتدريب المستمر تصمن له تجديد المعارف وتحسين المستوى ، وتبقى على اتصال دائم بمخرجاتها ، خاصة إذا كلن من أولويات القطاع المشغل ربط المسار التدريبي بالمسار الوظيفي.

***الأولى بالمقابل:** الذي يصرفه سوق العمل والقطاع الحكومي على الاستشارات لبيوت الخبرة ، والذي يصل في الكثير من الأحيان إلى أرقام خيالية ،يمكن للجامعة أن تستفيد منها لتطوير مناهجها ووسائلها التعليمية وتقنياتها التدريبية.

وعلى النقيض من الانتقادات التي تصف نظام التعليم المالي بالـــجمود وعدم مواكبة التـــطورات في بعض البلدان العربية فإننا نلاحظ كثير في بعض آخر من بالتغيرات والمســـتجدات البيئية التي أثرت على المنظمات بوجه عام، مما جعلها تغير أهدافها ومناهجها بشـــكل مفاجئ وغير مدروس ، فلم تجد من انفتاحها على العالم الآخر إيجابيات ، بل اكتسبت الكثير من السلبيات ، فلـــقد شكل النظام الاقتصادي الجديد مزيدا من الضغوط على الإصلاحات التعليمية، التي لم تعط لنـــــظام التعليم الجامعي وقتا كافيا لاســـتيعاب التغـــــيرات، وساهم في إرباك النـــظام التربوي ككل ، وهو ما يسميه البعض "فوضة العولمة " التي تجذب أفصل القدرات وأذكى الطـــــلبة للدول الأغـــنى، وتزداد بهذا شراسة المنافسة كلما تعلق الأمر بخرجين أكفاء، لأن سلاح تكـــولوجيا المعلومات سلاح ذو حـــــدين، وسيكون فاتكا على مستقبل التعليم العالي في الدول النامية[1].

3- مشكلات و أسباب اتساع الفجوة بين أهداف التعليم الجامعي و خدمة المجتمع:

3-1- المشكلات التي تعيق التكامل بين الجامعة و المجتمع:

3-1-1- عدم وجود صفة واحدة لتحقيق التكامل بين الجامعة والمجتمع فلكل مجتمع خصوصياته وتوجهاته التنموية وظروفه الاجتماعية واطره القيمية تؤثر في اختيار وتبنى النموذج المناسب لإحداث هذا التكامل.

3-1-2- عدم وجود قنوات اتصال بين القيادة السياسية في المجتمع والقيادات الادارية في الجامعة مما يجعل كثير من المشكلات تحتاج لحلول ففي مجتمعات عديدة.

3-1-3- شح الامكانيات المادية للجامعات الامر الذى يحد من توثيق العلاقة بينها وبين المجتمع.

3-1-4- ضيق نظرة كثير من الناس وخاصة أفراد المجتمع حيث ينظرون الى الجامعة على انها أساس يمر خلاله الطالب للحصول على شهادة جامعية تؤهله للحصول على عمل مما يجعل الطالب يكرس جهده لتحصيل المعرفة ولا يعطى اهتمام للبحث والتفكير العلمي.

---

[1] أميمة عبد العزيز ، **التعليم العالي في الدول النامية**، الأخطار وبشائر المستقبل ،العلم والتكنولوجية ، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط مجلد 11، عدد 02 ، ديسمبر 2003، ص186.

3-1-5- وجود فجوة بين الحياة الجامعية والمجتمع ومتطلباته يجعلها جاهلة بكل ما يحدث في المجتمع وتكون النتيجة فشل الجامعة في توثيق صلتها بالمجتمع وحل مشاكله[1].

3-2- أسباب اتساع الفجوة بين أهداف التعليم الجامعي و خدمة المجتمع:

هناك عدة أسباب أدت إلى اتساع الفجوة أهداف التعليم الجامعي و خدمة المجتمع خصوصا في أقطارنا العربية، نتيجة لجملة أسباب أهمها [2]:

3-2-1- عدم وضوح الرؤية :

إن ما ذهب إليه بعض الباحثين، في اعتبار أن وجود رؤية عن مردود التعليم العالي، وكيفية الاستثمار فيه في أغلب الدول العربية، يشوبه عدم الوضوح، لا يحمل الكثير من المبالغة، إذ لا تقدر الأهمية الاقتصادية والاجتماعية للتعليم العالي في الكثير من هذه الدول، فلا تعد الاستراتيجيات والخطط طويلة الأمد لأهداف التعليم العالي بشكل علمي ودقيق، وإن حدث فلا تترجم إلى خطط عمل واضحة لها جدول زمني مضبوط، ومؤشرات قياس أداء محددة.

على خلاف الدول المتقدمة حيث يتم إعداد استراتيجيات تغطي كافة المجالات التي تتقاطع فيها الجامعة مع محيطها، فجامعة كاليفورنيا مثلا التي بلغت نفقات تشغيلها عام 1962 نصف مليار دولار، كما بلغ عدد موظفيها 40 ألف شخص يقومون بعمليات البحث في مائة جهة، مجهزة بمراكز الإحصاء، ومحطات التجارب ومراكز البحوث الزراعية والمدنية، كما تقوم على مشروعات في خارج البلاد، تشمل أكثر من خمسين بلدا، وتشمل هذه الدراسات التي تقوم بها ما يقرب عشرة آلاف دراسة يكاد يكون لها صلة بكل صناعة، وبكل مستوى من مستويات الحكومة ، بل وبكل شخص في الإقليم.

3-2-2- حداثة الجامعات العربية وانبهارها بالأساليب الغربية:

إن حداثة الجامعات لا يعتبر عيبا في حد ذاته، ولكنه مؤشر على عدم اكتمال فترة النضج في كثير منها، وعدم استقلالها بتقاليد خاصة بها، فقد نشأت أغلب الجامعات العربية في بداية القرن العشرين، مثل جامعة القاهرة التي انطلقت كجامعة أهلية في 1908، وأخذت طابعها الرسمي سنة 1929 وجامعة الجزائر سنة 1909، وبعد ذلك الجامعة السورية (جامعة دمشق حاليا) التي انطلقت في بداية الأربعينيات، وجامعة صنعاء مؤخرا سنة. فكانت نشأة أغلب الجامعات العربية في ظل هيمنة استعمارية، عكست آثارها السلبية فيها من خلال أساليب التدريس ولغته، بحجة أن اللغة العربية ليست لغة علمية، وبغض النظر عن الجدال القائم حول تعريب التعليم الجامعي الذي قطعت فيه بعض البلدان شوطا كبيرا

---

[1] رمزى احمد عبد الحى، **التعليم العالي والتنمية وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الاولى، القاهرة 2006، ص35.

[2] خالد لكحل، **مردودية نظام التكوين العالي في الجزائر محاولة تقييمية مدعمة بدراسة قياسية**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير،2002، ص29.

مثل سوريا– بما فيها علوم الطب والهندسة – ومصر والجزائر في التخصصات الإنسانية ، أو ذلك القائم حول الازدواجية التي تحدث نتيجة الأقسام للغات المختلفة بالكلية الواحدة، فإن الواقع يثبت أن الكثير من هذه الجامعات تتفق في نظامها التعليمي مع الجامعات الغربية، فاتصفت بروح التقليد في عدة أمور ولم تتمكن الكثير منها من تشكيل القيم والتقاليد الخاصة بها لاسيما في مجال التدريب، فركزت كافة ثقلها على التدريس على حساب البحث العلمي أضف إلى ذلك تأثرها بأساتذتها الذين تأثروا بدورهم بالجامعات التي درسوا فيها معتمدين على محاكاة كأسلوب علمي لنقل المعارف دون محاولة القيام بتطويرها وتطويعها بما يتلاءم ومجتمعاتهم ، بالرغم من المحاولات المتكررة للتخلص من هذه التبعئة.

3-2-3- نقص التنسيق بين القائمين على سياسات التعليم العالي و معدي خطط التنمية:

مما يؤخذ على سياسات التعليم العالي عدم توجيهها نحو تلبية حاجات التنـمية الشاملة ، فلا يوجد ربط بين سياسات التعليم وخطط التنمية العربية، إذ يكاد يكون التنـسيق بين الأمرين معدوما، بالرغم أن مهمة الحكومات هي الإشراف على مختلف القطاعات والتنـسيق بينهما من جهة، وبالرغم من الجهود التي تبذل والإجراءات التي تتخذ عند اعتماد أي برامج تـنموية حيث تستكمل كافة إجراءات الاستشارة لمختلف القطاعات الحساسة حول مشـاريع هذه البرامج قبل اعتمادها من جهة أخرى، والأمثلة على ذلك كثيرة ومتكررة، فقد بينت إحدى الدراسات بأنه من مشكـلات التي يعاني منها التعليم الجامعي والعالي في بلدان العالم النامي، عدم ربط خطوط التنمية بـبرامج وسياسات التعليم العالي والجامعي مما أثر على متطلبات سوق العمل من القوى البـشرية، خاصة منها ذات المستوى العالي وهذا ناتج عن مؤسسات التعليم الجامعي ذاتها: سياسة القـبول، مشكلات الإدارة، نقص أعضاء هيئة التدريس، نظم الدراسة، التمويل وعدم مساهمة القـطاعات الأخرى العامة والخاصة فيه.

3-2-4- نقص التنسيق بين الجامعات:

يظهر النقص في التنسيق بين مختلف الجامعات العربـية، لاسـيما في مجال البحوث العلمية، إذ تعمل كل دول عربية وفق منظور إقليـمي خاص، بل وفق منـظور كل جامعة على حدا ، فتطغى بذلك اعتبارات متعددة، وهيئات إشراف مختلفة تحكم العملية البـحثية، مما يسـوقها إلى التكرار وهدر الكثير من الجهود والموارد. ورغم الجهـود التي تذلها الأجهزة المخـتصة سواء داخل القطر الواحد أو على المستوى المـشترك، كالمنـظمة العربية للتربية والثـقافية والعلوم، واتحاد الجامعات العربية في سعيه المتواصل للتنـسيق والتعاون بين الجامعات، وعـقد الندوات التي تعالج مشكلات التعليم الجامعي العربي، فإن أمامها الكثير من أجل إيجاد صيـغة فعالة للتنسيق المنشود بالإضافة إلى عدم وجود الاهتمام الكافي بتبادل الباحـثين وحضورهم المؤتمرات

العملية، و توفير جو الاحتكاك والاطلاع لديهم، في حين أن عملية التنسيق ليست صعبة في حضور الثورة الالكترونية الحالية التي قربت بين حدود هذا العالم . ومن المؤسف أن الاتفاقيات المبرمة حول التعاون في مجالات تبادل أعضاء هيئة التدريس والدراسات العليا والأبحاث العلمية، وتبادل المطبوعات والخبرات والبحوث المشتركة، والتعاون الإداري والعلمي والفني والتكنولوجي بين الجامعات العربية والجامعات الأجنبية تفوق بكثير تلك المبرمة بين الجامعات العربية مع بعضها البعض.

3-2-5- الأعداد المتزايدة للطلبة و عدم الصرامة في معايير القبول:

إن الانفجار السكاني في كثير من دول العالم النامي والعربي على وجه الخصوص جعل أعداد المستفيدين من عملية التعليم يتضاعف بمتتالية سريعة مما أحرج الجامعات والمعاهد التعليم العالي لا ستعاب كم هائل من خرجي التعليم الثانوي.

3-2-6-اهتزاز الثقة بين الجامعات وسوق العمل :

إن البلدان العربية تفتقر إلى بناء هيكل تنظيمي يربط جامعاتها بمواقع العمل المختلفة فيها، ونتيجة لذلك فإن كثيرا من مشاكل المجتمع لا تصل إلى الجامعات، أو لا تجد الفرصة للبحث والدراسة، مثلما لا تجد في المقابل كثير من نتائج البحوث طريقها إلى تطبيق العملي، إذ لا توجد علاقة واضحة بين مختلف المهن ونوع التعليم ومحتوياتهم، مما يجعل الخريج غير قادر على منافسة في أسواق العمل العربية والأجنبية. ولعل ما يطلق عليه البعض البطالة المؤهلة أو البطالة الخرجين، هي أخطر وأبرز المؤشرات، على أن مخرجات التعليم العالي تحمل الكثير من التناقضات، فالاختلال الذي يعاني منه سوق العمل في التوزيع، بحيث يوجد فائض في بعض التخصصات وعجز في أخرى، مرده إلى غياب التخطيط المحكم الذي يربط سوق العمالة بتوزيع الطلاب على التخصصات بالجامعات، مما يجعل مهاراتهم غير متوائمة مع سوق العمل من ناحية ، أو عدم قدرة هذه الأخيرة على توليد العدد الكافي من الوظائف من ناحية أخرى، فترتفع بهذا نسبة عدم التوافق بين تخصص الموظف والوظيفة التي يشغلها أو يتجه بعض الخرجين إلى العمل في القطاع غير المنظم قليل الإنتاجية، أو الهجرة إلى الدول المتقدمة حيث يعرض سوق العمل هناك فرصا منافسة.

3-2-7-التوجه النظري وعدم إعطاء الجنب التطبيقي حقه:

يندرج تحت هذا العنصر شقين هامين يتعلق أولهما بترجيح كفة التخصصات النظرية على حساب التطبيقية، أما الثاني فيتمثل في غلبه الجانب النظري على التطبيقي حتى في التخصصات التي يفترض فيها التطبيق.

فيلاحظ اختلال واضح وعدم توازن في هيكل تخصصات التعليم العالي بالجامعات العربية، إذ ترجح كفة التخصصات الإنسانية والاجتماعية من آداب وقانون وفنون على حساب أعداد المقبولين في تخصصات العلوم الأساسية والهندسة والتكنولوجيا، ومع أن هذا الاختلال قديم إلا أنه يعود في جوهره إلى

فلسفة التربوية العربية التي خططت للتعليم منذ الاستقلال والتي كانت تفصل في تفكيرها بين العمل اليدوي والعمل التقني وقسمت المناهج وفقا لذلك، دون أن تأخذ في الاعتبار النظرة الشاملة للشخصية، خاصة ونحن في قرن تتكامل فيه جميع العلوم.

وفي الحالات التي تشكل استثناء عن الحالة العامة، والتي تفوق فيها نسبة الطلاب في العلوم الطبيعية والهندسة والزراعة والعلوم الطبية نسبتهم في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مثل حالة الجزائر والبحرين التي تفوق النسبة فيهما نسب بعض البلدان الصناعية ككوريا وهونج-كونج (الجدول رقم 5-2)، فإن الطابع النظري والأكاديمي يغلب على الكثير من مناهج وبرامج الدراسات الجامعية الحالية، فأغلبها يتجه إلى إشباع حاجات الباحث استكمالا لنيل شهادة جديدة أو لأغراض الترقيات الأكاديمية والوظيفية ،مبتعدة في ذلك عن الحاجات التطبيقية الحقيقية للمجتمع، وللمرحلة التي يمر بها أو المستقبل الذي ينتظره.

الجدول رقم (5-2): نسب طلبة التعليم العالي في تخصصات الطبيعية والهندسة والزراعة والعلوم الطبية في بعض البلدان.

البلد	الأردن	البحرين	الجزائر	مصر	سوريا	كوريا	هونج كونج
النسبة	% 40	% 52	% 62	% 23	% 40	% 45	% 40

المصدر: محمد قاسم عبد الله، **أزمة التعليم العالي في الوطن العربي والتحديات والمعاصرة (واقع وبدائل)** ، شؤون عربية، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، عدد113، القاهرة 2003 ،ص120.

3-2-8- تأثير تراكمات باللوم والعتاب على دور التعليم الجامعي والعالي، محملين إياه مسؤولية رداءة المخرجات – و:انه انطلق من فراغ- متناسبين بذلك أن الجامعة أو المعهد العالي ما هو إلا إحدى درجات السلم الدراسي وحلقة من حلقات عملية تعليم وتكوين الفرد الشـــــاملة . فغالبا ما يـــعود ضعف مخرجات الجامعات إلى أساسها الضعيف ، فالمعرفة تولد المعرفة، والنـــــتائج العلمية المثمرة غالبا ما يساعدها وجود ثقافة فكرية مناسبة، والتعليم العالي(الذي يكون في كـــــثير من الأحيان مجـــــبرا لاعتبارات سياسية واجتماعية) إذ يتساهل في معدلات القبول وشروطه، فإنه يتحـــمل تبعة تدني مخرجات التعليم قبل الجامعي خاصة الثانوي منه.

4- رؤى وتصورات المستقبلية لتوثيق العلاقة بين الجامعة و المجتمع:

4-1- **الرؤى المستقبلية لتمكين العلاقة بين الجامعة و المجتمع:** حتى تكون الجامعة ذات فعالية في هذا العالم المتغير وان تظل وتصبح أهم ميادين الاشعاع الفكري وتحقق اعظم وظيفة وهى توثيق صلتها بالمجتمع لابد من ايجاد رؤى مستقبلية بشكل موضوعي وعلمي وهذا يتطلب عدة شروط[1]:

- الوعى بكافة المتغيرات العالمية من حولنا.
- الوعى باتجاه السوق العالمي لأنه جوهر الحركة الاقتصادية.
- الوعى بثورة الاتصالات وقضايا العالم المختلفة من مشكلات بيئة ومشكلات مياه ورعاية صحية لذا على الجامعة ان تعي هذه الرسالة الهامة وتزيد من صلتها بالمجتمع وتفتح ابوابها لكل قادر وراغب وتفي بمهمتها ويجب على الجامعة ان تبنى مستقبلا للمشاريع الاتية، حتى تضمن البقاء الاستمرار والوقوف على التكامل بينها وبين المجتمع على النحو التالي:

اولا : في مجال المشاريع العلمية.

لابد للجامعة ان توفر الامكانات المناسبة في المواقع المناسبة والثقة في التعليم الجامعي.

ثانيا: في مجال التنمية ورفع الكفاية الانتاجية.

ثالثا: في مجال التنمية الاجتماعية اعتماد الجامعة برنامج قومي لا حداث التغير الاجتماعي بالاستفادة من **الامكانات** البشرية مثل ارباب المعاشات في مجال خبرتهم والاهتمام بالمشاكل العلمية وتدنى كفاءتها في المجتمع كما تعمل على تشجيع العمل الطوعي والخيري ويظهر هذا في مصداقية مساندة الجامعة للمجتمع بتقديم خدمات جامعية في الوقت المناسب.

ربعا : في مجال الاقتصاد تعتمد الجامعة على عقد مؤتمرات متخصصة للقطاعات المختلفة مما يزيد الوعى الجامعي للثقة في اساتذة الجامعة والشعور بالأمن بالجامعة في تحرى العدالة والمساواة مما يتيح درجة اكبر للاستجابة لحاجات المجتمع وغالباً ما تكون الجامعة مسئولة مما يظهر المساندة السلوكية للجامعة بالاهتمام بالمجتمع والرغبة في العطاء وقياس حاجات المجتمع والاهتمام به.

تعد خدمة الجامعة للمجتمع هي الترجمة الفعلية لوظائف الجامعة من أجل تكيف الافراد مع المتغيرات السريعة في عالم العلم والتكنولوجيا وأيضا مع الحاجات الثقافية المتزايدة التي تمت نتيجة اتساع وقت الفراغ والتسهيلات التي خدمتها وسائل الاتصال الحديثة.

وقد خطت بعض الدول خطوات كبيرة لجعل الجامعة في خدمة المجتمع ففي جمهورية الصين الشعبية قامت كليات التربية بالتعاون مع دوائر التربية المحلية بتقديم محاضرات عن كيفية الحفاظ على

---

[1] أميرة محمد على أحمد حسن، **نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع**، على الموقع الالكتروني:
http://sustech.edu/staff_publications/2009110616405454.pdf تاريخ الاطلاع: 2015/08/12.

الصحة العامة، وعن الجينات وعن الأخلاق وعلم نفس الطفل وتقدم هذه الكليات تلك المحاضرات لأولياء الأمور الملحقين بمدارس.

وفى التعليم العالي الأمريكي تعتبر وظيفة الخدمة العامة إحدى الوظائف الثلاثة الرئيسية للتعليم العالي بجانب كل من التدريس والبحث العلمي وكذلك الوضع في معظم الجامعات الأجنبية فجامعة كوستاريك تحدد وظيفتها الأساسية في تقديم المعرفة والاستجابة للاحتياجات الفعالة والأساسية لتنمية المجتمع حيث ينص ميثاق الجامعة الصادر في عام 1940 على أن وظائفها تتمثل فيما يلي:

- التعليم
- البحث
- الخدمة العامة
- الابداع الفني
- نشر المعرفة
- التنمية المهنية و الروحية

وفى اليابان تقدم الكليات المتوسطة حوالي 500 كلية برامج تستغرق عامين في ميادين تصل بتنمية المجتمع والعمل على خدمته وهذه البرامج تتمثل في تعليم الأفراد حفظ الطعام في المجتمع المحلي[1].

كما قامت جامعة ميتشجان بتقديم خدمـــاتها للمجتمع و خاصة في المجال الزراعي لأنها تسمى كليات منح الأراضي وبدأت تقديم مقررات خاصة في الزراعة حتى تأسس اتحاد الخدمات الممتدة في الولايات المتحدة الأمريكية، وفى العشرينات تم إلحاق هذه المقررات بوحدة جديدة للتعليم المستمر ثم تطورت هذه الوحدة لتشمل مجالات عديدة استجابة للمشكلات التي تواجه الأفراد والمجموعات والمجتمع الأكبر بصفة عامة[2].

كما تقوم الجامعات الروسية بتقديم خدماتها للمجتمع الخارجي واعتبارها عمل تطوعي، وتشمل هذه الخدمات ما يلي : الفصول المسائية وتنظيم مقررات مهنية للعامة تتضمن مهارات القيادة و مهارات الاتصال، ومهارات الخطاب العام كذلك يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس في مختلف المجالات على إيجاد علاقة طيبة مع الهيئات والمؤسسات المحلية مثل المدارس المحلية و المكتبات والمتاحف والأندية الرياضية والمؤسسات الصناعية[3].

---

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، **تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة**، مجلة البحث الإجرائي في التربية، المجلد الأول، العدد الرابع، الأردن، 2007، ص16.

[2] Milliam.k.Cumming, **The service university movementin the us : searching for momentum Higher Education** , vol 35, no 1, 1998, pp69.

[3] Olga & B.Bainetal, **from centerallymandated to locally Demanded service**, The Russian case Higher Education, vol21, no 1, 1998,p49.

4-2- تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع: إن تفعيل دور الجامعة في مجال التنمية الشاملة والتغير ، وربطها بمحيطها يتحقق بما يلي[1]:

4-2-1- تقديم الخدمات للعاملين بالمؤسسات المختلفة في المجتمع.

4-2-2- تشجيع أفراد المجتمع على زيارة منشآت الجامعة و استخدام مرافقها.

4-2-3- إنشاء لجان استشارية مشتركة من الهيئة العاملة في الجامعة، وقيادات المجتمع من ذوي القرار لتحديد حاجات المجتمع والتعرف على مشكلاته.

4-2-4- توجيه الأبحاث الجامعية لحلّ المشكلات المحلية سعيًا وراء خدمة المجتمع وتطويره.

4-2-5- عقد مؤتمرات في الجامعة لمختلف التخصصات.

4-2-6- تقديم برامج لتلبية متطلبات أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم.

4-2-7- تجهيز مراكز خدمة المجتمع للقيام بتدريب أفراد المجتمع.

4-2-8- الإسهام في ميادين الثقافة ونقلها لأبناء المجتمع لرفع مستوى الوعي لديهم.

4-2-9- مشاركة الهيئة التدريسية والطلبة في المجال التطوعي العام لخدمة المجتمع.

4-2-آلية الربط بين الجامعة و خدمة المجتمع:

لكي تتحقق آلية لربط بين الجامعة و خدمة المجتمع ،ويكون للتعليم العالي دور فعال و مؤثر في تحقيق تنمية يجب ما يلي[2]:

– أن تؤدي الجامعة رسالتها التي أنشئت من أجلها بحيث تجمع من الناحية الوظيفية بين التعليم العالي والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وإشاعة الاستنارة لدى المواطنين ،وتجمع فيها معطيات الحاضر وليد الماضي وحاضر المستقبل.

– الاهتمام والعناية ببرنامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم باعتبارهم الأداة الحقيقية لتفعيل كافة أشكال ومداخل التطوير ، وتحقيق التأهيل المرغوب للطلاب وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لإدارة التنمية.

– أن تهتم الجامعة بالربط تخصصها وسوق العمل حتى تعمل على تخريج إطارات فعلية يجدون فرص عمل في المؤسسات المختلفة في المجتمعات.

– التأكيد على ضرورة ارتباط التعليم العالي والجامعي بحاجة العمل في عملية مستمرة وتحقيق التكامل بينهما، وذلك من خلال تدريب القوى البشرية بعد تأهيلها، ومن ثم تكامل الإعداد والتدريب كوظيفة رئيسية لمؤسسات التعليم العالي في ظل مفهوم التربية المستمرة.

---

[1] عايدة باكير، **تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة** ،على الموقع الالكتروني: **http://www.qou.edu/arabic/conferences/socialResponsibilityConf/dr_ayddaBakeer.pd**
تاريخ الاطلاع : 2015/06/13.

[2] إسماعيل محمد دياب، **العائد الاقتصادي المتوقع من التعليم الجامعي**، كلية التربية، جامعة المنصورة، القاهرة، مصر 1990، ص67.

– الأخذ بمنهج إدارة الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التعليم العالي ومن ثم تحقيق رفع كفاءة الأداء بهذه المؤسسات والقيام بوظائفها (إعداد القوى البشرية ، البحث العلمي ، التنشيط الثقافي والفكري العام) بصورة مرضية.

– إعادة النظر في نظام القبول في الجامعات و المعاهد العليا.

– إعادة النظر في المناهج الدراسية الحالية بمؤسسات التعليم العالي، والعمل على تغييرها أو تعديلها لتواكب التنمية المجتمع، وأيضاً التركيز على استخدام الوسائط المتعددة في عمليات التدريس الجامعي (لماذا ندرس؟، ماذا ندرس؟، وكيف ندرس؟) فضلاً عن أهمية إدخال البعد الدولي في المناهج وتوفير بيئة تعليمية يتوافر فيها سمات ومعطيات العولمة من خلال إجراء المقارنات الثنائية (BENCHMARKING) مع جامعات الدول المتقدمة، ومن ثم تحقيق عالمية مؤسسات التعليم العالي.

– تحديث عمليات الاتصال والإدارة في المؤسسات التعليمية من خلال الأخذ بمنهج المؤسسة الإلكترونية، ومن توفير المناخ الملائم لانضباط العملية التعليمية وانطلاقها لتواكب العصر.

– تقسيم الجامعة ذات الأعداد الكبيرة إلى جامعات صغيرة ومتوسطة العدد على غرار جامعة سربون في فرنسا.

– يمكن إدخال تغيرات في نظم الدراسة بحيث لا تقتصر على طالب النظامي، وأن تعطى الفرصة للدراسات المسائية و الدراسة من الخارج على غرار ما هو متبع في لندن وبعض جامعات كندا.

كما يجب اعتماد الجامعة عبر التخطيط في مجالس الأقسام العلمية دراسة المشكلات الواقعية في المؤسسات والقطاعات الاخرى (صناعية وخدمية) وذلك عن طريق الربط بينها وبين مؤسسات المجتمع الاخرى و إلزام هذه المؤسسات ان تعرض مشكلاتها على الجامعة بمراكز بحثها العلمي لأغراض جودة أدائها وحتى يتم هذا الامر يمكن إنشاء مكتب لضمان جودة الأداء في مؤسسات المجتمع ويكون على عاتقه متابعة وتنفيذ هذا الأمر[1].

III – البحث العلمي:

يعد البحث العلمي من أهم الوظائف الأساسية للجامعات ، بل انه يحتل المرتبة الثانية في الأهمية بعد التعليم الاكاديمي وهو عنصر مهم وحيوي في حياتها كمؤسسات علمية وفكرية ، حيث إنه من أهم المقاييس الدالة على الدور القيادي للجامعات في المجالات العلمية والمعرفية ، بل إن سمعة الجامعات ومكانتها ترتبط إلى حد كبير بالأبحاث العلمية التي تنتجها وتنشرها.

[1] إسلام عصام ، **دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية**، رسالة ماجستير ، كلية التجارة، إدارة الاعمال، الجامعة الاسلامية ، غزة 2013، ص42.

والجامعة لا يمكن أن تسهم في عملية التنمية إلا بتفعيل آليات عملها البحثي ، نحو الاهتمام بقضايا ترتبط بالتنمية وخدمة المجتمع ، عبر دراسات ميدانية لأنشطة المؤسسات في قطاعات الصناعة والزراعة وقطاعات التعدين وتوليد الطاقة ، وقطاعات الصحة والتربية والخدمات ، وغيرها ، وتقديم نتائج الأبحاث العلمية للمؤسسات للاستفادة منها في تطوير أنشطتها الإنتاجية وتحسين آلية العمل والنشاط التنموي.

إن ارتباط البحث العلمي بمتطلبات التنمية في المجتمع في مجالات الصناعة والزراعة والخدمات وغيرها يعد أحد المرتكزات الأساسية للتنمية والتقدم في عصرنا هذا الذي يحتل فيه البحث العلمي مكانة كبيرة في النواحي المختلفة. ويتمثل ذلك في رفع معدلات الإنتاج وتحسين نوعيته وإدخال الأساليب والتقنيات الحديثة في النشاطات الإنتاجية والإدارية للمؤسسات التنموية، بما يؤدي إلى تطويرها وزيادة مساهمتها في الدخل القومي للمجتمع.

من المعروف أن هناك ارتباطاً مباشراً بين التقدم الصناعي في أي بلد ومدى ما يتحقق فيه من تطور تكنولوجي، ولأن القوة المحركة لهذا التطور هي البحث العلمي، فقد اكتسب البحث العلمي وما يلعبه من دور محوري في خدمة التنمية الصناعية والاقتصادية أهمية كبيرة تعاظمت في الفترة الأخيرة التي بدأت تشهد تغيرات اقتصادية كاسحة في ظل تحرير التجارة وقوانين منظمة التجارة العالمية والعولمة التي عملت على انفتاح الأسواق أمام السلع والخدمات والتقنية ، بكل ما يترتب على ذلك من بروز أجواء تنافسية حادة ، البقاء فيها للأفضل ، أو بعبارة أخرى الوجود فيها لمن يملك الميزة التنافسية العلمية والتقنية والقدرة على التطوير والإبداع وتحويل الأفكار الخلاقة إلى سلع ومنتجات متميزة سهلة التسويق . فالصناعات التي ستبقى وتتطور هي الصناعات التي تتميز بالمزايا التنافسية وليست النسبية، وأن هذا التميز التنافسي لا يمكن تحقيقه إلا من خلال عمليات التحديث والتطوير التي يشكل البحث العلمي للجامعات ركيزة أساسية فيها.

1- مفهوم و أهمية البحث العلمي:

1-1- مفهوم البحث العلمي:

تعني كلمة بحث في اللغة طلب الحقائق و المعلومات، وبحث عن الشيء سأل عنه أي فتش عنه وحاول معرفة حقيقته، وعملية البحث هي عملية تقصي الوقائع باستخدام طريقة منظمة منهجية و من ثمة فالبحث يسعى إلى الوصول إلى المعرفة بإتباع أساليب علمية مقننة أو عملية استقصاء منظم تهدف إلى إضافة معارف أو اكتساب حقائق و التحقق من صحتها عن طريق الاختيار العلمي[1].

[1] عبد الله المجيدل، ساهل مستهيل شماس، **معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر هيئة التدريس**، على الموقع الالكتروني: **https://www.google.dz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CQFjAAa** : تاريخ الاطلاع 2015/08/13.

ويشير " سامي ملحم " في تعريفه للبحث العلمي أنه " :عملية منظمة تهدف إلى التوصل إلى حلول لمشكلات محددة أو إجابة عن تساؤلات م عينة باستخدام أساليب علمية محددة يمكن أن تؤدي إلى معرفة علمية جديدة[1].

و يمكن تعريف البحث العلمي بأنه: النشاط الذي يقوم على طريقة منهجية في تقصي حقائق الظواهر بغية تفسيرها وتحديد العلاقات بينها وضبطها والتنبؤ بها، وإحداث إضافات أو تعديلات في مختلف ميادين المعرفة، مما يسهم في تطويرها وتقدمها لفائدة الإنسان وتمكينه من بناء حضارته"

1-2- متطلبات البحث العلمي:

ويمكن إجمال المستلزمات المطلوب توفرها للنهوض بالبحث العلمي في[2]:

1-2-1- الأفراد العلميون الباحثون:

ويتميز هؤلاء بالصدق والدأب على العمل و التدريس الجامعي وعدم التسرع في الحصول على النتائج والإحاطة بما كتب وحقق ونشر عن المشكلات العلمية ومن هذا فإن ما يقال في عناصر البحث العلمي الأخرى ووسائله وتأسيساته يجب ألا يغطي على الحقيقة الأولى وهي أن العنصر البشري هو أول عناصر البحث وأول مقوماته والحصول على العناصر البشرية اللازمة للبحث العلمي مهمة ليست بيسيرة وذلك لأن القدرة على البحث تقوم بالدرجة الأولى على أساس من ذكاء في شخص الباحث.

1-2-2- المختبرات و الأجهزة العلمية:

يحتاج الباحث العلمي إلى مختبرات مجهزة بأحدث الوسائل والأجهزة والأدوات و المواد التي تطلبها طبيعة البحث ونوعه، فالأجهزة العلمية الحديثة ضرورة من ضرورات البحث العلمي الأصيل ووسيلة من وسائل تعجيل الحصول على النتائج وأداة ناجحة للاختصار في الوقت و الجهد وتحتاج الأجهزة ال مختبرية إلى تبديل مستمر وفقا لتقدم العلوم التقنية في تصميم الأجهزة.

1-2-3- المكتبة العلمية:

يحتاج الفرد العلمي إلى مكتبة تضم أمهات الكتب التي تزخر بالمعرفة العلمية إلى جانب جميع المجلات الدورية و المستخلصات العلمية و المعاجم التي تنشر ما يستجد من المركبات و الاكتشافات.

1-2-4- وجود سياسة علمية:

يرى بعض الباحثين الغربيين أن نشأة فكرة السياسة العلمية وقيام الدراسات الخاصة بها إنما جاءت مواكبة مع شعور الحكومات بمسؤولياتها تجاه التنمية التكنولوجية، ولم يحدث ذلك بصورة واضحة

---

[1] سامي ملحم، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة**، الطبعة الاولى،2000، ص132.

[2] ابراهيمي سمية، **إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر** ، قراءة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة 2006، ص ص 45،46.

إلا بعد الحرب العالمية الثانية، حيث لقبت الاعتراف المؤسسي بها من خلال أجهزة مختصة بها من خلال أجهزة مختصة بها، وميكانيزمات محددة وطرق للأداء، وهيئة عامة في هذا المجال.

وتعرف منظمة اليونسكو السياسة العلمية على أنها " جملة التوجيهات العامة و التدابير والترتيبات التنظيمية التي يستعين بها بلد ما لتحقيق تقدم علمي ينسجم مع ظروفه الثقافية و السياسية والاقتصادية، والسياسة العلمية ، ولذلك فمن المتوقع أن تتحد أصنافا عدة تبعا لطبيعة السياسة العامة للبلاد.

1-2-5- توفير الجو العلمي المناسب للباحث:

إن مجرد توفير الإطار العلمي، ورصد الأمو ال لا يكفي كي ينتج العلماء الانتاج العلمي المناسب، لذلك لا بد من توفير جو من الطمأنينة و الحرية للباحث، هذا إضافة إلى تحفيزه على العمل واحتكاكه بأفكار زملائه الآخرين عن طريق عقد الندوات و المؤتمرات العلمية وحرية الاتصال بالعالم الخارجي.

1-2-6- تطبيق البحوث:

يجب أن يكون تطبيق البحوث مرتبط بخطط التنمية، وفق سياسة علمية تنسجم مع خطط التنمية القومية، ويتجسد هذا خاصة عند حرص المسؤولين عن الوزارات و المؤسسات و المنشآت وشركات القطاع العام والخاص بأهمية البحوث و الاكتشافات وبراءات الاختراع التي يقوم بها الكادر الوطني الباحث.

1-2-7- التمويل المالي:

يحتاج البحث العلمي في العصر الحاضر إلى موارد مالية كبيرة نظر التعدد هيئاته ومؤسساته، والأشخاص العاملين فيه والأدوات و الأجهزة المتنوعة التي يستخدمه ا لا سيما وأن هذه الأدوات والأجهزة تتجدد باستمرار وتكلفتها كبيرة لذلك انطوت الفترة الأخيرة على تحول سريع في تمويل البحث العلمي وصار الاتجاه نحو التمويل الحكومي.

1-3-أهمية البحث العلمي:

يعتبر البحث العلمي ومدى تطوره والاهتمام به هو الفيصل و الفارق بين التقدم و التخلف، وتبرز أهميته خاصة كميدان سبق وتفوق بين الدول المعاصرة خاصة في تفعيل ورفع كفـــاءة الموارد الإنســانية وأمثليه استغلال الموارد المادية وكيفية تخصيصها في إطار التطورات التكنولوجية المستندة إلى التطبيق الاختراعي لنتائج البحوث العلمية، بالإضافة إلى دور البحث العلمي في تفعيل التعاون بين الدول والشعوب في إطار تنمية العلاقات الاقتصادية وتكاتف الدول في مواجهة المعضلات الإنسانية.

و لمواجهة المشكلات التي تواجه مختلف المؤسسات في المجتمع أصبحت منهجية البحث العلمي وأساليب القيام بها من الأمور المسلم بها في المؤسسات الأكاديمية ومراكز البحوث لذلك فالباحث يحتاج إلى البحث العلمي وصولا به إلى[1]:

- تقدم المعرفة من أجل توافر ظروف أفضل لبقاء الإنسان وأمنه ورفاهيته.
- استنباط طريقة جديدة في معالجة مشكلة ما.
- إحياء بعض المواضيع القديمة وتحقيقها تحقيقا علميا دقيقا.
- اكتشاف حقائق لم يسبق إليها أي باحث من قبل.
- فهم جديد للماضي، وبحث جديد للحاضر.

2- عوامل و عوائق المؤثرة على البحث العلمي:

2-1- العوامل المؤثرة في البحث العلمي:

لا شك أن هناك العديد من العوامل المحدثة للفجوة بين نتائج البحوث العلمية وتطبيقها عملياً في المؤسسات الإنتاجية والخدمية أو الاسترشاد بها في سائر القطاعات المختلفة في المجتمع ، ويمكن حصر هذه العوامل في ثلاث مجموعات[2]:

2-1-1- عوامل تتعلق بالباحث:

وبالنسبة للعوامل المتعلقة بالباحث فإنها تحتاج إلى دراسات ونسب علمية لإحصائها وإصدار الحكم الموضوعي عليها من خلال جنسية الباحث وعلاقتها بموضوع البحث، هدف الباحث لما له من انعكاسات قد تكون سلبية أحياناً على المردود الحقيقي للأبحاث الجامعية، كما أن ممارسات الباحث وأسلوبه في الحصول على المعلومات والبيانات الخاصة بالبحث قد يؤثر على دقة مدخلات البحث ومن ثم تتأثر مخرجاته سلبياً، وقد لا تكون صالحة للتطبيق والاستخدام، والمستوى الأكاديمي للباحث وضعف التدريب على إجراء البحوث العلمية بأساليب صحيحة قد يكون سبباً فيضعف نتائج البحث.

2-1-2- عوامل تتعلق بموضوع البحث و دراسته:

إن عدم التنسيق بين الجامعة والمؤسسات الأخرى في المجتمع بهدف التعرف على حاجاتها، يجعل معظم البحوث تغفل تلك الاحتياجات الحقيقية للنشاط الاقتصادي في البلاد، في ظل وجود فجوة في مجال المجتمع المحلي تبدو واضحة فيما تقدمه الجامعات من بحوث وما تحتاجه التربية من دراسات، والشاهد على ذلك ظاهرة تكدس الخريجين، وتشير إلى مجموعة من العوامل التي تقلل من فرص الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات الجامعية في الحياة العملية، وهذه العوامل هي:

---

[1] حسن سليمان المشوخي ، **تقنيات و مناهج البحث العلمي** ، منشأة المعارف دار الطبع، الإسكندرية2002، ص23.

[2] حسام عرفة معروف، **دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها**، رسالة ماجستير، جامعة الازهر، غزة 2012،ص ص 41،40.

– التركيز على البحوث التي تتسم بالقضايا العمومية والدراسات النظرية، مثل الدراسات المتعلقة بالتراث الشعبي والموروثات الاجتماعية والتربوية النظرية، والدراسات التاريخية والجغرافية الوصفية والتي تخلو من الإضافة العلمية الجديدة.

– بعض المشكلات والظواهر المدروسة (موضع البحث) تكون بعيدة عن واقع البيئة القطرية وخصائصها الديموغرافية و السيسيولوجية والتربوية والاقتصادية.

– استخدام المقاييس والاختبارات والاستبانات المترجمة دون تطويعها لتناسب البيئة والإنسان العربي، قد تجعل نتائج البحوث الفنية التطبيقية غير سليمة وتبتعد عن الموضوعية والدقة ويصعب تطبيقها.

– غياب التنسيق بين الجامعة والمؤسسات الاجتماعية والخدمية في إجراء البحوث والدراسات قد يسبب ازدواجية في تلك البحوث والجهود العلمية في مؤسسات الدولة لنفس القضايا والمواضيع.

– قد يؤثر غياب الموضوعية التامة في عرض نتائج البحث والدراسة سلباً على إمكانية التنفيذ لتوصياته أو الاسترشاد بها فعلياً، فقد يضع الباحث أحيانا في ذهنه رأي أو فكرة معينة يطوع نتائج أبحاثه لها متأثراً بمذهب أو منهج معين.

2-1-3- عوامل تتعلق بمناخ البحث ومصادر المعلومات:

وهناك بعض العوامل المتعلقة بمصادر المعلومات والتي قد تكون سبباً في ضعف نتائج البحوث وصعوبة تطبيقها في الحياة و هي:

– ضعف الاتصال والتنسيق بين مركز البحوث الجامعي وقطاعات الدولة العامة و الخاصة.

– غياب أو محدودية التشجيع الأدبي المتواصل والتقييم المعنوي والترحيب بتلك البحوث والاهتمام بمعطياتها العلمية وتطبيقها.

– وجود بعض القيود والحواجز العقائدية والاجتماعية في طرح قضايا وموضوعات البحث.

– عدم تقبل بعض أفراد المجتمع من تجرى عليهم الدراسة لتلك الأبحاث، مما يفقد البحث صدق نتائجه وموضوعيتها.

2-2- العوائق المؤثرة في البحث العلمي:

بعد مرا جعة الأدبيات و الدراسات السابقة، ومن خلال نظرة فاحصة للمعوقات التي تقف حائل أمام حركة البحث العلمي خصوصا في عالمنا العربي ، فقد تم التوصل إلى عدد من المعوقات التي تعد الأبرز بحكم تكرارها بين الدراسات التي تناولت البحث العلمي في مناطق مختلفة من وطننا العربي، ويمكن عرض هذه المعوقات على النحو الآتي[1]:

[1] علي البومحمد، سميرة البدري، **واقع البحث العلمي في العالم العربي ومعوقاته**، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، يومي 4و5 ابريل، الجامعة الخليجية، البحرين 2012، ص ص631،630.

2-2-1- انفصال البحث العلمي عن المجال التطبيقي و مشكلات المجتمع:

يبدو أن حركة البحث العلمي في العالم العربي غير موجهة بسياسات مدروسة، ويغلب عليها الطابع الذاتي، وأن غياب التنسيق بين الجهات المنتجة للبحث والجهات المستهلكة له كان أبرز هذه المعوقات، فقد تبين من تحليل نتائج الدراسات : كدراسة معمرية في الجزائر و دراسة السماك و النعيمي في جمهورية العراق، ودراسة جرادات في المملكة الأردنية الهاشمية ، ودراسة خرفان في سوريا، فضلا عن الدراسات التي تناولت مشكلات البحث العلمي والتربوي في العالم العربي مثل دراسة كمال وسيد احمد عام 1995، ودراسة البرغوثي و أبو سمرة عام 2007 أنه أشارت إلى هذا المعنى، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة أبو زينه و ربابه 1986 والتي توصلا فيها بعد تحليلهم 729بحثا منشورًا في 15 دورية أجنبية، و 146 بحثًا منشورًا في 5 دوريات عربية إلى نتائج تؤشر غياب السياسات الموجهة للبحث وتعكس النزعة الفردية التي تسعى للحصول على الترقية العلمية أو الدرجة الأكاديمية، وتشير دراسة بوبطانة 1988 إلى الانفصال التام بين الجامعات العربية و المؤسسات الإنتاجية في المجتمع العربي وهذا ما يؤشر على انعدام السياسات الموجهة و غياب التنسيق بين المنتـــجين للبحث و المستـــهلكين له، وانفصال البحث العلمي عن معالجة قضايا و مشكلات مختلفة تهم المجتمع العربي و ما يتطلبها الواقع الفعلي.

2-2-2- تدن نسبة الإنفاق على البحث العلمي :

يتضح من خلال مراجعة الدراسات ضئالة الإنفاق وتدن مستوى الدعم المخصص للبحث العلمي في عالمنا العربي، إذ احتلت هذه المشكلات المرتبة الثانية من بين ابرز المعوقات التي تواجه حركة البحث العلمي في العالم العربي، فقد أشارت عدد من هذه الدراسات مثل : دراسة السماك و النعيمي في جمهورية العرا ق، ودراسة جرادات في المملكة الأردنية الهاشمية ، ودراسة معمرية في الجزائر، فضلا عن الدراسات التي تناولت مشكلات البحث العلمي و التربوي في العالم العربي بشكل عام مثل دراسة كمال وسيد أحمد عام 1995 ، ودراسة البرغوثي و أبو سمرة عام 2007، كما أشارت دراسة حداد 1998 إلى أن من أهم المشكلات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات العربية هو عدم كفاية الدعم المالي لإجراء البحوث ففي الوقت الذي يرصد للبحث العلمي من الدخل القومي للدول المتقدمة يتراوح ما بين 2% إلى 5.3% ، نجد أن نسبة ما ترصده الدول العربية من دخلها القومي لا يتعدى 3% ، بل أن البيانات التي أشارت لها الدراسات توضح أن الأنفاق العربي على البحث العلمي يعد إنفاق غير منتج أو بمعنى آخر هو إنفاق لا جدوى منه. وهذا فرق كبير يمكن أن ينعكس سلبا على واقع البحث العلمي في العالم العربي، لان ذلك يمكن أن يرتبط بتوفر الأجهزة و الأدوات المختبرية، والمراجع و الدوريات العلمية، ومدى الإفادة من شبكة المعلومات الدولية، وبالمؤتمرات العلمية، وبالحوافز المادية للباحثين، وأن من شأن ذلك كله التأثير على حركة البحث العلمي.

2-2-3- عدم توفر قاعدة البيانات و المعلومات وغياب المراجع العلمية الحديثة-:

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة أن عدم تو فر البيانات و المعلومات، وغياب المراجع العلمية الحديثة أحتل المرتبة الثالثة من بين معوقات البحث العلمي ، وهذا قد يعود إلى مشكلات فنية أو تقنية تتعلق بمنظومة المعلومات التي تهم الباحث بشكل كبير، ومدى جاهزيتها أو ملائمتها للاستخدام الأمثل من قبل الباحثين، فقد أشار النجار في المملكة العربية السعودية إلى أن غالبية أساتذة الجامعة من أفراد عينة البحث يرون بأن استخدام شبكة المعلومات الدولية أو الانترنت لغرض البحث العلمي مهم جد ولكنه أشار من جانب آخر إلى أن أهم معوقات استخدام الانترنت هو عدم توفر التدريب المناسب لاستخدام الانترنت في البحث العلمي، ناهيك عن ما أشار إليه مغاوري 2009 من وجود علاقة عكسية بين استخدام الانترنت و الدرجة الأكاديمية ، فكلما ارتفعت الدرجة الأكاديمية ينخفض معدل الاستخدام للأنترنت، فضلا عما أشارت إليه نتائج دراسة سلامة 2006 من ضعف الواقع الراهن في مجال تقنية المعلوماتية لأعضاء هيئة التدريس، يضاف إلى أن الكثير من الأجهزة و المختبرات استهلكت قبل أن يتم استغلالها في المجال التربوي بشكل فعلي. وفي دراسة حمدي 2003 التي بحثت في الاستخدامات التربوي للأنترنت في الجامعات الأردنية، أشارت هذه الدراسة إلى أن بطء خطوط الشبكة يمثل صعوبة بنسبة 56% وكانت من أهم المعوقات الفعلية للاستخدام، كما أن غياب المراجع العلمية الحديثة كان من أبرز معوقات البحث العلمي في الجزائر حسب ما أشارت إليه دراسة معمرية 2005 وأضاف كل من هواري و امجدل2008 قلة الملتقيات والأبحاث العلمية في الجامعة مما يحد من اطلاع الباحثين على جديد الأبحاث العلمية ، وأن من شأن ذلك أن ينعكس على إنتاجية الباحث الذي ظل يعيش حسب ما تصوره الدراسات العربية الميدانية و النظرية حياة العزلة بعيد عن مصادر المعرفة ومنابعها، وبالتالي فأن تدني إنتاجية الباحث هي تحصيل حاصل ، ونتيجة طبيعية لواقع ضعيف.

IV- الكفاءة:

تواجه الجامعات تحديات تربوية عديدة تعوق انطلاقها نحو أفق من التحرر العلمي والمعرفي، وتلك التحديات متداخلة ومتشابكة، منها ما يتصل بالأهداف والسياسات، ومنها ما يتصل بالتمويل والإمكانات، ومنها ما يتصل بالبرامج الدراسية وطرائق التدريس وتقنياته .وتتطلب تلك التحديات جهودا عديدة ليس على الصعيد التربوي فحسب، وإنما على الصعيدين الاقتصادي والسياسي .ويأتي في مقدمة تلك التحديات المفارقة بين التكاليف المتزايدة والموارد المالية المتاحة من جهة، وبين المدخلات الكبيرة والمخرجات المحدودة من ناحية أخرى. وهذا ما يعبر عنه بالإهدار المادي والبشري، مما يستدعي الحد من هذا الهدر واستثمار الموارد المتاحة لديها بالشكل الأمثل، وبالتالي تجد الجامعات نفسها بحاجة إلى

التركيز على قياس الكفاءة التي تحكم استخدامها للموارد والعوائد التي تحصل عليها نتيجة تلك الاستخدامات.

1- مفهوم الكفاءة:

تعد الكفاءة Efficiency من المفاهيم الاقتصادية التي شاع استخدامها في مجال التعليم دون معنى محدد أو تطبيق مقبول، بسبب تعدد الأبعاد التي يتضمنها ذلك المفهوم وتداخله مع العديد من المفاهيم الأخرى مثل الكفاية Sufficiency، والفاعلية Effectiveness، والإنتاجية Productivity، والتي تستخدم في بعض الأحيان للإشارة إلى كفاءة النظام التعليمي.

ويرتبط مفهوم الكفاءة بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، فأكثر النظم التعليمية كفاءة هي التي تحقق أكبر قدر من المخرجات باستخدام أدنى قدر من المدخلات في أقصر وقت وبأكبر قدر من الرضا والارتياح. ويحدد الغنام مفهوم الكفاءة التعليمية بأنها " القدرة على إحداث تغيير في مدخلات النظام التعليمي على نحو تحقيق مخرجات أفضل دون تغيير أو زيادة في الكلفة[1]" .

وعلى الرغم من بعض المحاولات التي تفرق بين مفهومي الكفاءة والكفاية إلا أن الأكثر انتشارا هو التداخل بين المفهومين .إذ اتجه غنايم إلى أن" الكفاءة تقيس الجانب الكمي، بينما تقيس الكفاية الجانب الكمي والكيفي لمخرجات النظام التعليمي. في حين يرى البعض أن الكفاءة في التحليل النهائي تتضمن بعدين " :بعد كمي يعبر عن النسبة بين المدخلات والمخرجات، والآخر كيفي يعبر عن ما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني القدرة والاكتفاء[2].

أما الخطيب فقد قارن بين الكفاءة والفعالية في دراسته عن فعالية وكفاءة التعليم الفني الحكومي من حيث ارتباطه باحتياجات المجتمع من العمالة الفنية المدربة.

ويرى بعض المفكرين أن مفهومي الكفاءة والإنتاجية يعبران عن معنى واحد عند المقارنة بين جوانب النظم التعليمية. و بعضهم يرى أن هذين المفهومين غير مترادفين رغم ما بينهما من ارتباط وثيق، لان الكفاءة من المؤشرات الهامة الدالة على ارتفاع الإنتاجية، كما أن الإنتاجية العلمية تعكس مستوى لكفاءة الداخلية والخارجية للنظم التعليمية.

ومن هذا يتضح أن مفهوم الكفاءة لا يطلق على عموميته، وإنما يرتبط بموضوع معين، مثل :كفاءة التشغيل، كفاءة الإدارة، والكفاءة الاقتصادية، وكفاءة الأداء. ويستخدم مفهوم كفاءة أداء الجامعات ليعبر عن قدرة هذه الجامعات على استخدام الموارد المتاحة لديها في الحصول على المستوى المطلوب من المخرجات.

---

[1] الغنام، محمد أحمد، **التكنولوجيا الإدارية**، صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية ,العدد 37، الرياض 1982، ص 44.

[2] غنايم، مهني محمد إبراهيم، **العوامل المؤثرة في إنتاجية أستاذ الجامعة**، مجلة التربية والتنمية، السنة 8، العدد7،ص 90.

2-التعريف بكفاءة Farrell:

تعتبر أعمال Farrell الأساس النظري للأساليب المعتمدة على مقارنة الكفاءة مع الحدود القصوى، ويعود ذلك إلى خمسين سنة مضت أين قام Farrell سنة1957 بقياس كفاءة القطاع الفلاحي ما بين الولايات في الولايات المتحدة الأمريكية بالمقارنة مع النقاط القصوى، قبل أعمال Farrell كانت تقديرات الإنتاج عبارة عن متوسطات، يعني أن بعض الشركات تنتج أقل أو أكثر من المتوسط، وعوضا عن استخدام إنتاجية كل مدخل اقترح Farrell استخدام الكفاءة الإنتاجية الكلية لنشاط الشركة و بذلك فإن Farrell درس كفاءة الإدارة العليا للشركة أو ما يصطلح عليه بالكفاءة التنظيمية، و يمكن أن يطبق هذا الأسلوب على جميع المنشئات الإنتاجية، سواء التي تهدف إلى ربح أو التي لا تهدف إلى الربح، و سواءا الخدمية منها أو السلعية، و لقد أدخل Farrell مصطلح" حدود الإنتاج "مقصيا بذلك فكرة قياس الكفاءة النظرية المبنية على حالة مثالية محددة مسبقا، و مستعملا عوضا عنها مصطلح الكفاءة النسبية و التي يتم قياسها بقيمة الانحراف عن أحسن أداء في العينة المراد قياس كفاءتها، و لقد خرج Farrell بدراسته بأن مقياس الكفاءة يحتوي على مكونين، هما[1]:

المكون الأول :الكفاءة الفنية أو الإنتاجية ،(Efficience Technique) أي أن المنشأة تستخدم أقل ما يمكن من المدخلات كوحدات بغض النظر عن تكلفتها، و هذا يشير أنه ليس هناك هدر في المدخلات، هذا من جهة تقليل المدخلات أما من جهة تعظيم المخرجات و هذا ينطبق على الإنتاج فالمنشأة تكثر من المخرجات بغض النظر عن سعرها.

المكون الثاني :الكفاءة التخصيصية أو التوظيفية ،(Efficience Allocative) إذ أن المنشأة تحسن اختيار التشكيلة من المدخلات لغرض تقليل التكلفة، أما من جهة تعظيم المخرجات فالمنشأة تختار التشكيلة من المخرجات لغرض زيادة المداخيل، أي آخذة في الاعتبار السعر، لدى تسمى أحيانا بالكفاءة السعرية.

3- التمثيل البياني لكفاءة Farrell:

مثل Farrell فكرته بالشكلين المواليين، إذ يمكن إدراك مؤشري الكفاءة للتقليل من المدخلات أو ما يسمى بـ: التوجه الإستخدامي ، أو الزيادة من المخرجات و المسمى بالتوجه المخرجي كما يلي:

3-1-التمثيل البياني للكفاءة ذات التوجه المدخلي (Input Orientation):

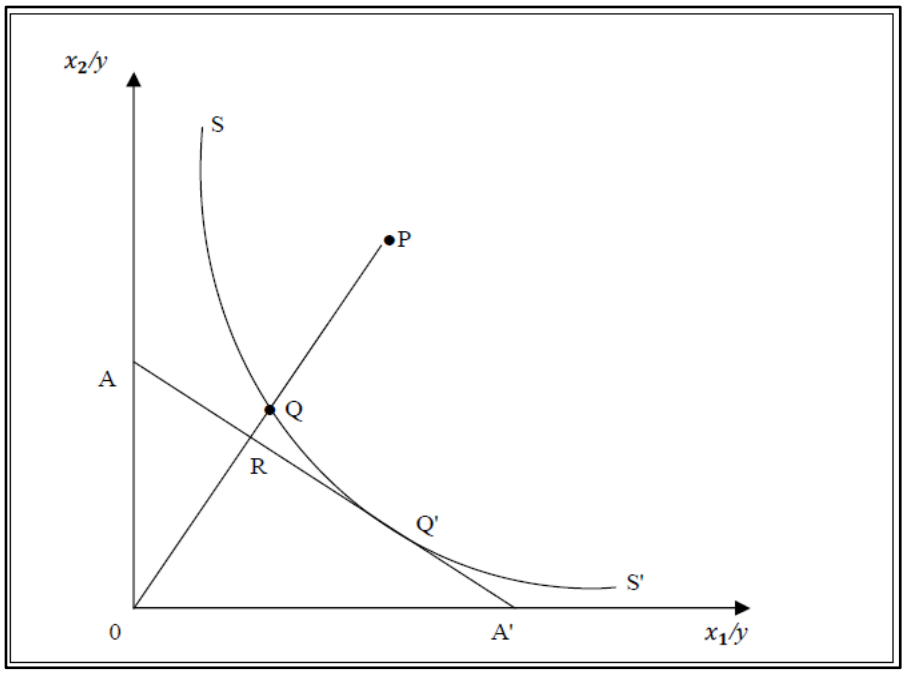
يمثل الشكل الموالي حدود الإنتاج من وجهة الاستخدام لمجموعة من المنشئات تنتج المخرج y باستعمال مدخلي الإنتاج x1 و x2 تحت ظروف تقنية تتميز بثبات عوائد الحجم[2].

---

[1] عبد الكريم منصوري، **قياس الكفاءة النسبية و محدداتها للأنظمة الصحية باستخدام تحليل مغلف البيانات للبلدان المتوسطة و المرتفعة الدخل**، رسالة دكتوراه رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه كلية العلوم الاقتصادية و التسيير و العلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد ، تلمسان،2014/2013،ص65.

[2]Timothy. J. Coelli and all, **An Introduction to Efficiency and Productivity Analysis**, 2end Ed, Springer Science +Business Media, New York, USA, 2005, p. 52

الشكل(5-10):الكفاءة التقنية و التخصيصية بالتوجه المدخلي.



Source: Timothy J. Coelli and all, **Op. Cit**, p. 52.

تمثل 'SS الجدار المكوِن للحدود الكفؤة، أي أعلى كفاءة لإنتاج وحدة واحدة من y أو ما يسمى بالكفاءة الكاملة، و بالتالي تعتبرQ أحد مكونات هذا الجدار، بينما يمثل المنحنى 'AA منحنى التكلفة المتساوية لإنتاج الوحدة y ، و بالتالي فالمنشأة P تعتبر أقل كفاءة من المنشأة Q لإنتاج وحدة واحدة من y و تعتبر المسافة PQ عن مدى الانخفاض في الكفاءة الفنية، حيث تشير إلى الكمية الواجب تخفيضها من المدخلات تناسبيا بدون تقليص الإنتاج، و يحسب مؤشر الكفاءة الفنية للمنشأة P على الشعاع OP بالمعادلة:

$$\text{الكفاءة الفنية لـ P} = \frac{OQ}{OP}$$

و يأخذ المؤشر القيم ما بين 0 و1 ، حيث تدل القيمة 0 أن المنشأة تمتاز بعدم الكفاءة الفنية و القيمة1 فتدل على أن المنشأة تمتاز بكفاءة فنية كاملة.

و يمثل المستقيم 'AA السعر النسبي للمدخلات و بمعرفة هذا الميل يمكن حساب مؤشر الكفاءة التخصيصية للمنشأة P على الشعاع OP بالمعادلة:

$$\text{الكفاءة التخصيصية لـP} = \frac{OR}{OQ}$$

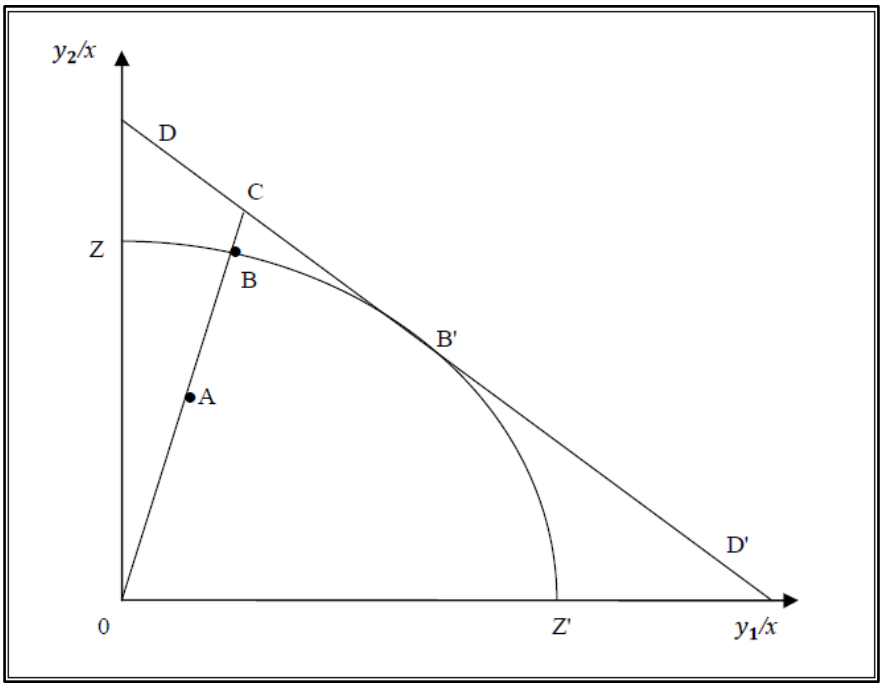
و تمثل المسافة RQ في الشكل المقدار الذي يمكن تخفيض به تكلفة إنتاج الوحدة من y بتوظيف المدخلات حسب النقطة 'Q بدلا عن النقطة Q، و تعرف الكفاءة التكلفية للمنشأة حسب المعادلة:

$$\text{الكفاءة التكلفية} = \frac{OR}{OP} = \frac{OQ}{OP} \times \frac{OR}{OQ} = \text{الكفاءة الفنية} \times \text{الكفاءة التخصيصية}.$$

3-2- التمثيل البياني للكفاءة ذات التوجه المخرجي(Output Orientation):

تعرف الكفاءة من جانب المخرجات بالكمية التي يمكن بها زيادة المخرجات تناسبيا بدون المساس بالمدخلات المستعملة، أو ما يسمى ب :التوجه الإخراجي، و يوضح الشكل التالي حدود الإنتاج من الجانب الإخراجي لمنشأتين تنتجان y1 و y2 و تستخدم مدخل الإنتاج x1 تحت ظروف تتميز بثبات عوائد الحجم[1].

الشكل (5-11):الكفاءة التقنية و التخصيصية بالتوجه المخرجي.



Source: Timothy J. Coelli and all, **Op. Cit**., p. 55.

حيث 'ZZ حدود الإنتاج الممكنة و'DD خط تساوي الإيرادات، و تمثل النقطة A منشأة غير كفؤة لأنه يمكن إنتاج السلعتين y1 و y2 إلى مستوى النقطةB بدون أي زيادة في المدخلات، و يحسب مؤشر الكفاءة للمنشأة A على الشعاع OC بالمعادلة:

$$\text{الكفاءة الفنية} = \frac{OA}{OB}$$

و يأخذ المؤشر القيم ما بين 0 و1 ، حيث يمثل 0 عدم الكفاءة الفنية الكاملة أما القيمة 1 فتدل على أن المنشأة تمتاز بالكفاءة الفنية الكاملة، و يمثل المستقيم 'DD السعر النسبي للمخرجات و يحسب مؤشر الكفاءة التخصيصية للمنشأة التي تنتج B بدلا عن 'B على الشعاع OC بالمعادلة:

$$\text{الكفاءة التخصصية} = \frac{OB}{OC}$$

[1] Timothy. J. Coelli and all, **Op. Cit**., p. 53-54.

حيث المسافة BC في الشكل (4-11) تمثل الزيادة في الإيرادات التي يمكن تحقيقها بتوظيف المخرجات حسب المستوى 'B بدلا عن B، كما تعرف الكفاءة الدخلية للمنشأة حسب المعادلة:

الكفاءة الدخلية = $\frac{OA}{OC}$ = $\frac{OA}{OB} \times \frac{OB}{OC}$ = الكفاءة الفنية×الكفاءة التخصيصية.

هذا مما يعني بأن الكفاءة الدخلية دائما أكبر أو تساوي الكفاءة الفنية أو التخصصية.

4- طرق قياس كفاءة النظم التعليمية:

إن قياس الكفاءة أمر سهل وميسور في قطاعات الصناعة والتجارة التقليدية حيث يمكن تركيز المدخلات والمخرجات في قيمة نقدية وحيدة لكل منها، ومن ثم يمكن حساب ما يعرف في الهندسة الصناعية باسم الكفاءة الفنية .أما في قطاع الخدمات فإنه يصعب قياس الكفاءة، حيث نجد أنفسنا أمام عدة مدخلات يقابلها عدة مخرجات يصعب تقويمها نقديا. كما تختلف المخرجات عن المدخلات في طبيعتها ونوعيتها كما هو الحال على سبيل المثال في قطاع التعليم حيث نجد أن المدخلات هي المدرسون والإداريون والفنيون والميزانية، فإن المخرجات تكون طلاب تم تخريجهم وطلاب مازالوا يدرسون وبعض المخرجات الكيفية، وبالإضافة إلى التباين بين المدخلات والمخرجات نجد أن العلاقة بينهما غير واضحة وغير محددة.

ويرى العديد من الباحثين المهتمين باقتصاديات التعليم أن قياس الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي عملية تواجه بالصعوبات التي ترجع إلى التداخلات بين مخرجاتها من حيث الكم والكيف كما أن كثيرا من مؤشرات الكفاءة في قطاع التعليم تتوقف على المخرجات الكمية، حيث يصعب إيجاد مؤشرات للمخرجات الكيفية وبخاصة المعرفة والمهارات وطريقة التفكير والتغيرات السلوكية وغيرها من القدرات التي يكتسبها الطلاب من النظام التعليمي ويصعب تحديد مردودها المالي.

وعلى الرغم من هذه الجدلية حول قياس المخرجات في النظم التعليمية، إلا أن الاهتمام بدراسة كفاءة النظم التعليمية ساعد على التوصل إلى بعض الأساليب والنماذج الكمية التي تستخدم في قياس الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم، ويمكن التمييز هنا بين ثلاثة طرق واسعة الانتشار في هذا المجال هي :طريقـــة الفوج الحقيقي، وطريقة الفوج الظاهري، طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج. كما استطاع الباحـــــثون التوصل إلى قياس الكفاءة الداخلية النوعية للتعليم من خلال عدة طرق منها على سبيل المثال :طريقة تقويم ناتج النظام التعليمي من خلال تقدير نوعية الخريج، وطريقة تقويم العناصر المختلفة للنظام التعليمي، واقترحوا عدد من المؤشرات والمعايير لحساب معدلات الكفاءة الداخلية النوعية للنظام التعليمي، مثل الأهداف والمقررات الدراسية وطرق التدريس والمكتبة وتقويم الكليات.

وعلى الجانب الآخر تستخدم عادة مؤشرات من خارج النظام التعليمي أو المؤسسات التعليمية لقياس كفاءتها الخارجية، وترتبط تلك المؤشرات بنوعية الخريجين ومدى قدراتهم على العمل في قطاعات الإنتاج والخدمات بالمجتمع بمستوى من الفعالية تحدده تلك القطاعات، ومدى رضا تلك القطاعات عن مستواهم

الفكري و المهاري الذي اكتسبه هؤلاء الخرجين من النظام التعليمي، ومدى قناعة تلك القطاعات بأداء الخرجين وقدراتهم على ابتكار أساليب جديدة لتطويره والتغلب على الصعاب التي تحول دون تحسنه.

كما كانت هناك محاولات كثيرة من علماء اقتصاديات التعليم للتوصل إلى قياس كفاءة أداء الجامعات عن طريق دالة الإنتاج التعليمية في التعليم العالي والتي تصف كيفية تحويل الموارد التعليمية (المدخلات) إلى مخرجات تعليمية (نواتج). وكانت هناك عدة دراسات استخدمت إشكال مختلفة من دوال الإنتاج (الخطية وغير الخطية مثل اللوغاريتمية) مثل دالة كوب دوجلاس وغيرها من الدوال المعروفة.

إلا أن هذه الأساليب التقليدية المستخدمة في قياس كفاءة النظم التعليمية لها محدوديتها في قياس الكفاءة، وخاصة عندما تمتد الدراسة إلى معرفة النظم التعليمية التي لا تعمل بكفاءة، والرغبة في معرفة الأسباب، والتعرف على الكميات المثلى من المدخلات والمخرجات، والتي تتحقق عندها الكفاءة النسبية للنظم التعليمية. بالإضافة إلى أن طبيعة التفاعل بين المدخلات والمخرجات بعضها البعض في قطاع الخدمات (مثل قطاع التعليم) هي علاقة معقدة، وغير واضحة .أمام هذه الصعوبات، والتطلعات، فإن أسلوب تحليل مغلف البيانات يكاد يكون الاختيار الأفضل لقياس الكفاءة النسبية للنظم التعليمية فيما بينها، لما يتمتع به هذا الأسلوب الكمي من مزايا تميزه عن غيره من الأساليب التقليدية السابقة[1].

4-1- تعريف أسلوب مغلف البيانات:

يعود فضل بناء أسلوب تحليل مغلف البيانات أو كما يسمى بسلوب تحليل مغلف البيانات (بالفرنسية l'Analyse d'Enveloppement des Données –AED- ، بالإنجليزية Data –DEA -Envelopment Analysis) إلى Charnes-Cooper-Rhodes سنة 1978 ، وكان التحدي الذي واجه الباحث يتمثل في تقدير الكفاءة الفنية للمدارس التي تشمل مجموعة من المدخلات ومجموعة من المخرجات بدون توفر معلومات أسعارها[2].

و يعرف أسلوب التحليل مغلف للبيانات بأنه ذلك الأسلوب الذي يستخدم البرمجة الرياضية لإيجاد الكفاءة النسبية لتشكيلة من وحدات اتخاذ القرار"Decision-Making Units" "DMUs"، و التي تستعمل مجموعة متعددة من المدخلات و المخرجات، و ذلك بقسمة مجموع المخرجات على مجموع المدخلات لكل منشأة، و يتم مقارنة هذه النسبة مع المنشآت الأخرى، وإذا حصلت منشأة ما على أفضل نسبة كفاءة فإنها تصبح "حدود كفؤة"، و تقاس درجة عدم الكفاءة للمنشئات الأخرى نسبة إلى الحدود

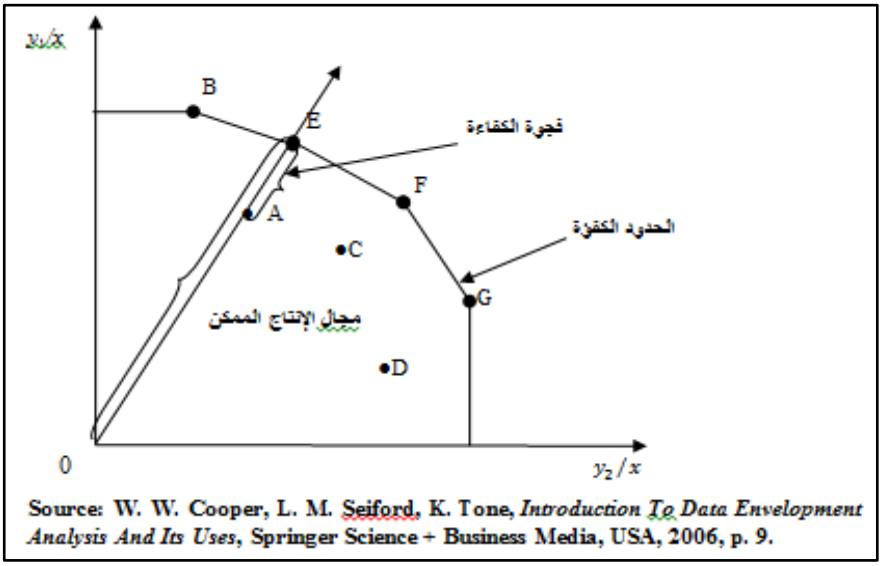
[1] محمد شامل بهاء الذين مصطفى فهمي، **قياس الكفاءة النسبية للجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و النفسية، المجلد الاول، العدد الاول، المملكة العربية السعودية 2009، ص ص 253،252.

[2] عبد الكريم منصوري، **قياس الكفاءة النسبية و محدداتها للأنظمة الصحية باستخدام تحليل مغلف البيانات للبلدان المتوسطة و المرتفعة الدخل**، رسالة دكتوراه رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه كلية العلوم الاقتصادية و التسيير و العلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان،2014/2013،ص81.

الكفؤة باستعمال الطرق الرياضية، و يكون مؤشر الكفاءة للمنشأة محصور بين القيمة واحد (1) و الذي يمثل الكفاءة الكاملة، و بين المؤشر ذو القيمة صفر (0) و الذي يمثل عدم الكفاءة الكاملة[1].

أما سبب تسمية هذا الأسلوب باسم التحليل مغلف للبيانات فيعود إلى كون الوحدات ذات الكفاءة الإدارية تكون في المقدمة وتطوق (تغلف) الوحدات الإدارية غير الكفؤة، وعليه يتم تحليل البيانات التي تغلفها الوحدات الكفؤة، و الشكل الموالي يوضح هذا المفهوم:

الشكل رقم (5-12): حالة التطويق بالتوجه المخرجي.



Source: W. W. Cooper, L. M. Seiford, K. Tone, *Introduction To Data Envelopment Analysis And Its Uses*, Springer Science + Business Media, USA, 2006, p. 9.

حيث يمثل الشكل رقم (4-12): مجموعة من وحدات اتخاذ القرار تنتج المنتجين y_1 و y_2 بإستعمال المدخل x، و يظهر مجال الإنتاج الممكن بين المحورين y_2/x و y_1/x، و الحدود الكفؤة المكونة من الوحدات G-F-E-B، حيث تعتبر هذه الأخيرة ذات كفاءة إنتاجية كاملة بالمقارنة بالنقاط D-C-A التي لا تحسن استخدام مدخلاتها المتاحة، و يتم حساب كفاءة هذه الأخيرة بالمقارنة مع الحدود الكفؤة، كأن نحسب كفاءة الوحدة A عن طريق قسمة الشعاع $\overrightarrow{0A}$ على الشعاع $\overrightarrow{0E}$ فتكون النتيجة 0.75، و يعني أن الوحدة هذه يمكنها أن تزيد من مخرجاتها بنسبة 25 % دون المساس بالمدخلات، وهكذا يتم قياس وتحسين الكفاءة بالنسبة لـ C و D^2.

[1] Quey-Jen Yeh, **The Application of Data Envelopment Analysis in Conjunction with Financial Ratios for Bank Performance Evaluation**, Journal of the O. Research Society, Vol. 47, №. 8, Aug., 1996, p. 981.

[2] عبد الكريم منصوري، **قياس الكفاءة النسبية و محدداتها للأنظمة الصحية باستخدام تحليل مغلف البيانات للبلدان المتوسطة و المرتفعة الدخل**، مرجع سابق، ص 83.

4-2- مزايا أسلوب مغلف البيانات:

يعتبر أسلوب مغلف البيانات الأفضل لقياس الكفاءة النسبية للنظم التعليمية فيما بينها، لما يتمتع به من مزايا تميزه عن غيره من الأساليب التقليدية ويمكن إيضاح بعض هذه المزايا في النقاط التالية[1]:

- عدم الحاجة إلى وضع أي فرضيات (صيغة رياضية) للدالة التي تربط بين المتغيرات التابعة (المخرجات) والمستقلة (المدخلات). كما هو الحال في دالة الإنتاج في الاقتصاد مثل دالة Cobb-Douglad ، وكما هو الحال في دوال الإنتاج في التعليم العالي.
- يجمع هذا الأسلوب في قياسه للكفاءة بين الكفاءة الداخلية بشقيها (الكمية والنوعية) وبين الكفاءة الخارجية، حيث يمكن للأسلوب التعامل مع المتغيرات (العوامل) الوصفية Variables Categorical التي يصعب قياسها، مثل رضا العملاء عن الخدمات المقدمة.
- لا يحتاج إلى تحديد أوزان سابقة للمدخلات والمخرجات، وإنما يترك ذلك للبرنامج الذي يقوم بتحديدها تلقائيا، كما انه لا يشترط تحديدا لأسعار تلك المدخلات والمخرجات.
- تزداد أهمية هذا الأسلوب عند قياس الكفاءة في القطاع الحكومي حيث يتعذر إعطاء أسعار محددة للخدمات التي يقدمها مثل خدمات التعليم والصحة و الأمن.
- يمكن للأسلوب استخدام مدخلات متعددة ومخرجات متعددة ذات وحدات مختلفة في القياس.
- يوفر الأسلوب معلومات تفصيلية كثيرة تساعد الإدارة في تحديد مواطن الخلل والضعف في الوحدات التي يتم تقييمها.

وتجدر الاشارة إلى أن من أهم نماذج أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، نجد نموذج اقتصاديات الحجم الثابتة (CCR)، ونموذج اقتصاديات الحجم المتغيرة (BCC)، النموذج اللوغاريتمي (Multiplicative model) ، النموذج التجميعي (Additive model)[2].

V- العلاقة ما بين متغيرات الدراسة:

1- العلاقة ما بين جودة الخدمة التعليمية و خدمة المجتمع:

هدفت الكثير من الدراسات إلى توضيح أهمية تطبيق أبعاد جودة الخدمة في التعليم العالي و تأثيرها على خدمة المجتمع ، حيث توصلت (Lewis,G, & Smith, H) سنة 1977 بأن تطبيق أبعاد جودة الخدمة يسمح للجامعة بالارتباط بالمجتمع بصورة أفضل، ويساعدها في التغلب على مشكلات الانعزال والتفرق بين أقسامها وكلياتها، ويعالج كثير من جوانب القصور في إعداد الطلاب، كما توصلت (Munoz) سنة 1999 أن الجودة في الخدمة التعليمة أحدثت تغييرًا جذريًا في نمط الإدارة المطبقة

[1] بن عايد الاحمدي، **تقييم كفاءة أداء الخدمات الصحية في المملكة العربية السعودية**، المؤتمر الدولي للتنمية الادارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي ،يومي 4/1 نوفمبر 2009، الرياض، ص 10.

[2] بن عايد الاحمدي، **مرجع سابق**، ص 14.

واقترحت التسهيلات المطلوبة وتحسين الخدمات ووضع الاستراتيجيات وحل الصعوبات والمشكلات المجتمع. كما انتهت دراسة (Luca Petruzzellis and Others) سنة 2006 بنتائج مجدية، حيث قام بقياس مستوى الرضا لدى طلاب عن جودة الخدمات المقدمة لهم في الجامعات الايطالية، باستخدام مقياس(SERVQUAL) و توصلت الدراسة إلى الوصول إلى الرضا لدى الطلاب عن جودة ونوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة، تأثر إيجابا على بناء علاقة أقوى مع الاقتصاديات المحلية ونظم الإنتاجية، من أجل تلبية حاجيات المجتمع ، مما يؤدي لا محال لرقى مستوى التنافسية مع الجامعات الأخرى. ومن جهه أخرى تم الاعتماد على دراسات أخرى لا تقل أهمية على الدراسات أخرى على غرار دراسة(الخطيب) سنة 1977 الذي توصل إلى ضرورة اعتماد الجودة في كليات التربـــية في الجامعات الفلسطينية و إلزامية ربط مناهجها وأبحاثها بمشكلات المجتمع وتطلعاته ومحاولة فتح مجال خدمة المجتمع أمام كليات التربية لكي توسع نشاطها والاستفادة من إمكانياتها في تنمية المجتمع الفلسطيني أكاديمياً وثقافياً وتربوياً، والكشف عن مدى إسهام كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع والمعوقات التي تعترضها والتحديات التي تواجهه وكيفية التغلب عليها. بالإضافة إلى دراسة(الوافي الطيب) سنة 2012 ، التي خلصت إلى ان تطبيق النظام التعليمي الجديد كأساس لتحقيق الجودة في الجامعات الجزائرية حيث قام بدراسة تجربة الجزائر في تطبيق نظام الجديد سعيا للاندماج في الخارطة العالمية للتعليم العالي وإعطاء مقروئية للشهادة العالمية ،حيث توصل إلى ضرورة تبني مجموعة من السياسات التي من شانها تحقيق هذا المبتغى وهو تجويد التعليم العالي وذلك من خلال إنشاء هيئات على مستوى المؤسسات الجامعية تعنى بتقديم اقتراحاتها وخبراتها في مجال تجويد منظومة التعليم العالي، و خلق شراكة فعالة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي، بإقحام الكفاءات المهنية في العملية التكوينية على مستوى الجامعة، و توعية المعنيين بعملية الجودة(الطلبة، الأساتذة ،الطاقم الإداري)، وبآثارها المستقبلية الايجابية على المنظومة التعليمية والتنمية المجتمعية بشكل عام.

2- العلاقة ما بين جودة الخدمة التعليمية والبحث العلمي:

تعتبر تحسين من جودة الخدمة التعليمية من أهم مؤشرات رفع من نوعية وجودة البحوث العلمية، حيث أجريت عدة دراسات بهذا الشـأن كان على رأسها دراسة (Widrick) ســـنة 2002، في معـــهد Rochester Institute of Technology حيث قام مناقشة العديد من الامور كان أبرزها أهمية قياس أبعاد الجودة التعليمية من خلال (جودة التصميم، جودة المطابقة، وجودة الأداء) في التعليم العالي في تقييم جودة البحث العلمي واليات تطوير المناهج، كما أكدت الدراسة على أن الاعتماد على أبعاد الجودة الثلاث سابقة الذكر يؤدي إلى تخطيط وتطبيق درجة معاصرة في المعايير البحث العلمي.

وركزت دراسة (مصطفى عبد العظيم الطبيب) سنة 2013، أن من أبرز أليات تحسين جودة البحث العلمي والتي تسهم بشكل فعال في تطوير البحث العلمي في الوطن العربي هي الجودة في الخدمة

التعليمية بكل أبعادها بما في ذلك الجانب التعليمي الذي يختص بالباحث و المؤسسة البحثية، إضافة إلى الانفاق أو التمويل البحث العلمي حيث اعتبر هذا الاخير كذلك جانبا هاما لضمان جودة البحث العلمي. بالإضافة إلى دراسة (بن زروال فتيحة) سنة 2014، التي خلصت إلى أن تحسين في الخدمات التعليمية مع التركيز على تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم من شأنه أن يزيد من جودة البحث العلمي.

3- العلاقة ما بين جودة الخدمة التعليمية و الكفاءة:

أخدت الدراسات الخاصة بدراسة الكفاءة على مستوى المؤسسات الانتاجية أو الخدمية اهتمام الباحثين والممارسين في مجال بحوث العمليات والاقتصاد والعلوم الرياضية والإدارية على حد سواء ، وللدلالة على ذلك نذكر أن كتاب كوبر وسيفورد وتون في عام 2003 أشار إلى أنه تم 700 عملا علميا خلال الفترة من عام 1987إلى عام 2002، كما خصص فصلا كاملا لاستعراض أهم المقالات التي قدمت تطبيقات مختلفة تتسم بالأصالة والحداثة. وفي مجال التعليم وهو أول قطاع حكومي تم فيه قياس الكفاءة مع تطبيق أسلوب تحليل مغلف البيانات حيث أجريت العديد من الدراسات، فقد كان قياس الكفاءة لبرنامج تعليمي في ولاية تكساس هو الحافز لإيجاد هذا الأسلوب، تبع ذلك عدة دراسات من أهمها دراسة (Firdaus Abdullah) سنة 2006، حيث قامت باختبار الكفاءة النسبية لمقياسيHEdPERF ،SERVPERF في قياس جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي، حيث أن الباحثة كانت قد قامت بدراسة مسبقة في 2005 قدمت فيها مقياسًا جدًيدا لجودة الخدمة المقدمة في مؤسسات التعليم العالي بماليزيا(جامعات حكومية، خاصة، معاهد) ، يعتمد بشكل أساسي علي تطوير نموذج الأداء الفعلي SERVPER ليصلح للتطبيق لقياس جودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي، وقد أطلقت عليه HEdPERF وهو يشير إلي الأحرف الأولي للمقياس المبني علي الأداء فقط في مجال الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي (Higher Education PERFromance-only) والذي يحدد الأبعاد الحقيقية لجودة الخدمة التعليمية داخل هذا القطاع.

كما تم الاعتماد على دراسة (حسن، حاتم سعد محمد) سنة 2008،حيت توصل الباحث بخروج بعدة عوامل التي تؤثر على الكفاءة التعليمية كان رأسها جودة الخدمات مركزا في ذلك على الامكانيات المادية والخدمية والفنية المساعدة المقدمة من طرف الكليات في صنعاء، كما أضاف الباحث بأن هناك عوامل أخرى لا تقل أهمية و المتعلقة بجودة البحوث العلمية وبرسوب وتسرب الطلاب.

وفي نفس الصياغ فقد توصلت دراسة (العبيدي، سيلان جبران) سنة 2009 ، إلى وجود تأثير جودة الخدمة التعليمية على الكفاءة ، حيث اعتبر انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية و الخارجية للدول العربية نتيجة لتدني مؤشرات جودة نظمها وعدم تطوير برامجها التعليمية لمواكبة التحديات والمنافسة العالمية التي فرضت شروطاً جديدة ومنها إبراز منتج يستطيع ان ينافس السوق، مما نتج عنه تدني في التحصيل المعرفي والتأهيل المتخصص ، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية والتطبيقية والقصور في تعزيز القيم

والاتجاهات الحديثة، ضف إلى ذلك تخريج أعداد هائل من الخريجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل والمجتمع مع وجود عجز في تخصصات أخرى.

4- العلاقة ما بين البحث العلمي و خدمة المجتمع:

هناك عدة دراسة اثبتت العلاقة الموجودة بين البحث العلمي و خدمة المجتمع واعتبرت البحث العلمي كأحد المرتكزات الأساسية للتنمية في المجتمع في مختلف مجالات سواء الصناعية أو الزراعية أو الخدماتية، على غرار دراسة (جمال على الدهشان) سنة 2010، الذي أوصى في دراسته على ضرورة نشر الوعي الاجتماعي بأهمية البحث العلمي، و البحوث التطبيقية التي تجرى بالجامعات، وذلك عن طريق تشكيل جهاز متخصص بالجامعة يتولى التخطيط والتنفيذ لحملات توعوية ودعائية حول العلم والعلماء، ودورهم في تطوير قطاعات المجتمع، إضافة إلى إنشاء مركز لتسويق النشاط البحثي للجامعة واستغلال نتائجه لصالح المؤسسات، مما يمكن من تحسين وتيسير التواصل بين قطاع البحث العلمي والمجتمع بمختلف قطاعاته.

إن تعزيز العلاقة بين الجامعات و مؤسسات المجتمع المختلفة و المؤسسات الانتاجية و الخدمية، يستلزم ضرورة و جود استراتيجية واضحة للبحث العلمي تبين الرؤية المطلوبة منه على صعيد التنمية الشاملة المستدامة وهي النتيجة التي توصلت إليها دراسة (علوان) سنة 2003، وهي نفس النتيجة التي توصل إليها (العاجز) سنة 2004 ، حينما أوصى في دراسته إلى تحديد اهم العناصر المطلوبة لتفعيل البحوث العلمية في الجامعات و التعرف على أهم المشاكل التي تحول دونها في تنمية المجتمع، كما أكدت الدراسة بضرورة توثيق الصلة بين الجامعات و اجهزتها المعنية و بين الاجهزة و الهيئات و المراكز العلمية بالمجتمع، و ضرورة ربط خطط البحث العلمي و التطوير التكنولوجي و برامجهما بخطط التنمية و حاجات المجتمع.

ومن جهة أخرى يمكن لمراكز التدريب والبحث العلمي أن تكون مجالات رحبة تمكن أعضاء هيئة التدريس في الصروح العلمية من القيام بواجباتها في خدمة المجتمع من خلال عقد الدورات المتخصصة والقيام بإجراء البحوث والدراسات والاستشارات العلمية، وهذا ما خلصت إليه دراسة (الخطيب) سنة 2002، مؤكدا في دراسته على مدى تأثير البحث العلمي على عجلة التنمية الاجتماعية ، ودور مؤسسات التعليم العالي في خدمة المجتمع.

خاتمة الفصل:

كان الهدف من هذا الفصل التعرف على مختلف المتغيرات الدراسة و المتمثلة في (جودة الخدمة التعليمية، خدمة المجتمع، البحث العلمي، الكفاءة)، وذلك وفقا إلى النموذج المتبع في الدراسة، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين هذه المتغيرات حسب بعض الدراسات السابقة.

وقد تم التأكد أن مقياس أداء الخدمة (Service Performance)، الذي يعرف اختصارا بـ (ServPerf)، يعتبر من أكثر المقاييس استعمال في قياس جودة الخدمة حتى الآن، ويسهم في تحسين من جودة البحوث العلمية.

كما تعد عملية خدمة المجتمع من أبرز وظائف . في الوقت الحالي بما توفـــره من مناخ يتيح ممارسة الديمـــــقراطية وفى المشـــــاركة الفعالة في الرأي والعمل، كما تنمى لدى المتـعلمين القـــدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكـــلاته. كما أن الجامعة بما تقدمه من كفاءات تعليمية يعتبر عاملا من عوامل التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع، والـــــجامعة لا يمكن أن تسهم بشكل فعال في عملية التنمية إلا بتفعيل آليات البحث العلمي ،وذلك نحو الاهتمام بقـــــضايا ترتبط بالتنمية وخدمة المجـــــتمع ، عبر دراسات ميدانية لأنشطة المؤســـسات في قطاعات الصناعة والزراعة وقطاعات الصحة والتربية وغيرها ، وتقديم نتائج الأبحاث العلمية للمؤسسات للاستفادة منها في تطوير أنشطتها الإنتاجية وتحسين آلية العمل بها.

وبناءا على ما سبق، وحسب الكثير من الدراسات التي تم التطرق إليها في هذا الفصل يمكن القول أنه توجد علاقات و تأثيرات متبادلة بين متغيرات الدراسة (جودة الخدمة التعليمية، خدمة المجتمع، البحث العلمي، الكفاءة).

ما نوع هذه العلاقات و التأثيرات بين متغيرات الدراسة؟ هذا ما سنحاول الإجابة عليه في المراحل القادمة من البحث بعد الخوض في استعراض منهجية الدراسة في الفصل الموالي.

الفصل السادس: منـهجية الدراسة.

مقدمة الفصل.

I- تقديم جامعة سعيدة.

II - الطريقة و الاجراءات.

III - الوصف الإحصائي لعينة الدراسة.

IV - تفسير النموذج العام للدراسة.

خاتمة الفصل.

مقدمة الفصل:

سنتناول من خلال هذا الفصل توضيح منهجية الدراسة، حيث تم اختيار جامعة الدكتور الطاهر مولاي سعيدة لتكون محلا للدراسة الميدانية وذلك من خلال الاستعانة بآراء عينة من هيئة التدريس، وعلى هذا الأساس فسيتم تقسيم هذا الفصل إلى أربعة مراحل، حيث سنستهل الدراسة بتقديم نبذة مختصرة عن جامعة سعيدة، من خلال عرض مراحل تطور الجامعة و الكليات و الميادين والشعب المتواجدة على مستوى جامعة إلى جانب الهياكل البيداغوجية المتوفرة. ثم ننتقل بعد ذلك إلى التعريف بمنهجية النمذجة بالمعادلات الهيكلية والمصطلحات المستخدمة فيها و مراحل تطبيقها. وخصصنا المرحلة الثالثة من الدراسة بتقديم الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق الخصائص و السمات الشخصية. وختمنا هذا الفصل بتوضيح طبيعة النموذج الذي تبنى عليه الدراسة بشقيه الهيكلي و القياسي، مع عرض و شرح عبارات القياس.

I- تقديم جامعة سعيدة:

سيتم من خلال هذا المبحث، تقديم لمحة عن جامعة الطاهر مولاي سعيدة من خلال عرض مراحل تطورها، وإلى بعض الاحصائيات الكمية الخاصة بتطور عدد الطلبة المسجلين و الناجحين ، وتطور عدد الاساتذة الدائمين. وإلى الهياكل البيداغوجية المتوفرة على مستوى الجامعة.

1- مراحل تطور جامعة سعيدة:

لقد فتح التكوين العالي بسعيدة أبوابه في سنة 1986 بعد تحويل المركز التكوين الإداري إلى مدرسة عليا لتكوين الأساتذة بموجب المرسوم رقم 254/86 و المؤرخ في 1986/10/07، لتكوين أساتذة التعليم الثانوي في تخصصات العلوم الأساسية (فيزياء، كيمياء، رياضيات).

ونظرا للموقع الاستراتيجي لولاية سعيدة فهي تعتبر نافذة على الجنوب و قريبة من الساحل الشمالي كان حتما عليها ضرورة التطور و التوسع لاستقطاب كافة حاملي البكالوريا بالمنطقة، وبالفعل فقد كان لها ذلك فبموجب المرسوم رقم 222/98 و المؤرخ في يوم 1998/07/07 تم تحويله إلى مركز جامعي دو 03 معاهد و هي كالتالي:

- معهد العلوم الدقيقة.
- معهد الإلكترو تقني.
- معهد الري.

و بفضل المجهودات المبذولة من طرف جهات مختلفة أصبح المركز الجامعي يحتوي على 05 معاهد بحيث كل معهد يحتوي على مجموعة من الدوائر) و كان ذلك بناءا على المرسوم التنفيذي رقم 256/06 المؤرخ في 16 أوت 2006 :

- معهد العلوم و التكنولوجيا.
- معهد علوم الطبيعة و الحياة.
- معهد الآداب و اللغات.
- معهد العلوم القانونية و الإدارية.
- معهد العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير.

وبفضل الإرادة السياسية للسلطات العليا في البلاد من جهة و اهتمام الأسرة الجامعية من جهة أخرى شهد التكوين العالي بسعيدة تطورا ملحوظا من خلال ما يلاحظ من كل دخول جامعي من فتح لشعب جديدة ، الاستقبال المتضاعف للطلبة ، التوظيفات لإطارات مؤهلة إضافة إلى استلام هياكل قاعدية دعما للعملية التكوينية و الحصول على التكوين النوعي. فبموجب المرسوم التنفيذي رقم 09-10 المؤرخ في يوم 2009/01/04 المتضمن تحويل المركز الجامعي بسعيدة إلى *جامعة الطاهر مولاي * و قد تم عن ذلك إنشاء أربعة 04 كليات:

- كلية العلوم و التكنولوجيا.
- كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير.
- كلية الحقوق و العلوم السياسية.
- كلية الآداب و اللغات و العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

و بعد ذلك تم تقسيم كلية العلوم و التكنولوجيا إلى كلية العلوم و كلية التكنولوجيا ، و كذلك بالنسبة لكلية الآداب و اللغات و العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، و بذلك أصبحت جامعة سعيدة تحتوي على ستة كليات :

- كلية العلوم.
- كلية التكنولوجيا.
- كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير.
- كلية الحقوق و العلوم السياسية.
- كلية الآداب و اللغات.
- كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

2- الكليات و الميادين والشعب المتواجدة على مستوى جامعة سعيدة:

سيتم فيما يلي عرض بطاقة استعلامات لجامعة سعيدة تخص : الكليات و الميادين و الشعب التابعة لها للسنة الجامعية 2014 – 2015.

جدول رقم (6-1): بطاقة استعلامات لجامعة سعيدة للسنة الجامعية 2014 – 2015.

الكليات	الميدان	الشعب
العلوم	رياضيات و إعلام آلي	الرياضيات
	علوم المادة	الفيزياء
		الكيمياء
	علوم الطبيعة و الحياة	بيئة و محيط
		بيولوجيا
التكنولوجيا	علوم و تقنيات	الري
		الهندسة المدنية
		الإلكترو تقني
		الإلكترونيك
		الاتصالات السلكية و اللاسلكية
		هندسة الطرائق
		هندسة ميكانيكية
		هندسة كهربائية
		الإعلام الآلي
العلوم الإنسانية و الاجتماعية	العلوم الاجتماعية	
	العلوم الإنسانية	
الأدب و اللغات	اللغة و الأدب العربي	
	اللغة الفرنسية	

	اللغة الإنجليزية	
	فنون	فنون العرض المسرحي
كلية الحقوق و العلوم السياسية	الحقوق	
	العلوم السياسية	
العلوم الاقتصادية و التجارية وعلوم التسيير	العلوم الاقتصادية و التجارية وعلوم التسيير	العلوم الاقتصادية
		العلوم التجارية
		علوم التسيير

المصدر: مصلحة التنمية و الاستشراف التابعة لنيابة مديرية الجامعة للتنمية و التوجيه بجامعة سعيدة.

3- إحصائيات كمية عن جامعة سعيدة:

تتوافر جامعة طاهر مولاي سعيدة على كفاءات علمية ، من أساتذة مؤطرين في مستويات التدرج وما بعد التدرج، قُدر عدده إلى غاية سنة2014– 2015 بـ 622 أستاذا دائما ومشاركا، في المقابل بلغ عدد طلبة المسجلين من نفس السنة بـ 11039 طالب، وهذا ما توضحه الجداول التالية:

جدول رقم (6–2): تطور عدد الطلبة المسجلين.

السنة الجامعية	نظام الكلاسيكي (مدى القصير)	نظام الكلاسيكي (مدى الطويل)	نظام ل.م.د		المجموع
			ليسانس	ماستر	
2002-2001	2986	583	/	/	3569
2003-2002	459	3834	/	/	4293
2004-2003	522	4615	/	/	5137
2005-2004	588	5975	/	/	6563
2006-2005	567	6798	/	/	7365
2007-2006	383	7827	530	/	8740
2008-2007	224	8704	1021	/	9949
2009-2008	63	9029	1750	/	10842
2010-2009	05	8044	2368	95	10512
2011-2010	/	5159	4657	359	10175
2012-2011	/	2775	6855	851	10481
2013-2012	/	988	7901	1349	10238
2014-2013	/	101	7773	2555	10429
2015-2014	/	/	7159	380	11039

المصدر: مصلحة التنمية و الاستشراف التابعة لنيابة مديرية الجامعة للتنمية و التوجيه بجامعة سعيدة.

جدول رقم (6-3):تطور عدد الطلبة الناجحين.

السنة الجامعية	نظام الكلاسيكي (مدى القصير)	نظام الكلاسيكي (مدى الطويل)	نظام ل.م.د		المجموع
			ليسانس	ماستر	
2002-2001	152	343	/	/	495
2003-2002	134	337	/	/	471
2004-2003	115	527	/	/	642
2005-2004	125	749	/	/	874
2006-2005	143	1012	/	/	1155
2007-2006	160	1231	/	/	1391
2008-2007	141	1514	/	/	1655
2009-2008	55	1456	134	/	1645
2010-2009	06	1956	268	/	2230
2011-2010	/	1966	598	82	2646
2012-2011	/	1536	523	216	2275
2013-2012	/	830	1414	456	2700
2014-2013	/	99	1998	556	2653

المصدر: مصلحة التنمية و الاستشراف التابعة لنيابة مديرية الجامعة للتنمية و التوجيه بجامعة سعيدة.

جدول رقم (6-4):تطور عدد الاساتذة الدائمين.

السنة الجامعية	أستاذ التعليم العالي	أستاذ محاضر "أ"	أستاذ محاضر"ب"	أستاذ مساعد "أ"	أستاذ مساعد "ب"	أخرى	المجموع
2002-2001	1	7	/	40	52	8	108
2003-2002	1	7	/	50	59	4	121
2004-2003	2	8	/	67	86	2	165
2005-2004	2	15	/	84	94	2	197
2006-2005	4	16	/	105	99	1	225
2007-2006	4	18	/	125	113	1	261
2008-2007	5	21	/	152	121	1	300
2009-2008	6	23	16	173	129	1	348
2010-2009	9	29	38	162	180	1	419
2011-2010	10	37	47	177	198	1	470
2012-2011	13	44	56	185	239	1	538
2013-2012	16	53	62	287	176	/	594
2014-2013	20	64	84	315	149	/	632
2015-2014	23	77	99	336	127	/	622

المصدر: مصلحة التنمية و الاستشراف التابعة لنيابة مديرية الجامعة للتنمية و التوجيه بجامعة سعيدة.

4- الهياكل البيداغوجية المتوفرة على مستوى الجامعة:

تـــتوافر الجامـــعة من ناحية الهياكل البـــيداغوجيـــة على 24 مـــدرج (الطـــاقة الاســـتيعابية 5640)، و142 قاعة خاصة بالأعمال التطبيقية (الطاقة الاســـتيعابية 4970)، إلى جانب 05 مكتبات جامعية (الطاقة الاستيعابية 1100) و14 قاعة أنترنت (الطاقة الاستيعابية 360). وبغية مواكبة الجامعة للتغيرات الحاصلة محليا وعالميا ، و ارتباطها أكثر بمحيطها الخارجي وذلك عبر برمجة البحوث التي تتوافق مع مقتضيات التنمية، فقد تم إنشاء 15 مخابر البحث المعتمدين موزع على الكليات كالتالي:

جدول رقم (6-5): مخابر البحث المعتمدين حسب الكليات.

الكليات	كلية العلوم	كلية التكنولوجيا	كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير	كلية الحقوق و العلوم السياسية	كلية الآداب واللغات	كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية
عدد مخابر البحث المعتمدين	5	3	1	2	3	1

المصدر: مصلحة التنمية و الاستشراف التابعة لنيابة مديرية الجامعة للتنمية و التوجيه بجامعة سعيدة.

II - الطريقة و الاجراءات:

يشمل هذا الجزء من البحث على إجراءات الدراسة وهي : منهجية الدراسة، مصادر جمع المعلومات ، كما تم اختيار النمذجة بالمعادلة الهيكلية كوسيلة لتحليل طبيعة العلاقة التي تربط بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية و خدمة المجتمع في ظل وجود البحث العلمي و الكفاءة كوسيطين، و يرجع السبب في ذلك لملائمة طبيعة متغيرات الدراسة للنموذج.

وتمثل نماذج المعادلات الهيكلية طريقة لنمذجة المتغيرات القادرة على تحديد التفاعل بين أنظمة معقدة، حيث تمثل نمطا مفترضا للعلاقات الخطية المباشرة وغير المباشرة بين مجموعة من المتغيرات ،

المستقلة والتابعة، يتم تطبيق هذا الأسلوب لتحليل البيانات على نموذج سببي نفترضه على أساس نظري معين[1].

1- منهجية الدراسة و معالجة البيانات:

1-1 - منهجية الدراسة:

يعتمد الاطار المنهجي لهذه الدراسة على الطريقة التفسيرية، وذلك من خلال وضع الفرضيات المستمدة من الجانب النظري، وللتأكد من هذه الفرضيات لجأنا إلى الجانب التطبيقي، وذلك باستخدام الادوات و الوسائل التي تأكد لنا صحة النتائج المتحصل عليها، فهذا البحث يسعى إلى دراسة العلاقات التي تربط مجموعة من الظواهر بعضها ببعض.

ولتحديد النموذج العام للدراسة تم الاستعانة بالنماذج النظرية من خلال قيامنا بمسح نظري لمختلف الدراسات المتعلقة بموضوع البحث.

1-2- مصادر جمع المعلومات:

لمعالجة الجوانب التحليـــلية لموضوع البحث تم جمع البـــيانات الأولية من خلال اســـتبيان كأداة رئيسية للبحث، وقد صممت خصيصا لهذا الغرض وقد وزعت معـــظمها بشكل شخـــصي مع شرح الهدف من الدراسة لغرض تحفيز المستجوبين على الاجابة وبأكثر مصداقية ،الامر الذي أدى إلى استهلاك الكثير من الوقت ، كما تم الاستعانة ببعض الاداريين والاساتذة على مستوى كل كلية كمساعدة منهم في توزيع الاستبانة. بالإضافة تم استعمال بعض الوثائق الادارية الخاصة بالجامعة والتي تم الحصول عليها من مصلحة الاحصاء ،إلى جانب المعلومات المستسقاة من المقابلة الشفوية لبعض الاساتذة و الاداريين على مستوى كل كلية.

كما تم الاستناد في معالجة الإطار النظري على مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.

2- منهجية النمذجة بالمعادلات الهيكلية Structure Equation Modeling (SEM):

2-1- طبيعة النمذجة وأهميتها في الإدارة التعليمية:

تتعامل الإدارة التعليمية مع مشكلات معقدة يصعب تناولها بالتجريب ومعالجتها في العالم الحقيقي أو الواقعي، ومن هذا المنطلق تمثل النمذجة مدخلا هاما للتغلب على صعوبات التجريب الفعلي، بل تكاد

[1] مناد علي، **دور حوكمة الشركات في الاداء المؤسسي دراسة قياسية**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير، جامعة تلمسان 2013-2014،ص201.

تكون المدخل الوحيد الذي يمكنه تقديم صورة دقيقة للواقع انطلاقا من أن النموذج يعد تمثيلا للواقع وتبسيطا له في الوقت ذاته.

وهناك مجموعة من الأساليب لإجراء النمذجة للظواهر المختلفة مثل النمذجة الطبيعية أو الأيقونية، والنمذجة التماثلية أو التناظرية، والنمذجة التصويرية، والنمذجة الرمزية أو الرياضية، و النمذجة الوصفية، وفيما يلي نبذة مختصرة عن هذه الأنواع[1]:

2-1-1- النمذجة الطبيعية Physical Models:

تتعامل هذه النمذجة مع النماذج الطبيعية التي تمثل كل العناصر الجوهرية في الواقع بكل خصائصه تمثيلا دقيقا ولكن بمقاييس أصغر .مثل نماذج السيارات والطائرات والمباني، ويطلق على نماذج هذه الفئة النماذج الأيقونية، لأنها تمثل الأصل الكلي للنظام – الذي تجرى دراسته – تمثيلا ماديا أو تصويريا.

2-1-2- النمذجة التماثلية Analog:

تستخدم هذه النمذجة عنصرا معينا أو مادة بديلة أو وسيلة ما لتمثيل عناصر معينة في الواقع، وهي لذلك أكثر تجريدا للواقع مقارنة بالنمذجة الطبيعية.

2-1-3- النمذجة التصويرية Schematic:

وتتفاوت هذه النمذجة في درجة تجريدها للواقع، فقد تكون تمثيلا دقيقا للواقع مثل الخرائط أو الرسوم التصميمية، وقد تكون أكثر تجريدا للواقع ومثال ذلك النموذج المحاسبي.

2-1-4- النمذجة الوصفية Descriptive:

تصف نماذج هذا النمط كيفية تشغيل نظام أو أداء عملية معينة، مثل نموذج يوضح منظومة تشغيل الحاسب الآلي، أو نموذج يوضح منظومة تدريب العاملين في شكل مدخلات وعمليات ومخرجات.

2-1-5- النمذجة الرمزية Symbolic:

وتعتمد على استبدال عناصر الظاهرة برموز جبرية أو أعداد تعبر عنها، وتعرف بالنمذجة الرياضية، حيث تمثل المشكلة في صورة علاقات رياضية، وتعكس في صورة كمية المشكلة محل الدراسة .ويتضمن ثلاثة أنواع من النماذج هي النموذج اللفظي، والنموذج التخطيطي، والنموذج الرياضي، وتعتبر النمذجة الرمزية عموما أكثر تجريدا للواقع، وتفيد في أغراض تفسير المشكلة والتنبؤ بحلها.

أما النمذجة بالمعادلة البنائية SEM فيمكن إضافتها إلى ما سبق كأحد منهجيات إجراء النمذجة وهي أقرب ما تكون إلى النمذجة الرياضية وتحديدا الإحصائية، حيث يتم فيها النظر إلى المشكلة موضع الدراسة كظاهرة أو متغير يمكن قياسه وتحديده كميا من خلال بناء نموذج لقياسه يتضمن مجموعة من

[1] ياسر فتحي الهنداوي المهدي ، **منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية**، كلية التربية جامعة عين شمس، على الموقع: file:///C:/Users/Packard%20Bell/Downloads/00b7d521b01a5ac87f000000.pdf تاريخ الاطلاع:2015/07/08.

المؤشرات الدالة عليه، واختبار مدى صدق نموذج القياس من خلال مجموعة من الأساليب الإحصائية المتقدمة (التحليل العاملي التوكيدي)، وقد تضم النمذجة بالمعادلة البنائية أكثر من نموذج قياس بل عادة ما يحدث ذلك، حيث يكون لكل ظاهرة أو متغير نموذج مستقل لقياسه، وتتم عملية تحديد علاقات التأثير والتأثر بين المتغيرات المتعددة وصولا إلى تفسير يحاكي واقع الظاهرة أو المشكلة محل الدراسة.

وبناء على ما سبق يمكن ايضاح أهمية النمذجة في الإدارة التعليمية انطلاقا من الطبيعة المعقدة للظاهرات الإدارية التربوية والتي تقتضي في كثير من الأحيان بناء النماذج المختلفة من أجل تسهيل دراستها والتعامل معها بدقة وموضوعية.

وفي هذا الإطار تظهر النمذجة بالمعادلة البنائية كمنهجية فعالة في معالجة العديد الظواهر الإدارية – ومن بينها ظواهر الإدارة التعليمية – ولعل هناك على الأقل أربعة أسباب رئيسية لانتشار استخدام منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية بين الباحثين المحدثين وهي[1]:

السبب الأول: أن الباحثين أصبحوا أكثر وعيا بالحاجة الضرورية لاستخدام متغيرات مشاهدة عديدة لتحسين فهم الظاهرة التي يتناولونها بالبحث العلمي؛ فالطرق الإحصائية التقليدية تستخدم فقط عددا محدودا من المتغيرات والتي عادة ما تكون غير قادرة على التعامل مع النظريات المعقدة المتطورة، كما أن استخدام عدد قليل من المتغيرات لدراسة وتحليل الظواهر المعقدة أصبح أمرا محدودا ونادر الحدوث بين الباحثين .على سبيل المثال أصبح الباحثون على قناعة بأن الارتباطات التتابعية البسيطة غير كافية لاختبار النماذج النظرية المعقدة، وعلى النقيض نجد أن مدخل النمذجة بالمعادلة البنائية يتيح نمذجة العلاقات المتشابكة بين المتغيرات العديدة واختبار الظواهر المعقدة، ومن هنا أصبحت هذه المنهجية الطريقة المفضلة لتأكيد أو رفض النماذج النظرية بصورة كمية.

–**السبب الثاني:** يتضمن الاعتراف الكبير بأهمية صدق وثبات الدرجات المشاهدة من أدوات القياس، وبصورة محددة رغم أن خطأ القياس أصبح قضية جوهرية في تخصصات متعددة إلا أنه تم التعامل مع خطأ القياس والتحليل الإحصائي للبيانات بشكل منفصل، أما منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية فتأخذ في حسبانها صراحة خطأ القياس أثناء تحليل واختبار البيانات.

– **السبب الثالث:** يتعلق بالنضج الحادث في منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية خلال ما يزيد عن ثلاثين عاما، وخصوصا القدرة التي أثبتها هذا المدخل في تحليل النماذج النظرية الأكثر تقدما وتعقيدا.

2-2- تعريف و أهداف المعادلات البنائية (الهيكلية):

تتعدد تعريفات النمذجة المعادلات الهيكلية في الأدبيات ومن أبرز هذه التعاريف ما يلي:

– "نموذج المعادلات البنائية نمط مفترض للعلاقات الخطية المباشرة وغير المباشرة بين مجموعة من المتغيرات الكامنة والمشاهدة ، أو هو نموذج مسار كامل للعلاقة بين مجموعة من المتغيرات يمكن وصفه

[1] ياسر فتحي الهنداوي المهدي، **مرجع سابق**.

أو تمثيله في شكل رسم بياني ، ويعتبر نموذج المعادلات البنائية امتدادا للنموذج الخطي العام (Model General linear) الذي يعد الانحدار المتعدد جزء منه"[1].

- " هي منهجية أو طريقة بحثية تستخدم لتقدير وتحليل واختبار النماذج التي تحدد العلاقات بين المتغيرات[2].

- "هي طريقة للنمذجة الإحصائية العامة تستخدم علي نحو واسع في العلوم السلوكية محور اهتمامها عادة هو البُنى النظرية التي تمثلها عوامل كامنة، وينظر إليها كتوليفة تضم تحليل المسار وتحليل الانحدار والتحليل العاملي التوكيدي[3].

- المعدلات الهيكلية أسلوب يحلل النماذج التي تركز على العلاقات الخطية بين المتغيرات المقاسة ، فهي تهدف إلى قياس نموذج بالنسبة لأخر[4].

يتضح من التعريفات السابقة أن النمذجة بالمعادلة الهيكلية تمثل منهجية أو طريقة أو مدخل أو أسلوب في البحث والتحليل للنماذج النظرية التي تصف وتحدد العلاقات بين المتغيرات التي يتناولها الباحث بالمعالجة والدراسة.

إن هدف النمذجة بالمعادلة الهيكلية هو تحديد مدي مطابقة النموذج النظري للبيانات الميدانية ، أي المدى الذي يتم فيه تأييد النموذج النظري بواسطة بيانات العينة، فإذا دعمت بيانات العينة النموذج النظري فمن الممكن بعد ذلك افتراض نماذج نظرية أكثر تعقيدا ،أما إذا لم تدعم البيانات النموذج النظري فإما أنه يتم تعديل النموذج الأصلي واختباره أو انه يتم تطوير نماذج نظرية أخري واختبارها وتأسيسها.

على ما سبق يمكن تحديد النمذجة بالمعادلة البنائية في الإدارة بوصفها، منهجية بحثية لاختبار النماذج الإدارية النظرية كميا باستخدام المنهج العلمي لاختبار الفروض البحثية وذلك من أجل تحقيق فهما أفضل للعلاقات المعقدة بين المتغيرات.

---

[1] فهد عبد الله عمر العبدلي المالكي، **نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي**، السعودية، 2012، ص12.

[2] ياسر فتحي الهنداوي المهدي ، **منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الادارة التعليمية** ، جامعة عين الشمس كلية التربية ، دراسة منشورة مجلة التربية والتنمية العدد 40، ابريل 2007.ص3.

[3] ياسر فتحي الهنداوي المهدي، **مرجع سابق**، ص6.

[4] Jean- Claude liquet Sabine Flambard Syhvie Jean ,**cas d'analyse des données en marketing**, Editions TEC & DOC ,Paris 2003,p23.

2-3-المصطلحات المستخدمة في المعادلات الهيكلية[1]:

2-3-1. المتغيرات الكامنة: Les variables Latentes

سميت بهذا الاسم نظرا لغموضها بمعني صعوبة أو استحالة قياسها بأرقام عددية ، فهي متغيرات غير ملاحظة ، ولقياسها يتم اللجوء إلى المتغيرات المقاسة التي تكون في علاقة مباشرة معها .

2-3-2. المتغيرات المقاسة : Les variables Manifestes

هي متغيرات ملاحظة تدعي أيضا بالمتغيرات الجلية أو البارزة ، تستعمل إلى جانب مجموعة من المؤشرات لقياس متغير كامن واحد وهي متغيرات بالإمكان قياسها بأرقام عددية.

2-3-3. المتغيرات الخارجية و المتغيرات الداخلية: (Exogenous and Edogenous variables).

المتغير الخارجي هو المتغير الذي تتحدد اختلافاته بمتغيرات خارجة عن نطاق النموذج السببي، أما المتغير الداخلي فهو المتغير الذي تتحدد اختلافاته بمتغيرات موجودة في النموذج السببي، لذلك يعامل المتغير الخارجي على أنه دالة في الخطأ العشوائي.

بينما يعامل المتغير الداخلي تارة على أنه متغير مستقل، وتارة أخرى على أنه متغير تابع ودالة في متغيرات مستقلة أخرى بالإضافة إلى الخطأ العشوائي، ولذلك يوجد في النموذج السببي عدة متغيرات مستقلة وعدة متغيرات تابعة . وقد ميز" لاند(Land) بين هذه المتغيرات من حيث المصدر، فيرى أن المتغير الداخلي(المنبثق من الداخل)هو متغير يهدف النموذج السببي إلى تحديد اختلافاته، بينما المتغير الخارجي(المنبثق من الخارج)هو متغير يتحدد اختلافاته بقوى خارجة عن نطاق النموذج السببي.

2-3-4. البواقي: الباقي هو الخطأ العشوائي والذي يدل على أثر المتغيرات التي لا يمكن قياسيا واحتواؤها بشكل مباشر في النموذج السببي، ويتم قياسيا بشكل غير مباشر، حيث حدد الباحثان (Drapper &Smith) أربع مشكلات أساسية يمكن فحصيا عند تحميل البواقي، وهي:

- اكتشاف القيم الشاذة وحذها إن لم تكن ناتجة عن أخطاء ارتكبها الباحث.
- اكتشاف انحدارات ملتوية للبواقي على النتيجة.
- اكتشاف فيما إذا كان نطاق البواقي يتغير بتغير النتيجة.
- اكتشاف فيما إذا كان انتشار البواقي لا يتماشى مع التوزيع المعتدل.

[1] مناد علي، **دور حوكمة الشركات في الاداء المؤسسي دراسة قياسية**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير، جامعة أبى بكر بلقايد، جامعة تلمسان2014/2013 ، ص ص 213،214.

2-3-5. **المتغيرات الوسيطية:** المتغيرات الوسيطية هي المتغيرات التي يؤثر عن طريقها أو من خلالها المتغير المستقل على المتغير التابع.

2-3-6. **التأثير المباشر:** توجد العلاقة السببية المباشرة (التأثير المباشر) بين المتغير المستقل والمتغير التابع ،عندما يحدث أي تغيير في المتغير المستقل يحدث تغييرا مباشرا في المتغير التابع، علما أن بقية المتغيرات قد أدخلت في النموذج السببي وأبقي أثرها ثابتا.

2-3-7. **التأثير غير المباشر:** توجد العلاقة السببية غير المباشرة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، عندما يكون المتغير المستقل يُؤثر في المتغير التابع عبر متغيرات وسيطة أخرى.

تكمن الوظيفة الرئيسية لنماذج المعادلات البنيوية في الفحص المتزامن للعديد من العلاقات السببية الافتراضية بما فيها العلاقات المتبادلة والوسيطة بين المتغيرات الكامنة. إن الفقرة الأخيرة هذه أساسية في النموذج كون أنها تمكن من دراسة الظواهر غير ملاحظة بصفة مباشرة من طرف الباحث أو المحلل. في مجال العلوم الاقتصادية هناك العديد من المفاهيم التي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة بأداة القياس وتشترط طرح افتراضات لإمكانية دراستها. يدل إذا المتغير الكامن على مفهوم غامض يصعب قياسه ، لذلك يتم اللجوء إلى متغيرات فرعية لها تعبير كمي تمكننا من قياس المتغيرات الكامنة ويفترض أنها جد مرتبطة بهذه الأخيرة تسمي بالمتغيرات المقاسة أو الملاحظة[1].

3- مراحل نمذجة المعادلات الهيكلية:

لإتباع طريقة المعادلات البنائية في التحليل نمر بمرحلتين المرحلة الأولى هي تقييم كل من نموذج القياس والنموذج الهيكلي اختبار ثبات و المصداقية، تصفية عبارات النموذج باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي ثم التأكيدي، أما المرحلة الثانية فتقوم على اختبار الفرضيات المعبر عنها في شكل بياني باستخدام برنامج Amos ، وللإشارة فإن تطبيق المعادلات البنائية يتطلب توفر شروط معينة في بيانات المدروسة كخضوعها للتوزيع الطبيعي واستقرار تباينها[2].

3-1- لغة تصميم نماذج المعادلات الهيكلية:

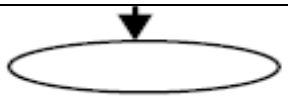
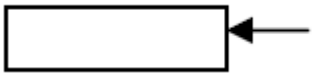
في الغالب وفي جل الدراسات التي تعتمد على النمذجة بالمعادلات البنائية يتم الجمع بين متغيرات والتعبير عن العلاقات الموجودة بينهم من خلال تمثيل بياني يضم مجموعة من الأشكال والأسهم

[1] آرزي فتحي، بن أشنهوا سيدي محمد، **النمذجة بالمعادلات البنيوية آلية ومراحل اختيار المتغيرات الكامنة والمؤشرات المقاسة**، جامعة أبى بكر بلقايد تلمسان، 2013، ص4.

[2] حلوز وفاء، **تدعيم جودة الخدمة البنكية وتقيمها من خلال رضا العميل**، دراة حالة البنوك العمومية الجزائرية بولاية تلمسان، أطروحة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على شهادة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية و التجارية وعلوم التسيير،جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2014/2013،ص169.

التي تسهل قراءة النموذج والفرضيات التي يقوم عليها، وتعد هذه بمثابة لغة موحدة يتفق عليها العلماء في تصميم النماذج واختبارها وستوضحها فيما يلي بغية تسهيل قراءة النموذج المدروس[1].

جدول رقم (6-6): يوضح الأشكال المستخدمة في المعادلات الهيكلية.

الشكل	الشرح
	المتغيرات الموجودة داخل الشكل البيضاوي أو الدائرة تسمى المتغيرات الكامنة.
	المتغيرات الموجودة داخل المستطيل أو المربع تسمى المتغيرات الجلية أو المقاسة.
	العلاقة بين المتغيرات الكامنة المتغير الخارج منه السهم يؤثر في المتغير الذي يصل إليه السهم
	السهم ذو رأسين علاقة ارتباطية (ليس فيها سببية).
	علاقة سببية تبادلية (تأثير متبادل).
	خطأ للمتغير الكامن.
	خطأ القياس للمتغير الجلي.

المصدر: من إعداد الطالب.

3-2- أنماط النماذج في المعادلات الهيكلية:

تتعامل منهجية النمذجة بالمعادلة الهيكلية مع أنماط عديدة من النماذج وفيما يلي أشهر هذه الأنماط[2]:

- نماذج الانحدار Regression Models.
- نماذج المسار Path Models.
- النماذج العاملية Factor Models.
- نماذج الأسباب المتعددة – المؤشرات المتعددة Multiple Causes –Multiple Indicators Models.

[1] حلوز وفاء، **مرجع سابق**، ص 170.

[2] فهد عبد الله عمر العبدلي المالكي، **نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي**، مرجع سابق، ص13.

- النماذج متعدد السمات متعددة الطرق Multitrait-Multimethode Models.
- نماذج المجموعات المتعددة Multiple Group Models.
- النماذج متعدد المستويات Multilevel Models.
- النماذج المختلطة Mixture Models.
- النماذج التفاعلية Interaction Models.
- نماذج منحني النمو الكامن Latent Growth Curve Models.
- النماذج الديناميكية Dynamic Models.

ومن بين أهم النماذج التي تقوم عليها هذه المعادلات نجد نماذج تحليل المسار (Path models) حيث يعد مهما لدراسة العلاقات السببية بين المتـــغيرات ويحددها في النمـــاذج المقـــترحة، إضافة إلى ما تسمح به هذه المعادلات من اخـــتبارات أخرى كالتـــباين و التحليل الـــعاملي، فهي حـــسب (1988, Gerbing) أداة تأكيـــدية وتصحـــيحية للنموذج النظري ، إضافة إلى إمكانية التحقق من مدى ثبات وصدق أداة الدراسة، ودراسة مطابقة نموذج قياس المستخدم للنموذج النظري.

وقد تم التوصل إليه عن طريق العالم الأمريكي سويل رايت عام 1921، حيث أوضح الأسس العامة لهذا الأسلوب ، واستخدمها آن ذاك في قياس درجة العلاقة بين الأقارب ودرجة تماثل العوامل الوراثية ، وفي إيجاد معامل الارتباط الوراثي والبيئي والمظهري، نال هذا الأسلوب اهتمام العديد من العلماء مثل : Blau&Duncan.1967 , Wolfle1977 , anderson1978.

ويعتمد تحليل المسار بشكل أساسي على تحليل العلاقات بين المتغيرات في نماذج سببية (Causal Models)، مبنية على نظريات علمية، أو مبنية على أسس منطقية، لكن ذلك لا يعني أن الباحث يعمل علي برهنة وجود (سبب ونتيجة) بين المتغيرات في النموذج السببي ، كما أن وجود علاقة بين متغيرين لا يعني أن المتغير المستقل هو سبب للمتغير التابع ،أو أن المتغير التابع هو نتيجة للمتغير المستقل ، وتحليل المسار الذي يدرس النماذج السببية لا يخرج في الحقيقة عن هذا المنطق ، حيث لا يوجد في التحليل أية محاولة لبرهنة وجود (سبب ونتيجة) بين المتغيرات ، ولكن ذلك لا يمنع الباحث أن يفكر بصورة سببية حيث يقول Blalock ينتمي التفكير السببي بشكل تام إلى مستويات نظرية ، حيث لا يمكن برهنة القوانين السببية بشكل تجريبي ، لكن ذلك لا يمنع الباحث في أن يفكر بشكل سببي ، فيبني نماذج سببية تمكنه من فهم العلاقات بين المتغيرات، بحيث يمكن اختبار هذه النماذج بشكل غير مباشر.

3-3- تحليل المسار:

تحليل المسار هو نموذج ينطوي علي شبكة من العلاقات الخطية Linear relationships في اتجاه واحد بحيث تدل على تأثير متغيرات مقاسة علي متغيرات مقاسة أخري في اتجاه واحد ، بحيث أن كل علاقة تأثير يرمز لها بسهم وحيد الاتجاه يدعي بالمسار.

ويعتبر أسلوب تحليل المسار خطوة متـــقدمة عن أسلوب الارتــباط البســـيط، وبذلك يعد حـــلقة متوسطة بين السببية الناتجة من الدراسات التجريبية وبين السببية المستنتجة من الارتباط البسيط. كما انه ينفي النظرية التي تقر وجود سبب ونتيجة بين المتغيرات في النموذج السببي، بحيث يبين انه ليس بالضرورة أن المتغير المستقل هو سبب في حدوث المتغير التابع، وان المتغير التابع هو نتيجة للمتغير المستقل.

كما يقول رايت (Wright) أننا لا نهدف من تحليل المسارات إلى استنباط علاقة سببية بين مجموعة من المتغيرات باستخدام قيم معاملات الارتباط ، وإنما نهدف إلي تطبيق هذا الأسلوب من أساليب تحليل البيانات على نموذج سببي نفترضه على أساس نظري معين[1].

3-3-1. مميزات تحليل المسار:

- يمتاز بإمكانية تحديده للمتغيرات المستقلة والتابعة في أي نموذج يتم اقتراحه، حيث لا يوجد أسلوب إحصائي يفي بهذا الغرض.
- يحدد التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة .
- يحدد التأثيرات غير المباشرة والآثار السببية للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة ، مما يمكننا من معرفة أدق تأثيرات المتغير المستقل على المتغير التابع.

3-3-2. قواعد رايت (Wright) في تحليل المسار:

لإمكانية تحليل نموذج المسار قام **(Wright)** بوضع اربع قواعد متكاملة نذكرها كما يلي[2]:

القاعدة الأولى: أن معامل الارتباط بين متغيرين في نموذج تحميل المسار هو مجموع القيم لجميع المسارات التي ترتبط بين المتغيرين.

القاعدة الثانية: في تتبع المسار لا يمكن المرور على نفس المتغير أكثر من مرة واحدة، بمعنى انه لا يوجد عقد، أو حلقات في تتبع المسارات.

القاعدة الثالثة: في تتبع الحركة أو السير كل الحركات تبدأ أولا خلفية، ثم أمامية.

---

[1] فهد عبد الله عمر العبدلي المالكي، **نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي**، مرجع سابق، ص14.

[2] Loehlin, J. C., Latent variable models**: An introduction to factor, path, and structural equation analysis**, New Jerrsey. Lawrence Erlbaum Associates, 4th ed, 2004, pp 8-10.

القاعدة الرابعة: في تتبع المسارات كل مسار يمر بسهم واحد منحن ثنائي الرأس كحد أقصى، ولا يسمح باستخدام سهمين منحنيين في نفس المسار الواحد.

3-4- مؤشرات جودة النموذج:

في ضوء افتراض التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج تنتج العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة، والتي يتم قبول النموذج المفترض لبيانات أو رفضه في ضوئها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة، و نذكر منها[1]:

- **النسبة بين قيم x^2 ودرجات الحرية df:** (The relative chi-square) .

وهي عبارة عن قيمة مربع كاي المحسوبة من النموذج مقسومة على درجات الحرية، فإذا كانت هذه النسبة أقل من 5 تدل على قبول النموذج، ولكن إذا كانت أقل من 2 تدل على أن النموذج المقترح مطابق تماماً للنموذج المفترض لبيانات العينة.

- **مؤشر حسن المطابقة: (GFI)** Goodness of Fit Index.

يقيس هذا المؤشر مقدار التباين في المصفوفة المحللة، عن طريق النموذج موضوع الدراسة وهو بذلك يناظر مربع معامل الارتباط المتعدد في تحليل الانحدار المتعدد أو معامل التحديد R2، وتتراوح قيمته بين (0 ، 1) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة، وكلما كانت هذه القيمة أكبر من 0 .9 دل ذلك على جودة النموذج ، وإذا كانت قيمته 1 دل ذلك على التطابق التام بين النموذج المقترح والنموذج المفترض[2].

- **مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي:**

(RMSEA) Root Mean Square Error of Approximation.

وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة وإذا ساوت قيمته0.05 فأقل دل ذلك على أن النموذج يطابق تماماً البيانات، وإذا كانت القيمة محصورة بين0.05 ، 0.08 دل ذلك على أن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة أما إذا زادت قيمته عن 0.08 فيتم رفض النموذج[3].

- **مؤشر المطابقة المعياري: (NFI)** Normed Fit Index.

تتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0 ، 1) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

---

[1] عماد عبد الجليل علي إسماعيل، **مدى نجاح شركات التامين التعاوني السعودية، الملتقى الدولي السابع حول الصناعة التأمينية الواقع العملي وآفاق التطوير تجارب الدول** ، جامعة الشلف، يومي04/03 ديسمبر2012، ص 14.

[2] Barbara G. Tabachnick and Linda S. Fidell**, Using Multivariate Statistics**, Third Edition, HarperCollins College Publishers, USA, 1996 .

[3] James Lattin and Others, **Analyzing Multivariate Data,** Brooks/Cole, Thomson Learning, Inc, Canada, 2003.

- **مؤشر المطابقة المقارن: (CFI)** Comparative Fit Index**.**

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0 ، 1) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

- **مؤشر المطابقة المتزايد: (IFI)** Incremental Fit Index**.**

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0 ، 1) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

- **مؤشر توكر لويس: (TLI)** Tucker-Lewis Index**.**

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0 ، 1) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة[1].

وللحكم على جودة نموذج معين أو المقارنة بين عدة نماذج يمكن الحصول عليها من نفس البيانات، فإنه يجب ملاحظة أن أفضل النماذج هو الذي يتميز بتوفر أفضل قيم لأكبر عدد من المؤشرات الإحصائية، السابقة مجتمعة.

ويمكن تلخيص مؤشرات حسن المطابقة المذكورة سابقا في الجدول التالي:

جدول رقم (6-7): يوضح مؤشرات والقاعدة المتبعة في جودة المطابقة للمعادلات الهيكلية.

المؤشرات	قاعدة جودة المطابقة
النسبة بين قيمة $\mathbf{x^2}$ ودرجات الحرية**df**	اقل من5
مؤشر حسن المطابقة **GFI** Goodness of fit index	اكبر من0,9
مؤشر المطابقة المعياري **NFI** Normed fit index	اكبر من0,9
مؤشر المطابقة المقارن **CFI** Comparative fit index	اكبر من0,95
مؤشر جذر متوسط مربع البواقي التقريبي **RMSEA** Root Mean Square Error of Approximation	أقل من 0,08

المصدر: سعد علي العنزي، عامر علي العطوي، فهم الهيكل الكامن لمحددات تقييم الاداء الوظيفي الشامل، على الموقع:C:/Users/Packard%20Bell/Downloads/فهم%20الهيكل%20الكا&%231.pdf
تاريخ الإطلاع:2015/07/10.

[1] Joseph F. Hair, JR. and Others , **Multivariate Data Analysis with Readings**, Fourth Edition, Prentice-Hall, Inc, New Jersey, USA, 1995.

4- مفهوم التحليل التو كيديConfirmatory Factor Analyzes :

يعد احد تطبيقات نموذج المعادلة الهيكلية، وبعكس التحليل الاستكشافي يتيح التحليل العاملي التوكيدي الفرصة لتحديد واختبار صحة نماذج معينة للقياس ، والتي يتم بنائها في ضوء أسس نظرية أو بحثية سابقة[1]، بمعنى انه يبدأ بتصور لتكوين معين يجمع بين المتغيرات المستخدمة في التحليل، ويحاول التأكد من صحة هذا الافتراض، ويوضح الصلة المفترضة بين المتغيرات وتكوينها العاملي[2].

يرى ستيورت (1991) أن الهدف من التحليل التو كيدي هو اختبار مدى مطابقة نموذج اشتق من نظرية ما لمجموعة من البيانات، ويتطلب ذلك وجود أساس نظري يساعد الباحث على تحديد الطريقة التي تشبع لها المتغيرات على العوامل[3].

أما بايرن(1994) تقول أن التحليل العاملي التو كيدي يستخدم لاختبار الفرض حول وجود صلة معينة بين المتغيرات الكامنة استنادا إلى نظرية معينة أو أدبيات البحث أو الدراسات السابقة ثم يختبر الباحث النموذج الذي افترضه اختبارا إحصائيا[4].

4-1- الإجراءات المتبعة في التحليل التوكيدي:

- تحديد النموذج المفترض، والذي يتكون من المتغيرات الكامنة والتي تمثل الأبعاد المفترضة للمقياس ومنها تخرج أسهم متجهة إلى النوع الثاني من المتغيرات المقاسة (الداخلية) والتي تمثل الفقرات الخاصة بكل بعد أو الأبعاد الخاصة بكل عامل عام، وهنا يفترض أن العبارات مؤشرات للمتغيرات الكامنة، وعليه فان التحديد المسبق للنموذج يسمح للمتغيرات بحرية التشبع على العوامل محددة دون غيرها[5].

- تقويم النموذج بطريقة إحصائية لتحديد دقة مطابقته للبيانات المستخدمة، وذلك في ضوء افتراض التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج[6].

- و يتم الحكم على جودة هذه المطابقة من خلال مؤشرات تعرف بمؤشرات جودة المطابقة، والتي تطرقنا إليها في أسلوب تحليل المسار.

- قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوء مؤشرات حسن المطابقة.

---

[1] سعد علي العنزي، عامر علي العطوي، **فهم الهيكل الكامن لمحددات تقييم الاداء الوظيفي الشامل**، على الموقع: C:/Users/Packard%20Bell/Downloads/فهم%20الهيكل%20الكا&%231.pdf يوم الاطلاع:2015/07/10.

[2] صلاح احمد مراد، **الاساليب الاحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، المكتبة الانجلو مصرية،القاهرة،2000، ص504.

[3] محمد أبو هاشم، **البناء العاملي وتكافؤ القياس لمقياس القلق الإحصائي لدى عينتين مصرية وسعودية باستخدام التحليل العاملي**، على الموقع:
http://faculty.ksu.edu.sa/70810/502/%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%84%D9%82%20%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%89.pdf تاريخ الاطلاع:2015/07/11.

[4] محمد أبو هاشم، **البناء العاملي وتكافؤ القياس لمقياس القلق الإحصائي لدى عينتين مصرية وسعودية باستخدام التحليل العاملي**، مرجع سابق.

[5] سعد علي العنزي، عامر علي العطوي، **فهم الهيكل الكامن لمحددات تقييم الاداء الوظيفي الشامل**، مرجع سابق. ص17.

[6] عماد عبد الجليل علي إسماعيل، **مدى نجاح شركات التامين التعاوني السعودية**، مرجع سابق، ص 14.

III- الوصف الإحصائي لعينة الدراسة:

1- مجتمع و عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة جامعة الدكتور طاهر مولاي سعيدة، حيث تشكلت العينة الدراسة من 218 أستاذ و أستاذة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد وضع 250 استبيان لغرض جمع المعلومات، وبعد التأكد من صدق و سلامة الاستبيان تم توزيعه على أساتذة كليات الجامعة، وتم استرجاع 234 استمارة استبيان و بعد فرز الاستمارات تم استبعاد 16 استمارة غير صالحة للتحليل، وبالتالي أصبح عدد الاستمارات الصالحة للتحليل 218 استمارة و بنسبة 87 % و التي تعتبر نسبة معتبرة في العرف الإحصائي في الميدان العملي.

ونظرا لكبر مجتمع الدراسة فقد بذل جهودا كبيرة بمساعدة العديد من الأساتذة و الاداريين على مستوى الكليات الجامعة في تسليم و استلام أداة الدراسة، ونظرا للعزوف بعض الاساتذة في ملئ الاستبانة فقد كان هناك اتصال متكرر تقريبا يوميا مع الكليات ، ورغم ذلك فلم نتمكن من استعادة ما تم استعادته إلا بعد مرور ما يقارب ثلاث أشهر من المتابعة المستمرة.

2- أداة الدراسة:

صممت استبانة كأداة لجمع البيانات الميدانية من مجتمع الدراسة، ولقياس درجة موافقتهم على مضمون فقرات الاستبانة تم استخدام مقياس ليكرات (Likert) الخماسي والمتدرج ويعتبر هذا المقياس أكثر شيوعا حيث يطلب فيه من المبحوث أن يحدد درجة موافقته أو عدم موافقته على الخيارات محددة ، وهذا المقياس مكون غالبا من خمسة خيارات متدرجة يشير المبحوث اختيار واحد منها ، ولتحديد طول مجال مقياس ليـكرت الخماسي ونعني بذلك الحدود الدنيا والعليا، تم حسـاب المدى وذلك بطرح قيمة (5−1=4) ثم تقسيمه على اكبر قيمة في المقياس للحصول على طول المجـال أي (5/4=0.8) تم إضافة هذه القيمة إلى اقل قيمة في المقياس بحيث بداية المقياس واحد، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه المجال[1]، وهكذا أصبح طول المجالات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (6−8): مقياس الإجابة على الفقرات.

التصنيف	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما
الدرجة	1.79-1	2.59-1.80	3.39-2.60	4.19-3.40	5.00-4.20

المصدر : من إعداد الطالب.

[1] عز عبد الفتاح، **مقدمة في الاستدلال الوصفي والاستدلالي باستخدام spss ، على الموقع الالكتروني** : www.satat.com ، تاريخ الاطلاع:2015/06/26.

3- الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق الخصائص و السمات الشخصية:

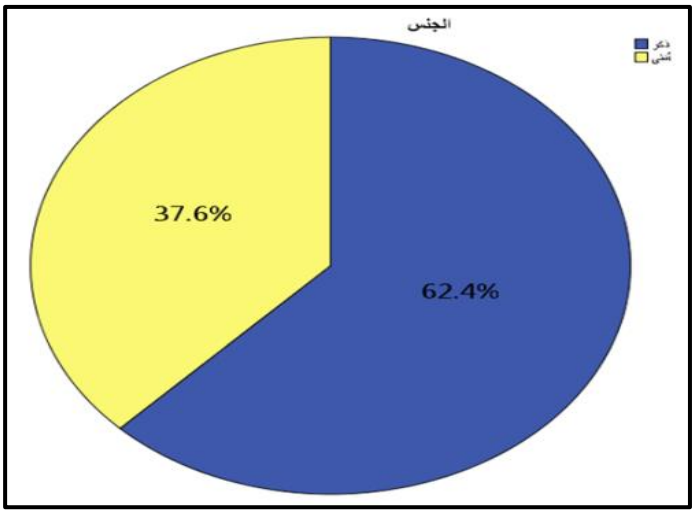
3-1- توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

جدول رقم (6-9):يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

	الجنس	العدد	النسبة المئوية %
1	ذكر	136	62.4
2	أنثى	82	37.6
المجموع		218	100.0

المصدر: من إعداد اطالب بالاعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

شكل رقم (6-1): النسب المئوية لمتغير الجنس.



المصدر: مخرجات (SPSS.V.20).

يوضح الجدول (6-1) اختلاف النسبة المئوية بين تنوع الجنس للفئة المبحوثة ، وكانت أعلى نسبة هي من المستجوبين هي من فئة الذكور بنسبة 62.4% في المرتبة الأولى، وجاءت نسبة الإناث في المرتبة الثانية بنسبة 37.6 % .

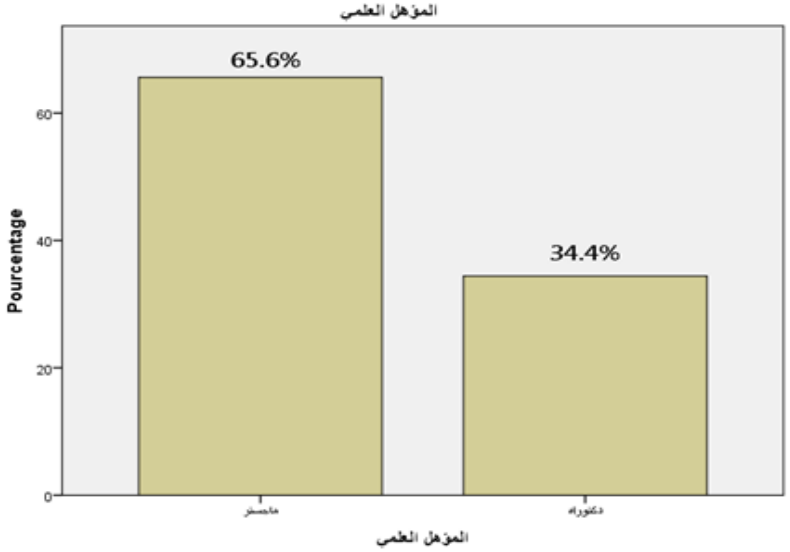
3-2- توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

جدول رقم (6-10): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.

/	الجنس	العدد	النسبة المئوية %
1	ماجستير	143	65.6
2	دكتوراه	75	34.4
المجموع		218	100.0

المصدر: من إعداد اطالب بالاعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

شكل رقم (6-2): مدرج تكراري يوضح النسب المئوية لمتغير المؤهل العلمي.



المصدر: مخرجات (SPSS.V.20).

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 65.6% من المستقصين ذوي مستوى ماجستير ، في حين أن نسبة المستقصين حاملي لشهادة الدكتوراه فقد بلغت 34.4 % .

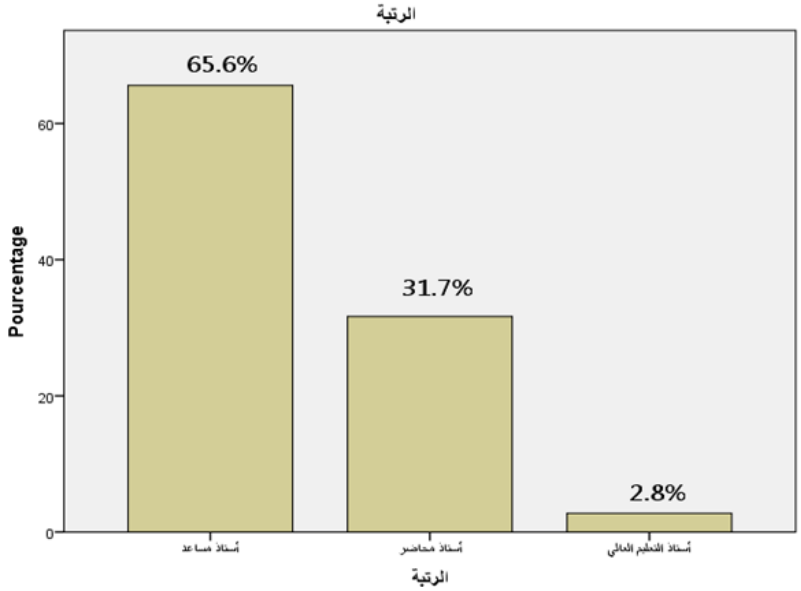
3-3- توزيع أفراد العينة حسب الرتبة الاكاديمية:

جدول رقم (6-11): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الرتبة الاكاديمية.

/	الرتبة	العدد	النسبة المئوية %
1	أستاذ مساعد	143	65.6
2	أستاذ محاضر	69	31.7
3	أستاذ التعليم العالي	6	2.8
المجموع		218	100.0

المصدر: من إعداد اطالب بالاعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

شكل رقم (6-3): مدرج تكراري يوضح النسب المئوية لمتغير الرتبة الأكاديمية.



المصدر: مخرجات (SPSS.V.20).

من خلال الجدول السابق ، نلاحظ أن نسبة المستجوبين تتوزع بناءا على الرتبة الاكاديمية التي يشغلها أفراد أعضاء هيئة التدريس وفق ما يلي:

- أستاذ مساعد بنسبة تقدر بـ: 65.6 % أي بمجموع 143 أستاذ.
- أستاذ محاضر، وذلك بنسبة 31.7 % وبمجموع قدره 69 أستاذ من أفراد العينة.
- أستاذ التعليم العالي بنسبة 2.8 % أي بمجموع 6 من أفراد العينة.

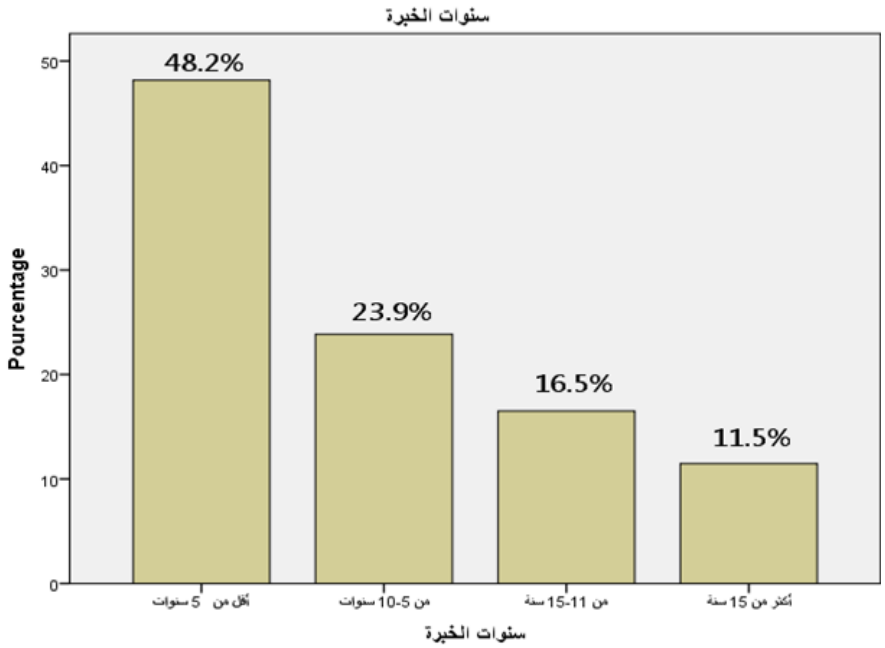
3-4- توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة :

جدول رقم (6-12): يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة.

	سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية %
1	أقل من 5 سنوات	105	48.2
2	من 5-10 سنوات	52	23.9
3	من 11-15 سنة	36	16.5
4	أكثر من 15 سنة	25	11.5
المـجموع		218	100.0

المصدر: من إعداد اطالب بالاعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

شكل رقم (6-4): مدرج تكراري يوضح النسب المئوية لمتغير سنوات الخبرة.



المصدر: مخرجات (SPSS.V.20).

يتبين من خلال جدول السابق أن أغلبية المبحوثين من هيئة التدريس لهم خبرة أقل من 5 سنوات ، وتمثل هؤلاء 48.2 % من مجموع المبحوثين بقدار 105 أستاذ، تليها نسبة 23.9 % والتي تشكل الفئة من الاساتذة التي تملك خبرة تتراوح من 5 إلى10 سنوات أي 52 أستاذ من مجموع أفراد العينة ، في حين نجد أن 36 أستاذ تتراوح خبرتهم بين 11 و 15 سنة أي بنسبة 16.5%، و أخيرا نجد نسبة الاساتذة الذين تفوق خبرتهم 15 سنة قد بلغت 11.5%.

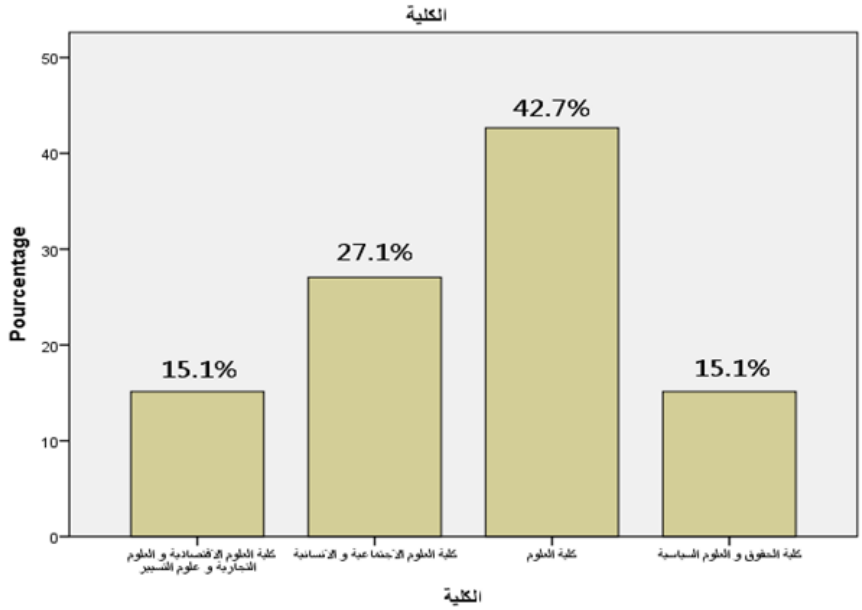
3-5- توزيع أفراد العينة حسب الكلية:

جدول رقم (6-13): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الكلية.

/	الكلية	العدد	النسبة المئوية %
1	كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير	33	15.1
2	كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الانسانية	59	27.1
3	كلية العلوم و التكنولوجيا	93	42.7
4	كلية الحقوق و العلوم السياسية	33	15.1
المـجموع		218	100.0

المصدر: من إعداد اطالب بالاعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

شكل رقم (6-5): مدرج تكراري يوضح النسب المئوية لمتغير الكلية.



المصدر: مخرجات (SPSS.V.20).

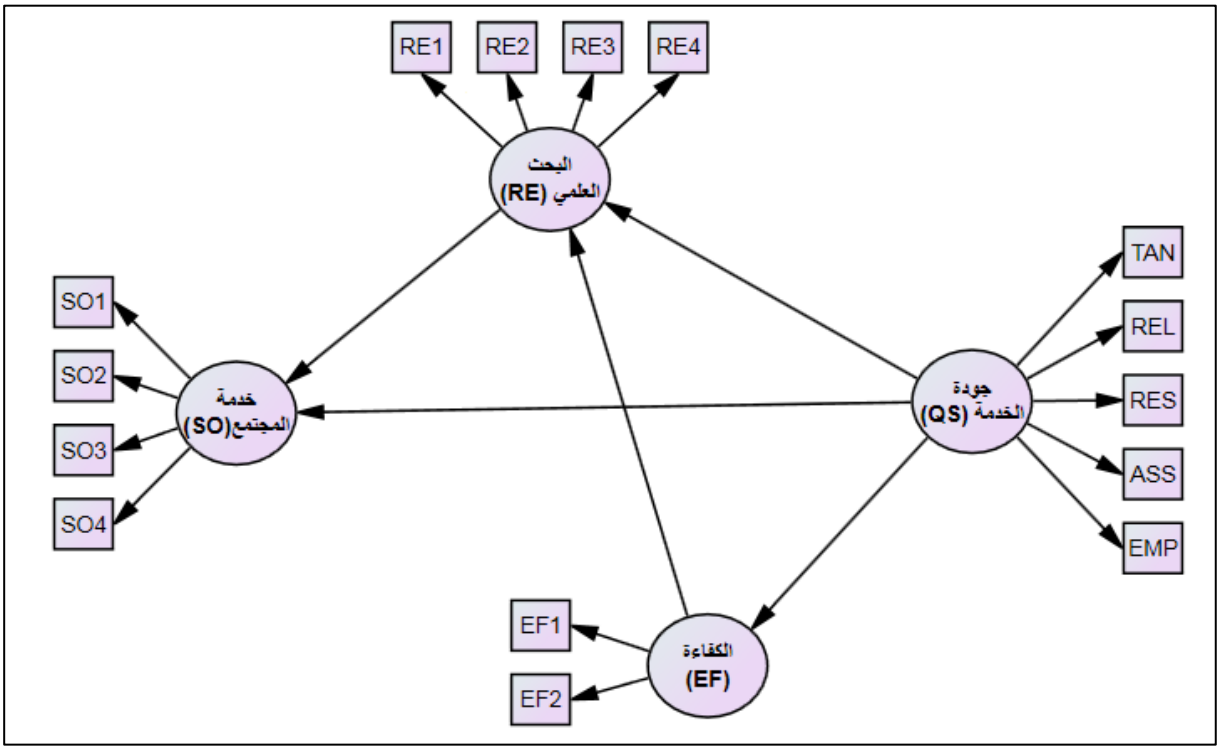
حاولنا من خلال الدراسة الحالية استقطاب أكبر عدد ممكن من أعضاء هيئة التدريس لمعرفة آراءهم حول موضوع البحث، حيث تم استجواب 218 أستاذ في الجامعة بمختلف كلياتها، ويوضح الجدول (6-13) أعلاه عينة الدراسة و الممثل في عدد الاساتذة في الكليات التابعة للجامعة ، ونسب الاساتذة المبحوثين من كل كلية. حيث كانت أعلى نسبة كلية العلوم بـ 42.7%.

IV- تفسير النموذج العام للدراسة:

1- تفسير النموذج العام:

يقصد بالنموذج العام ذلك الذي يجمع كل العلاقات السببية بين متغيراته الكامنة (Latente)، ومتغيرات الجلية (Observed) ، و التي تساهم في التعبير عنها كميا نظرا لقابليتها للقياس ، و يتم التوصل الى النموذج العام في هذه الدراسة انطلاقا من اطلاع و دراسة المعمقة للأبحاث و الدراسات المتعلقة بجودة الخدمة التعليمية ، ابعادها ، كفاءتها و على مدى تأثيرها على البحث العلمي و خدمة المجتمع، ، اضافة الى الاستناد الى بعض نماذج نظرية وتجريبية تم اقتراحها من طرف باحثين و تم التأكد من فعاليتها و دورها في تفسير الظواهر التي تهدف الدراسة الى قياسها و تفسيرها. وقد تم التوصل الى تحديد متغيرات النموذج العام للدراسة و الذي يتضمن كل من النموذج الهيكلي و نموذج القياس ، و ذلك كما هو موضح في الشكل(6-6):

شكل رقم (6-6):النموذج العام للدراسة (النموذج الهيكلي و النموذج القياس).



المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على برنامج (AMOS.V.20)

1-1-النموذج الهيكلي:

يوضح الشكل (6-6) المتغيرات الغير قابلة للقياس في هذه الدراسة و التي تسمى المتغيرات الكامنة (Latente) ، وعددها أربعة وهي: جودة الخدمة التعليمية (**QS**)، الكفاءة الجامعة (**EF**)، البحث العلمي (**RE**)، خدمة المجتمع (**SO**).اضافة الى العلاقات التي تربط فيما بين هذه

المتغيرات في شكل اسهم تمثل فرضيات الدراسة (التأثيرات و العلاقات السببية و التقييمية المفترض وجودها بين المتغيرات الكامنة).

1-2- نموذج القياس:

بما أن المتغيرات الكامنة غير قابلة للقياس فيجب إتباعها بمتغيرات جلية (Observed) تساهم في تعبير عنها كميا نظرا لقابليتها للقياس، و الجمع بين المتغير الكامن و المتغيرات الجلية التابعة له يشكل لنا ما يسمى بنموذج القياس، و لغرض تبسيط و تسهيل قراءة كل من المتغيرات الجلية و الكامنة استعانا بالجدول (6-14) و الذي يوضح المتغيرات الكامنة و المتغيرات الجلية التابعة لكل متغير كامن والرموز المستعملة.

جدول رقم (6-14): ترميز المتغيرات الكامنة و الجلية في الدراسة.

المتغيرات الكامنة	المتغيرات الجلية
أبعاد جودة الخدمة التعليمية [QS]	TAN, REL, RES, ASS, EMP
كفاءة الجامعة [EF]	EF1, EF2
البحث العلمي [RE]	RE1, RE2, RE3, RE4
خدمة المجتمع [SO]	SO1, SO2, SO3, SO4

المصدر: من إعداد الطالب.

2-أداة القياس و تقييمها:

2-1- تحديد الشكل العام للاستمارة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على تقنية الاستمارة (أنظر الملحق رقم 1) حيث تعتبر أكثر الادوات شيوعا واستعمالا لجمع البيانات. حيث تم افتتاحها بدباجة توضح الهدف منها و دعوة المستجيب للمشاركة في هذه الدراسة و ذلك بأسلوب لائق ومحترم، كما تم ذكر الجامعة ورمزها و التخصص الذي يتضمن هذا الدراسة، وذلك لجعل الاستمارة اكثر مصداقية.

وبناء على الاهداف الدراسة و فرضياتها و النموذج المقترح قمنا بتقسيم الاستمارة إلى جزئيين أساسيين، الاول يتضمن المعلومات الشخصية الخاصة بتصنيف أفراد العينة المدروسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الرتبة، الكلية)، أما الجزء الثاني فتضمن عرض لعبارات القياس التي تخص المتغيرات المراد قياسها.

و بالاعتماد على الدراسات الـــسابقة خاصة دراسة (Cronin and Taylor,1992) تم تحديد (22) سؤال خاص بالأبعاد جودة الخدمة التعليمية والتي تم اختزالها فيما بعد إلى خمسة أبعاد (الجوانب الملموسة (Tangible)، الاعتمادية(Reliability)، الاستجابة(Responsiveness)، الامان

(Assurance)، التعاطف (Empathy)، وذلك بالاعتماد على أسلوب التحليل العاملي. ومن دراسات السابقة التي تم اقتباس منها أسئلة البحث العلمي (أربعة أسئلة) و خدمة المجتمع (أربعة أسئلة)، دراسة (عماد أبو الرب، عيسى قدادة محمود الوادي، رعد الطائي،2010). في حين تم استخراج أسئلة المخصصة للكفاءة الجامعة من خلال حساب الكفاءة النسبية للجامعة توجه مخرجي، وهذا كله ما سنستعرضه فيما يلي:

3-عرض عبارات القياس:

3-1- قياس أبعاد جودة الخدمات التعليمية باستخدام التحليل إلى مكونات أساسية لاختزال البيانات و هيكلتها باستعمال ACP:

يضم تحليل البيانات مجموعة من التقنيات التي تسمح بالتحليل الاحصائي لعدد كبير من المتغيرات في وقت واحد[1]، ومن بين التقنيات المستخدمة التحليل العاملي والتي تعود فكرته للعالم البريطانيSpearman في أوائل القرن العشرين وطورت هذه الفكرة عن طريق العديد من العلماء ، حيث أنه يجمع المتغيرات المؤثرة في ظاهرة معينة في عدد أقل من العوامل مما يسهل دراسة الظاهرة بصورة أعمق و بالتالي فهمها ، و يوضح تأثير كل عامل عليها ، ومن أفضل تعريفات التحليل العاملي قول أحد الباحثين إن " التحليل العاملي هو التعبير عن الاكثر بالأقل"[2]، و يعتمد جوهر هذا التحليل على[3]: تبسيط جدول البيانات الخام الذي يكون في مجمل الدراسات ذو عدد كبير من المتغيرات والوحدات إلى جدول مختزل من الوحدات الجديدة المكونة عن طريق تجميع البيانات الخام.

في الجداول ذات عدد المتغيرات والوحدات الكبيرة لا يمكن قراءة وتفسير هذه البيانات كما أنه لا يمكن معرفة هيكل هذه البيانات ولذا تستعمل هذه الطريقة لحصر هذه الأبعاد وتسهيل قراءة البيانات الأولية (هيكلة البيانات).

من خلال تقنية التحليل العاملي ننتقل من K متغيرات أولية إلى P متغيرات جديدة، حيث ($P < K$) وذلك من خلال مرحلتين[4]:

المرحلة الأولى: إلغاء المشاهدات الشاذة و الناقصة.

المرحلة الثانية: جعل كل البيانات متوسطها يساوي الصفر وتباينها واحد.

---

[1] C. Goujet , C. Nicolas, **Mathématiques appliquées a la gestion**, 4 édition, Masson, Paris, France ,1989, P259.

[2] حمزة محمد دودين ،التحليل الاحصائي المتقدم للبيانات باستخدام spss ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،عمان 2013، ص 184.

[3] عبد الوهاب دادن وآخرون، ، **تحليل الأداء المالي للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة الجزائرية باستخدام التحليل العاملي خلال الفترة الممتدة ما بين 2000 -2006**، مجلة الباحث ،العدد11، 2012، ص 86.

[4] لقاء علي محمد وآخرون، **مقارنة المقدرات الحصينة في أسلوب التحليل العاملي**، المؤتمر العلمي الثاني للرياضيات- الإحصاء والمعلوماتية جامعة الموصل، العراق، 2009، ص 324،325.

وقد قمنا بتوزيع الاستبيان يحتوي على 22 فقرة شكلت في مجملها أبعاد جودة الخدمة التعليمية كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (6-15): فقرات أبعاد جودة الخدمات التعليمية حسب الترميز المستعمل في البرنامج الاحصائي (SPSS.V.20).

فقرات أبعاد جودة الخدمات التعليمية.	الرمز المستعمل
تتمتع الكلية بموقع ملائم يسهل الوصول إليه بسرعة.	X1
الوسائل و التجهيزات المستعملة في الكلية ذات جودة و تفي باحتياجات هيئة التدريس .	X2
المظهر العام للكلية جذاب (المباني، المرافق، القاعات، الساحات، الملاعب...).	X3
يتميز موظفي وعمال الكلية بمظهر أنيق و حسن.	X3
يلتزم العاملون في الكلية بتقديم الخدمة في الوقت المحدد.	X4
تحرص الكلية على تقديم الخدمة التعليمية بشكل صحيح ومن أول مرة.	X5
البرامج والتخصصات في الكلية تتميز بالجاذبية و التنوع.	X6
تبدي الكلية اهتماماً خاصاً بمشاكل واستفسارات هيئة التدريس.	X7
تحتفظ الكلية بسجلات دقيقة و موثقة .	X8
تقدم الكلية خدماتها التعليمية بشكل فوري.	X10
الاستجابة الفورية لحل مشاكل و الانشغالات المطروحة من طرف هيئة التدريس.	X11
تُعلم الكلية بمواعيد تقديم الخدمات و الانتهاء منها.	X12
الاستعداد الدائم لدى الادارة و العاملين في الجامعة لمساعدة هيئة التدريس.	X13
سلوك الادارة و العاملين في الكلية يعزز الشعور بالأمان و الثقة.	X14
إلمام الادارة و العاملين في الكلية بالمعلومات الكافية وحسن توصيلها.	X15
اللباقة وحسن الخلق في التعامل من قبل الادارة و العاملين في الكلية.	X16
تتعامل الكلية بالمعلومات الخاصة لهيئة التدريس بسرية.	X17
تُظهر الادارة و العاملين في الكلية الود في علاقتهم مع هيئة التدريس.	X18
وضع مصلحة عضو هيئة التدريس في مقدمة اهتمامات الإدارة.	X19
العلم و الدراية الكافية من طرف الادارة والعاملين في الكلية باحتياجات المختلفة لهيئة التدريس.	X20
الروح المرحة والصداقة واضحة في التعامل داخل الكلية.	X21
احترام ضيوف الكلية وزوارها واستقبالهم بحفاوة.	X22

المصدر : من اعداد الطالب.

اولا : التحقق من شروط صحة نموذج التحليل العاملي:

بعدما قمنا بترميز فقرات الدراسة تم ترتيب البيانات التي تم جمعها عن طريق الاستبيان في شكل مصفوفة، مع الغاء البيانات الشاذة و الناقصة، ثم نبدأ في تفسير نتائج هذا التحليل من استخراج مصفوفة معاملات الارتباط إذ أنه من أهم افتراضات هذا التحليل أن معامل الارتباط يؤول إلى الصفر وهذا ما وجدناه محققا، مما يدل عن سلامة المعطيات ونتائج التحليل، كما هو موضح فيما يلي:

- **المحدد Determinant**: حيث بلغ 0.0025[1] وهو يؤول إلى الصفر وهو مؤشر جيد لإجراء ACP.

- **جدول مؤشر KMO[*] واختبار Bartlett:**

في حين يوضح الجدول الموالي نتائج اختبارين أساسين في هذا التحليل وهما اختبار كايز-ماير-أولكن (KMO) والذي يعني عن مدى كفاية العينة حيث يجب أن يكون أكبر من 0.6 [2]، واختبار Bartlett لمدى وجود ارتباط بين المتغيرات الدراسة.

جدول رقم (6-16): يوضح مؤشر كايز- ماير-أولكن (KMO) واختبارBartlett

Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,824
	Khi-deux approximé	1089,935
	ddl	231
Test de sphéricité de Bartlett		
	Signification de Bartlett	,000

المصدر: مخرجات (SPSS.V.20).

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج اختبار كايز- ماير-أولكن (KMO) بلغت 0.824 و هي اكبر من القيمة المرجعية 0.6 و هذا مؤشر جيد، كما تظهر نتيجة اختبارBartlett دالة تساوي الصفر (très significatif)، وهذا يعد كذلك مؤشر جيد لاختلاف مصفوفة الارتباط عن مصفوفة الوحدة، بمعنى أنه يوجد تباينا مشتركا بين المتغيرات الدراسة تشكل مجموعة من العوامل الخفية، وهو ما

[1] مخرجات spss

[*] **KMO** : Kaiser-Mayer-Olkin

[2] Manu Carricano,Fanny Poujol, **Analyse de donnees avec spss**, Collection Synthex, Paris, 2008,P57.

نسعى إلى إيجاده. مما سبق يتضح بأن جميع شروط التحليل العاملي الأساسية متوفرة وبالتالي يمكننا تطبيقه على متغيرات الدراسة المتبقية.

ثانيا: تحليل جدول نوعية التمثيل :(Qualité de représentation).

كما سبق و ذكرنا أن هذه الطريقة تحاول إيجاد الحد الأدنى من المتغيرات و التي تمثل كافة المتغيرات الأولية المقترحة، و الجدول التالي يوضح مدى جودة التمثيل لهذه المتغيرات، حيث يشترط ان تكون قيمة نوعية تمثيل المتغير(Extraction) اكبر من 0.4.

جدول رقم (6-17): نوعية التمثيل.

	Initial	Extraction
X1	1,000	,534
X2	1,000	,495
X3	1,000	,655
X4	1,000	,314
X5	1,000	,511
X6	1,000	,509
X7	1,000	,373
X8	1,000	,435
X9	1,000	,516
X10	1,000	,458
X11	1,000	,602
X12	1,000	,516
X13	1,000	,465
X14	1,000	,432
X15	1,000	,338
X16	1,000	,628
X17	1,000	,297
X18	1,000	,623
X19	1,000	,660
X20	1,000	,587
X21	1,000	,532
X22	1,000	,525

المصدر: مخرجات (SPSS.V.20).

من خلال نتائج الجدول اعلاه نجد ان قيمة نوعية تمثيل كل من المتغيرات X4 (يلتزم العاملون في الكلية بتقديم الخدمة في الوقت المحدد) ، X7 (تبدي الكلية اهتماماً خاصاً بمشاكل واستفسارات هيئة التدريس) ، X15 (إلمام الادارة و العاملين في الكلية بالمعلومات الكافية وحسن توصيلها) ،X17 (تتعامل الكلية بالمعلومات الخاصة لهيئة التدريس بسرية) غير جيدة وهذا بالنظر إلى أن قيمتهما كانت أقل من 0.4 ولهذا سيتم إلغاء هذه العناصر.

بعد إلغاء المتغيرات السابقة وإعادة إجراء التحليل العاملي للمرة الثانية تحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (6-18): نوعية التمثيل بعد حذف المتغيرات الأربعة.

	Initial	Extraction
X1	1,000	,513
X2	1,000	,580
X3	1,000	,677
X5	1,000	,514
X6	1,000	,530
X8	1,000	,472
X9	1,000	,523
X10	1,000	,502
X11	1,000	,604
X12	1,000	,572
X13	1,000	,477
X14	1,000	,453
X16	1,000	,655
X18	1,000	,591
X19	1,000	,669
X20	1,000	,596
X21	1,000	,538
X22	1,000	,575

المصدر: مخرجات (SPSS.V.20).

من خلال هده مصفوفة نوعية التمثيل نلاحظ أن جميع المتغيرات المتبقية لها نوعية تمثيل جيدة وهي أكبر من 0.4.

مما سبق يتضح بأن جميع شروط التحليل العاملي الأساسية متوفرة وبالتالي يمكننا تطبـــــيقه على متغيرات الدراسة.

ثالثا: التباين المشروح:

يعبر التحليل حسب هذه الطريقة البحث عن القيم الذاتية و النسب المرتبطة بالمحاور الأساسية حيث تشير القيمة الذاتية إلى كمية التباين المفسر في المتغيرات من قبل العامل الذي ارتبطت به، بمعنى تشتت المتغيرات حول كل محور عاملي. ولهذا الغرض ندرج الجدول الاتي و الذي يبين القيم الذاتية ونسب التشتت.

جدول رقم (6-19): يوضح التباين المشروح لأبعاد جودة الخدمات التعليمية.

Composante	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	4,418	24,547	24,547	2,539	14,107	14,107
2	1,777	9,872	34,418	2,500	13,889	27,996
3	1,387	7,704	42,122	2,017	11,203	39,199
4	1,316	7,311	49,433	1,501	8,337	47,536
5	1,146	6,365	55,798	1,487	8,261	55,798
6	,967	5,372	61,170			
7	,831	4,615	65,785			
8	,787	4,375	70,159			
9	,701	3,894	74,054			
10	,650	3,610	77,663			
11	,623	3,462	81,125			
12	,607	3,373	84,498			
13	,558	3,102	87,601			
14	,518	2,878	90,479			
15	,495	2,750	93,229			
16	,437	2,427	95,656			
17	,428	2,376	98,032			
18	,354	1,968	100,000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

المصدر: مخرجات (SPSS.V.20).

بعد استبعاد العوامل ذات القيم الذاتـــية أقل من واحد الصحيح، يتضح من الجـــدول الـــــسابق أن التحليل العاملي للاستبيان أسفر عن وجود خمسة عوامل تفسر حوالي 55.80% من الظاهرة محل الدراسة، وهي نسبة مقبولة لأخذ هذه المحاور كعوامل مفسرة لأبعاد جودة الخدمة التعليمية، أو بعبارة أخرى يمكن القول أن قد تم اختزال جدول البيانات الخام في خمسة محاور بحيث أنها تشرح ما قيمته 55.80% من جملة المعلومات.

رابعا: مصفوفة المكونات بعد التدوير:

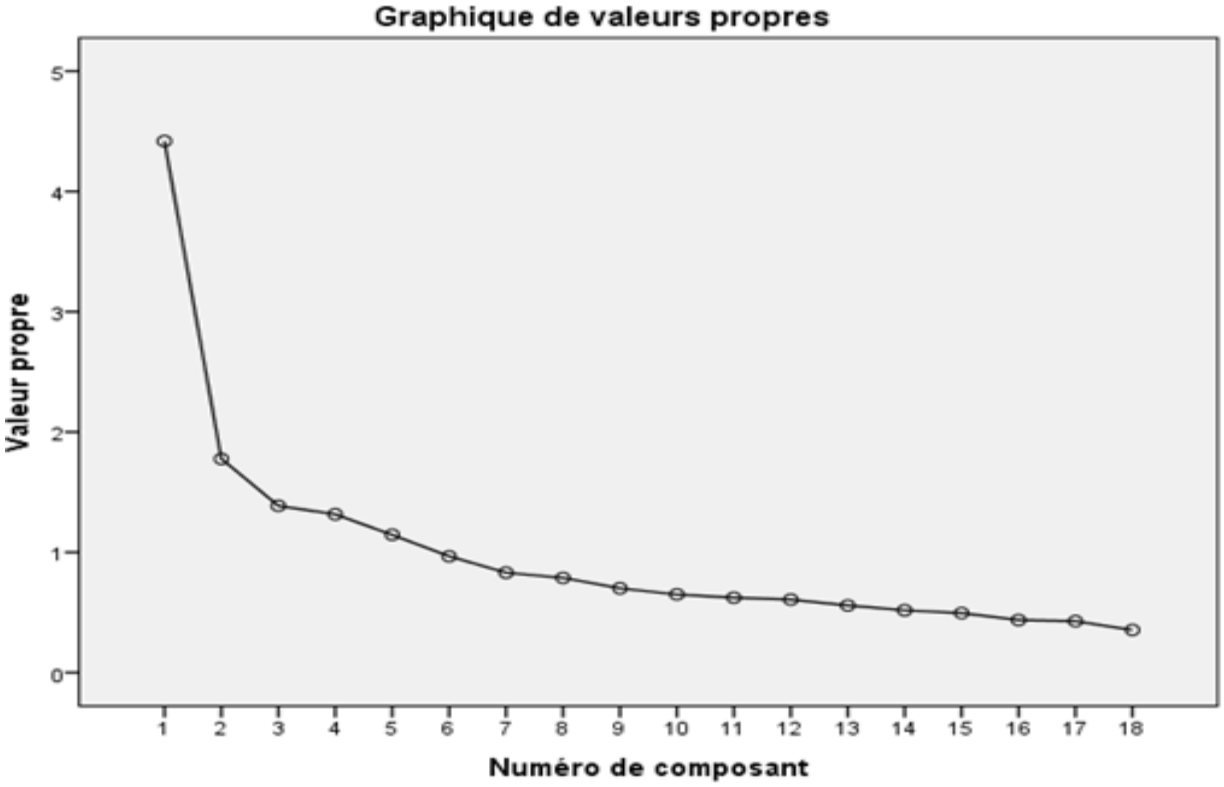
وباستعمال عملية التدوير للمحاور و التي تـــهدف إلى تمـــوقع المـــحاور(العوامل) بالشكل الذي يتـــحقق معه أكبر تشبع ممكن للمتغيرات، مع الاشارة أنه يوجد عدة أساليب لتحديد عدد العـــوامل (المحاور الاساسية) ، وسنعتمد في دراستنا على أسلوب (kaiser Criterion ، 1960) وهو أسلوب الاكثر شيوعا، حيث يعتمد على تحديد عدد العوامل تبعا لقيمة الذاتية، فإذا بلغت هذه الاخيرة الواحد

الصحيح أو أكثر، فإنه يتم إدراج العامل من النموذج ، وإذا كانت القيمة الذاتية أقل من ذلك فإنه يتم استبعاد العامل.

كما يمكن استعمال الرسم البياني (Scree Plot) إبتكر هذا الطريقة العالم (Cattell،1966) ، وتعتمد على إجراء رسم بياني للعوامل، فإذا اتسم بدرجة العامل بدرجة قوية، بمعنى أنه يميل إلى الاتجاه العمودي النازل ، فإنه يدرج في النموذج ، وتستبعد العوامل التي تميل إلى الانحدار التدريجي، أي التي تميل إلى الاتجاه الافقي.

نلاحظ من خلال أسلوب (kaiser Criterion) نستبعد العوامل ذات القيم الذاتية أقل من الواحد الصحيح. ويبين الشكل البياني الآتي القيم الذاتية التي يمكن استبعادها حسب أسلوب (Cattell).

شكل رقم (6-7): التمثيل البياني للقيم الذاتية حسب طريقة (Cattel,1966)



المصدر: مخرجات (SPSS.V.20).

من خلال الشكل البياني أعلاه نلاحظ أن القيم الذاتية ذات الانحدار الشديد تكون في المجال [1-5] للعوامل، وبذلك نجد أن عدد القيم الذاتية المقابلة للعوامل المستخرجة هو خمس ، بعدها تميل بقية القيم إلى الانحدار الافقي، و هي بذلك مستبعدة من النموذج.

وبفضل عملية التدوير للمحاور الاساسية ، و باستخدام أسلوب Caiser في تحديد عدد العوامل تبعا لقيمتها الذاتية ، وكذا اتجاه (Norman et Streiner)[1] لتعيين أدنى قيمة مقبـولة للارتبـاط (حيث حددت في دراستنا هذه بـ: 0.55)، و الجدول التالي يبين مصفوفة العوامل بعد التدوير:

جدول رقم (6-20): مصفوفة العوامل بعد تدوير المحاور.

	Composante				
	1	2	3	4	5
X1	-	-	-	-	-
X2	-	-	-	,740	-
X3	-	-	-	,802	-
X5	-	,620	-	-	-
X6	-	,706	-	-	-
X8	-	,641	-	-	-
X9	-	-	-	-	-
X10	-	,670	-	-	-
X11	-	-	,627	-	-
X12	-	-	-	-	,697
X13	-	-	-	-	-
X14	-	-	-	-	-
X16	,769	-	-	-	-
X18	,695	-	-	-	-
X19	-	-	,740	-	-
X20	-	-	,717	-	-
X21	,673	-	-	-	-
X22	,625	-	-	-	-

المصدر: مخرجات (SPSS.V.20).

تتسم هذه المصفوفة بالوضوح في إمكانية ملاحظة المتغيرات المرتبطة بكل عامل من العوامل المستخرجة، مما يسهل عملية التفسير المحاور والكشف عن المعاني التي تتضمنها، وتوجد عدة أساليب لتعريف أو تسمية هده المحاور أو العوامل المستخرجة و منها[2]:

الوصف: وهو استخدام مفاهيم مختصرة متعارف عليها تعكس بوضوح طبيعة المتغيرات التي يتضمنها العامل أو المحور.

السببية: وهي طريقة تتجاوز الوصف إلى البحث عن المؤثرات التي تسببت في تشكيل العامل على النحو الذي تشكل به، بمعنى لماذا تضمن العامل متغيرات معينة؟

[1] عبد الوهاب دادن، محمود فوزي شعوبي، **تحليل السلوك الاقتصادي للمؤسسات الصغيرة و المتوسطة الصناعية في الجزائر خلال الفترة 1990-2006**، أبحاث إقتصادية و إدارية ، العدد السادس ، ورقلة 2009، ص 199.

[2] خالد بن سعد الخضعي، **تقنيات صنع القرار تطبيقات حاسوبية**، الجزء الثاني ،دار الأصحاب للنشر والتوزيع،الرياض،2005.ص 495-496.

وسنعتمد في تحليلنا هذا على الأسلوب الوصف وذلك تبعا للمتغيرات التي لدينا.

خامسا: تسمية المحاور المستخرجة:

من خلال مصفوفة العوامل بعد التدوير، يمكن تلخيص و تسمية العوامل الخمسة و المتغيرات المرتبطة بها كما يلي:

جدول رقم (6-21): تلخيص و تسمية العوامل والمتغيرات المرتبطة بها.

ترتيب المحاور	نسبة التباين المفسر %	المتغيرات المرتبطة بكل عامل.	تسمية العامل.
الاول	**14,107**	**X16 X18 X21 X22**	متغيرات مفسرة لبعد التعاطف **(Empathy)** في الخدمات التعليمية
الثاني	**13,889**	**X5 X6 X8 X10**	متغيرات محددة لبعد الاعتمادية **(Reliability)** في الخدمات التعليمية
الثالث	**11,203**	**X11 X19 X20**	متغيرات مفسرة لبعد الأمان (**Assurance**) في الخدمات التعليمية
الرابع	**8,337**	**X2 X3**	متغيرات متعلقة لبعد الملموسية **(Tangible)** في الخدمات التعليمية
الخامس	**8,261**	**X12**	متغيرات محددة لبعد الاستجابة **(Responsiveness)** في الخدمات التعليمية

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

تعليق:

عند تطبيق طريقة التحليل العاملي تم اختزال جدول البيانات الخام في خمس محاور يشرحون ما قيمته 55.80% من جملة المعلومات التي تفسر جودة الخدمات التعليمية ، والتي مثلتها القيم الذاتية التي كانت أكبر من الواحد الصحيح، حيث تتوزع هذه النسب على تلك المحاور أو العوامل كما يلي :

العامل الأول: يفسر ما قيمته 14,107% من إجمالي التباين ، و تقابله القيمة الذاتية 2,539 ، و قد تشبع على أربعة متغيرات (X16 ,X18,X21,X22)، حيث نجد أن العامل المشترك بين هذه العوامل هو كيفية معاملة إدارة الجامعة لهيئة التدريس و طريقة معاملة ضيوف وزوار الجامعة ، و عن المناخ العام داخل الجامعة، وعليه يمكن تسمية العامل الثاني بـــ: بعد التعاطف (Empathy) من الخدمة التعليمية، ورمزنا له بالرمز :**(EMP).**

العامل الثاني: يفسر ما قيمته 13,889% من إجمالي التباين ، و تقابله القيمة الذاتية 2,500، وهو مفسر بأربعة متغيرات وهي (X5 ,X6,X8,X10)، حيث نجد أن هذه العوامل مرتبطة بمدى تقديم الخدمة التعليمية بشكل ، وعليه يمكن تسمية هذا العامل بـــ: بعد الاعتمادية (Reliability) من الخدمة التعليمية، ورمزنا له بالرمز: **(REL).**

العامل الثالث: يفسر ما قيمته 11,203 % من إجمالي التباين ، و تقابله القيمة الذاتية 2,017، و هو يحوي ثلاثة متغيرات وهي (X11 ,X19,X20)، حيث تترجم هذه العوامل عن كيفية العلاقات والاتصالات الإنسانية في الجامعة بين الجهاز الإداري و هيئة التدريس، وعليه يمكن تسمية العامل الثالث بـــ: بعد الامان (Assurance) من الخدمة التعليمية، ورمزنا له بالرمز: **(ASS).**

العامل الرابع: يفسر ما قيمته 8,337 % من إجمالي التباين ، و تقابله القيمة الذاتية 1,501، وقد تشبع بمتغيرين وهما (X2 ,X3)، حيث تعكس هذه العوامل الوسائل و التجهيزات المستعملة في الجامعة وعن المظهر العام للجامعة ،و عليه يمكن تسمية هذا العامل بـــ: بعد الملموسية (Tangible) من الخدمة التعليمية، ورمزنا له بالرمز: **(TAN).**

العامل الخامس: يفسر ما قيمته 8,337 % من إجمالي التباين ، و تقابله القيمة الذاتية 1,487، وهو مفسر بمتغير واحد وهو (X12)، حيث يعبر عن مدى إعلام الجامعة بمواعيد تقديم الخدمات التعليمية والانتهاء منها ، فيمكن أن نطلق عن هذا العامل بـ : بعد الاستجابة (Responsiveness) من الخدمة التعليمية، ورمزنا له بالرمز: **(RES).**

مما سبق يتضح أن الاستبيان المستعمل في الدراسة الحالية صادق عامليا، حيث أظهر التحليل العاملي وجود خمسة أبعاد لأبعاد لجودة الخدمة التعليمية هي : التعاطف، الاعتمادية، الأمان، الملموسية، الاستجابة، و هي تلك التي افترضها الاستبيان مسبقا، مع إعادة ترتيبها حسب أعلى قيمة في مساهمة في تفسير التباين الكلي للبيانات الخاصة بجودة الخدمة التعليمية، مع استبعاد أربعة

فقرات(X4،X7،X15,X17)، وإعادة إدماج الفقرة (X16) في بعد التعاطف، وفقرة (X10) في بعد الاعتمادية، وفقرات (X11 ,X19,X20) في بعد الامان.

3-2- قياس كفاءة كليات جامعة سعيدة:

يهدف هذا الجزء من البحث إلى التعمق في دراسة البعد الاقتصادي للتعليم الجامعي في كليات جامعة الدكتور الطاهر مولاي سعيدة من خلال تكريس ثقافة الجودة ، وذلك من زاوية قياس هذه الجودة عبر مؤشرات اقتصادية ملموسة كمعدل الكفاءة و باستخدام أحد الأساليب الكمية الحديثة والمسمى بأسلوب تحليل مغلف البيانات DEA،(والذي تم التطرق إليه في الفصل السابق).

3-2-1- تحديد مدخلات و مخرجات النموذج:

سيتم استعمال إجمالي عدد الطلبة المسجلين، وعدد أعضاء هيئة التدريس كمدخلات للنموذج ،كما تم استخدام إجمالي عدد الطلبة الناجحين ، وعدد المشاريع المنجزة (Cnepru) كمخرجات للنموذج. حيث تم اقتباس هذه المؤشرات تبعا لمعايير المعتمدة لقياس كفاءة الجامعات وجودتها حسب المعهد التعليم العالي التابع لجامعة شانغهاي جياو تونغ ويضم كبرى مؤسسات التعليم العالي مُصنفة وفقاً لصيغة محددة تعتمد على عدة معايير لتصنيف أفضل الجامعات في العالم بشكل مستقل، المعايير الموضوعية التي يستند إليها هذا التصنيف جعلته يحتل أهمية عند الجامعات التي أخذت تتنافس لاحتلال موقع متميز فيه حتى تضمن سمعة علمية عالمية جيدة، ويقوم هذا التصنيف على فحص ألفي جامعة في العالم من أصل قرابة عشرة آلاف جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة. خلال الخطوة الثانية من الفحص، يتم تصنيف ألف جامعة منها وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز في أفضل 500 جامعة يتم نشرها[1].

و المعايير المعتمدة لقياس كفاءة الجامعات وجودتها في هذا التصنيف هي أربعة : جودة التعليم وهو مؤشر لخريجي المؤسسة، جودة هيئة التدريس، مخرجات البحث وهو مؤشر للمقالات المنشورة، حجم المؤسسة وهو مؤشر للإنجاز الأكاديمي نسبة إلى المعايير السابقة.

و بالعودة إلى دراستنا الحالية فسيتم التقديم فيما يلي عرضا للبيانات التي استطعنا أن نستخلصها عن المدخلات والمخرجات في كل كلية على حدة، وذلك خلال الفترة الممتدة 2010-2014 حيث كان نظام الإصلاح الجديد ل .م. د مطبقا.

[1] على الموقع **https://www.facebook.com/geographie.sais/posts/402390176500540** : تاريخ الاطلاع : 2015/07/04.

- **كلية العلوم و التكنولوجيا:**

جدول رقم (6-22): مدخلات ومخرجات كلية العلوم و التكنولوجيا.

	المدخلات		المخرجات	
	الطلبة المسجلين	الأساتذة الدائمون	الطلبة الناجحين	عدد المشاريع (CNEPRU)
2011-2010	2084	231	642	0
2012-2011	2444	232	419	1
2013-2012	3337	268	516	3
2014-2013	3363	282	823	10

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على وثائق الجامعة.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان تزايد عدد الطلبة المسجلين و الاساتذة الدائمون في كلية العلوم و التكنولوجيا كان منتظما نوعا ما ، في حين نلاحظ أن هناك تذبذب في عدد الطلبة الناجحين حيث كان 642 في سنة 2010-2011 لينخفض في السنتين المواليتين ثم يعود ليرتفع في سنة 2013-2014 إلى 823 طالب. كما نلاحظ تزايد مطرد لعدد المشاريع حيث ارتفع من صفر مشروع سنة 2010-2011 إلى 10 مشاريع سنة 2013-2014.

جدول رقم (6-23): وصف إحصائي لمتغيرات كلية العلوم و التكنولوجيا.

المتغير	المتوسط	أقل قيمة	أعلى قيمة	الانحراف المعياري
الطلبة المسجلين	2807	2084	3363	644,08436
الأساتذة الدائمون	253	231	282	25,76011
الطلبة الناجحين	600	419	823	174,46107
عدد المشاريع (CNEPRU)	4	0	10	4,50925

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

جدول رقم (6-24): معامل الارتباط بين مدخلات ومخرجات كلية العلوم و التكنولوجيا.

	الطلبة المسجلين	الأساتذة الدائمون	الطلبة الناجحين	عدد المشاريع (CNEPRU)
الطلبة المسجلين	1	–	–	–
الأساتذة الدائمون	,956*	1	–	–
الطلبة الناجحين	,341	,600	1	–
عدد المشاريع (CNEPRU)	,779	,891	,761	1

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك ارتباط قوي بلغ تقريبا 78 % بين مدخل الطلبة المسجلين وبين مخرج عدد المشاريع، و ارتباط ضعيف مع مخرج الطلبة الناجحين بلغ 34 %.كما هناك ارتباط بين مدخل الاساتذة الدائمون و مخرجات الطلبة الناجحين و عدد المشاريع بلغ على التوالي 60% و90%.

- **كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية و الاجتماعية:**

جدول رقم (6-25): مدخلات ومخرجات كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية و الاجتماعية.

	المدخلات		المخرجات	
	الطلبة المسجلين	الأساتذة الدائمون	الطلبة الناجحين	عدد المشاريع (CNEPRU)
2011-2010	3396	115	524	0
2012-2011	3663	115	904	1
2013-2012	3729	157	845	2
2014-2013	3962	185	993	6

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على وثائق الجامعة.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان تزايد عدد الطلبة المسجلين و الاساتذة الدائمون في كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية و الاجتماعية كان منتظما ، في حين نلاحظ أن هناك تذبذب في عدد الطلبة الناجحين حيث كان 524 طالب في سنة 2010-2011 ليرتفع في السنة الموالية إلى 904 طالب ، ثم ينخفض في السنة الموالية إلى 845 طالب، ثم يعود ليرتفع في سنة 2013-2014 إلى 993 طالب. كما نلاحظ تزايد مطرد لعدد المشاريع حيث ارتفع من صفر مشروع سنة 2010-2011 إلى 10 مشاريع سنة 2013-2014.

جدول رقم (6-26): وصف إحصائي لمتغيرات كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

المتغير	المتوسط	أقل قيمة	أعلى قيمة	الانحراف المعياري
الطلبة المسجلين	3688	3396	3962	232,84115
الأساتذة الدائمون	143	115	185	34,29286
الطلبة الناجحين	817	524	993	204,26861
عدد المشاريع (CNEPRU)	3	0	6	2,62996

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

جدول رقم (6-27): معامل الارتباط بين مدخلات ومخرجات كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية و الاجتماعية.

	المسجلين الطلبة	الدائمون الأساتذة	الناجحين الطلبة	عدد المشاريع (CNEPRU)
المسجلين الطلبة	1	–	–	–
الدائمون الأساتذة	,875	1	–	–
الناجحين الطلبة	,930	,645	1	–
عدد المشاريع (CNEPRU)	,928	,931	,747	1

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

من خلال الجدول نلاحظ أن هناك ارتباط قوي بلغ تقريبا 93 % و 92 % بين مدخل الطلبة المسجلين و بين المخرجين الطلبة الناجحين عدد المشاريع على التوالي، كما هناك ارتباط بين مدخل الاساتذة الدائمون و مخرجات الطلبة الناجحين و عدد المشاريع بلغ على التوالي 64% و 93 %.

- **كلية الحقوق والعلوم السياسية:**

جدول رقم (6-28): مدخلات ومخرجات كلية الحقوق والعلوم السياسية.

	المدخلات		المخرجات	
	الطلبة المسجلين	الأساتذة الدائمون	الطلبة الناجحين	عدد المشاريع (CNEPRU)
2011-2010	2429	67	668	0
2012-2011	2570	67	786	1
2013-2012	1584	91	667	1
1014-2013	1752	87	497	2

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على وثائق الجامعة.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ان تزايد عدد الطلبة المسجلين كان مستقرا نوعا ما خلال أربع سنوات ، في حين نلاحظ عدد الاساتذة خلال السنتين 2010-2011 و 2011-2012 كان ثابتا ، ليرتفع إلى 91 أستاذ سنة 2012-2013 ثم ينخفض إلى 87 أستاذ سنة 2013-2014 و يمكن تفسير هذا الانخفاض إلى تحول بعض الاساتذة إلى جامعات اخرى . كما نلاحظ أن هناك تزايد في عدد الطلبة الناجحين خلال السنتين 2010- 2011 و2011-2012، ثم ينخفض خلال السنتين المواليتين ليصل إلى 497 طالب سنة 2013-2014. في حين نلاحظ ارتفاع بطيء في عدد المشاريع حيث وصل إلى مشروعين فقط سنة 2013-2014.

جدول رقم (6-29): وصف إحصائي لمتغيرات كلية الحقوق والعلوم السياسية.

المتغير	المتوسط	أقل قيمة	أعلى قيمة	الانحراف المعياري
الطلبة المسجلين	2084	1584	2570	488,34576
الأساتذة الدائمون	78	67	91	12,80625
الطلبة الناجحين	655	497	786	118,93556
عدد المشاريع (CNEPRU)	1	0	2	,81650

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

جدول رقم (6-30): معامل الارتباط بين مدخلات ومخرجات كلية الحقوق والعلوم السياسية.

	الطلبة المسجلين	الأساتذة الدائمون	الطلبة الناجحين	عدد المشاريع (CNEPRU)
الطلبة المسجلين	1	–	–	–
الأساتذة الدائمون	-,993	1	–	–
الطلبة الناجحين	,658	-,624	1	–
عدد المشاريع (CNEPRU)	-,566	,638	-,587	1

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

من خلال الجدول نلاحظ أن هناك ارتباط بين مدخل الطلبة المسجلين و الطلبة الناجحين بلغ 65 % ، كما يوجد ارتباط بين مدخل الاساتذة الدائمون عدد المشاريع بلغ على التوالي 63% .

- **كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وع. التسيير:**

جدول رقم (6-31): مدخلات ومخرجات كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وع. التسيير.

	المدخلات		المخرجات	
	الطلبة المسجلين	الأساتذة الدائمون	الطلبة الناجحين	عدد المشاريع (CNEPRU)
2011-2010	1425	56	383	0
2012-2011	1498	56	458	2
2013-2012	1588	78	306	0
2014-2013	1527	77	418	2

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على وثائق الجامعة.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان تزايد عدد الطلبة المسجلين كان في تزايد مطرد حتى سنة 2012-2013 لينخفض في السنة الاخيرة إلى 1527 طالب ، أما الاساتذة فكان مستقرا خلال السنتين 2010-2011 و 2011-2012 ، ليرتفع خلال السنتين الآخرتين إلى 78 و77 أستاذ على التوالي. كما لاحظ بأن هناك تذبذب في عدد الطلبة الناجحين و عدد المشاريع خلال السنوات الاربعة.

جدول رقم (6-32): وصف إحصائي لمتغيرات كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وع التسيير.

المتغير	المتوسط	أقل قيمة	أعلى قيمة	الانحراف المعياري
الطلبة المسجلين	1510	1425	1588	67,67816
الأساتذة الدائمون	67	56	78	12,41974
الطلبة الناجحين	392	306	458	64,56715
عدد المشاريع (CNEPRU)	1	0	2	1,15470

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

جدول رقم (6-33): معامل الارتباط بين مدخلات ومخرجات كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وع. التسيير.

	الطلبة المسجلين	الأساتذة الدائمون	الطلبة الناجحين	عدد المشاريع (CNEPRU)
الطلبة المسجلين	1	–	–	–
الأساتذة الدائمون	,831	1	–	–
الطلبة الناجحين	-,480	-,546	1	–
عدد المشاريع (CNEPRU)	,051	-,023	,836	1

المصدر: من إعداد الطالب بالإعتماد على مخرجات (SPSS.V.20).

من خلال الجدول نلاحظ أن هناك ارتباط ضعيف بلغ -5 % بين مدخل الطلبة المسجلين وبين مخرج عدد المشاريع.

3-2-2- قياس الكفاءة النسبية لكليات جامعة سعيدة باستخدام نموذج (CCR) بالتوجه مخرجي:

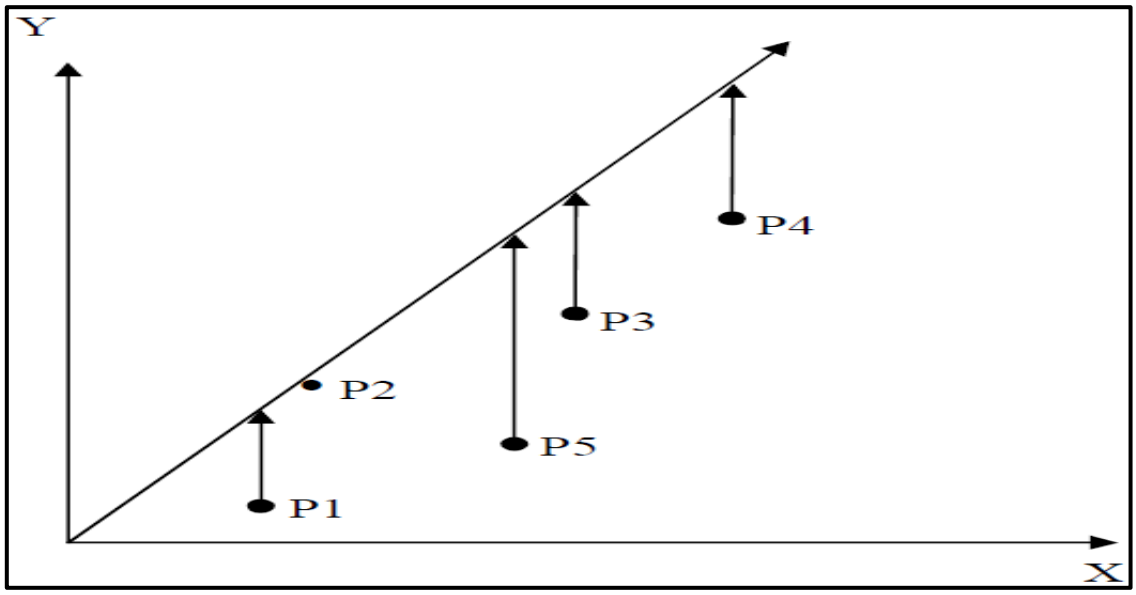
سنقوم فيما يلي بتعريف نموذج (CCR) بالتوجه مخرجي.

3-2-3- مفهوم نموذج اقتصاديات الحجم الثابتة (CCR) بالتوجه مخرجي:

قام بوضع هذا النموذج كل من Charnes, Cooper and Rhodes، حيث يمكن لوحدة اتخاذ القرار غير الكفؤة من أن تصبح كفؤة من خلال هذا النموذج (CCR) بإسقاط إحداثيتاها على الحدود الكفؤة، فمن التوجه المدخلي نتمكن من تحسين(تخفيض) المدخلات، بينما من ناحية التوجه المخرجي يمكننا تحسين(زيادة) المخرجات، و بالتالي يعتمد تحسين الوحدات غير الكفؤة على موقع جدار الحدود الكفؤة سواء مدخلي أو مخرجي، و الشكل الموالي يبين نموذج (CCR) ذو التوجه المخرجي(التعظيم)[1]:

[1] عبد الكريم منصوري، **قياس الكفاءة النسبية و محدداتها للأنظمة الصحية باستخدام تحليل مغلف البيانات للبلدان المتوسطة و المرتفعة الدخل**، مرجع سابق، ص 87.

شكل رقم (6-8):نموذج بالتوجه مخرجي.



Source: W. W. Cooper, Lawrence M. Seiford, Joe Zhu, **Handbook on Data Envelopment Analysis,** Kluwer Academic Publishers, Boston, USA, 2004, p. 16.

فلو افترضنا أن هناك 5 وحدات (p1, p2, p3, p4, p5) ، و بعد تمثيلها بـــيانيا تظهر كما في الشكل أعلاه ، و تظهر النتائج أن الوحدة p2 كفؤة بينما بقية الوحدات تظهر غير كفؤة، لزيادة إنتاجها من المخرج y يجب الاتجاه عموديا إلى محور المدخلات x ، و يعني هذا أننا نحافظ على نفس القدر من المدخلات لكن بزيادة المخرجات بالنسبة أو الكيفية التي تنتج بها الوحدة p2 ، و يعبر السهم الرابط بين النقاط غير الكفؤة (p1, p3, p4, p5) عن نسبة عدم كفاءة هذه الوحدات بالمقارنة مع الجدار الذي ترسمه الوحدة الكفؤة p2، بينما لو كانت هذه الاخيرة على الجدار الكفؤ فلا مجال للتحسين ، أي كفاءتها 100 %.

3-2-4- نموذج (CCR) بالتوجه مخرجي:

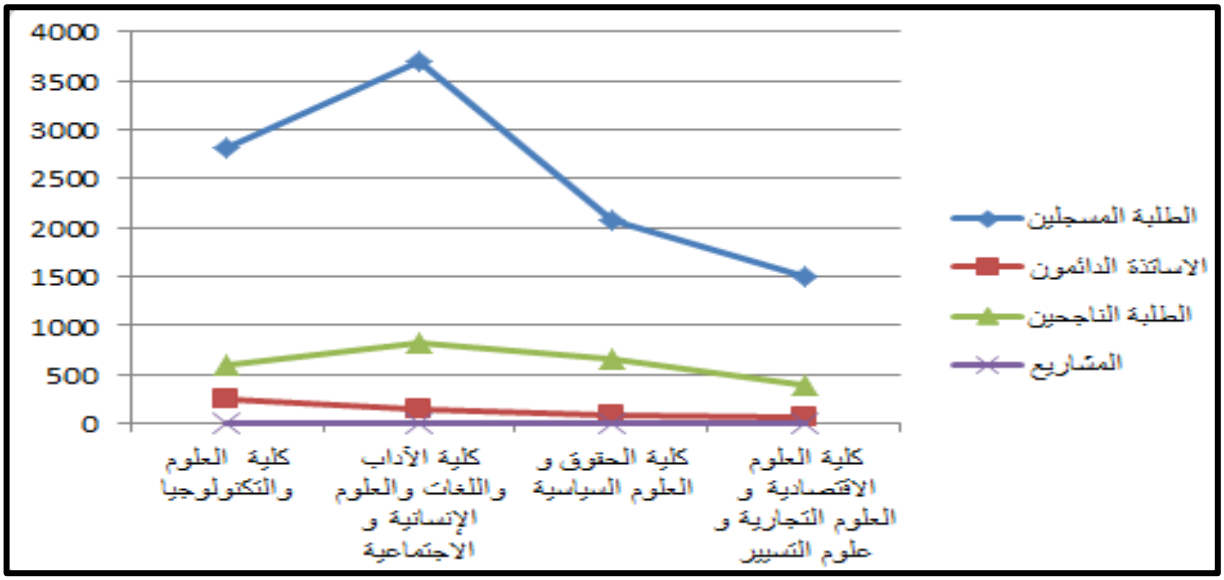
لقياس الكفاءة النسبية لكليات جامعة سعيدة باستعمال أسلوب التحـــليل مغلف للبـــيانات تم استعمال برنامج (XLDEA) لمتوسط المدخلات والمخرجات لأربع سنوات دراسية الخاصة بالكليات، باستخدام نموذج (CCR) بالتوجه مخرجي، ويبين الجدول والشكل التاليين متوسط و مسارات العلاقة بين المتغيرات الدراسة على التوالي:

جدول رقم (6-34): متوسط مدخلات و مخرجات الدراسة.

	المدخلات		المخرجات	
	متوسط عدد الطلبة المسجلين	متوسط عدد الأساتذة الدائمون	متوسط عدد الطلبة الناجحين	متوسط عدد (CNEPRU)
كلية العلوم والتكنولوجيا	2807	253	600	4
كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية و الاجتماعية	3688	143	817	3
كلية الحقوق و العلوم السياسية	2084	78	655	1
كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير	1510	67	392	1

المصدر: من إعداد الطالب.

شكل رقم (6-9):يوضح مسارات العلاقة بين المتغيرات الدراسة.



المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات XL.

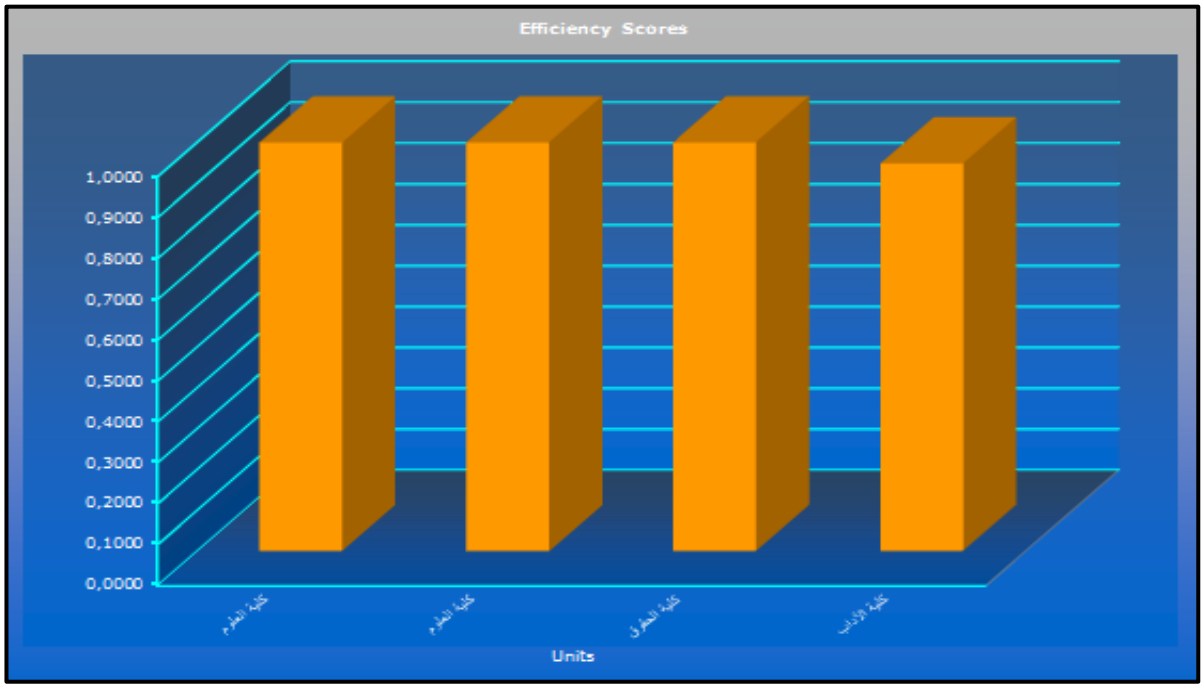
و فيما يلي سنقوم بحساب الكفاءة النسبية للكليات باستعمال التوجه المخرجي لنموذج عوائد الحجم الثابتة، بمعنى الكفاءة من ناحية تحقيق المخرجات بافتراض أن جميع الكليات تعمل عند مستوى الحجم الأمثل أي تمر بمرحلة غلة الحجم الثابتة، وذلك ما يظهره الجدول والشكل الآتيين:

جدول رقم (6-35): مؤشر الكفاءة النسبية لكليات جامعة سعيدة بالتوجه المخرجي.

الكليـــات	مؤشر الكفاءة النسبية	مقدار عدم الكفاءة
كلية العلوم والتكنولوجيا	1,0000	0.0000
كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية و علوم التسير	1,0000	0.0000
كلية الحقوق و العلوم السياسية	1,0000	0.0000
كلية الآداب و اللغات و العلوم الانسانية و الاجتماعية	0,9485	0.0515

المصدر : من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات (XLDEA).

شكل رقم (6-10): مؤشر الكفاءة النسبية لكليات جامعة سعيدة بالتوجه المخرجي.



المصدر : مخرجات برنامج (XLDEA).

إذن من خلال هذا النموذج نلاحظ أن كلية الآداب و اللغات و العلوم الانسانية و الاجتماعية لم تحقق الكفاءة النسبية التامة بمعنى مؤشر الكفاءة أقل من الواحد (0.9485)، أما الكليات الأخرى فقد حققت الكفاءة النسبي التامة بمعنى مؤشر الكفاءة يساوي الواحد.

ونظرا لطبيعة دراستا لمحاولة دراسة تأثيرات بين أبعاد جودة والخدمة التعليمية و الكفاءة و البحث العلمي و خدمة المجتمع، فسنكتفى باستعمال متوسط مخرجات الكليات لأربع سنوات دراسية و نقصد بذلك عدد الطلبة الناجحين و الذي أعطيناه رمز **(EF1)**، وعدد المشاريع**(EF2)**.

3-3- قياس البحث العلمي:

حسب كل من (عماد أبو الرب، عيسى قدادة محمود الوادي، رعد الطائي،2010)،(محمود محمد عبد الله كسناوي،2001) يمكن قياس محور البحث العلمي بالأبحاث العلمية وعن مدى مساهمتها في علاج مشكلات المجتمع و أعراض التنمية، وقد ساهم الكثير من الباحثين في اقتراح جملة من المقاييس التي تعبر عن هذا البعد ، وقد استعننا بأربعة عبارات وهي:

RE1: يتوفر بالكلية الأجهزة والأدوات اللازمة للبحث العلمي.

RE2: تتوافر بالكلية آليات لمساعدة الباحثين في نشر الأبحاث العلمية محلياً ودولياً (مجلة علمية خاصة بالجامعة – الدعم المالي للنشر في دوريات علمية... و غيرها).

RE3: تستخدم أنشطة البحث العلمي بالكلية في معالجة مشكلات المجتمع وأغراض التنمية.

RE4: تنظم أو تشارك الكلية في الندوات وورش العمل والمؤتمرات العلمية المحلية والإقليمية و الدولية

3-4- قياس خدمة المجتمع:

حسب ما أشار إليه كثير من الباحثين فيمكن قياس خدمة المجتمع من خلال محاولة الربط بين البيئة المحيطة ومؤسسات التعليم العالي، حيث تحاول هذه الاخيرة تقديم خدماتها لقطاعات المجتمع المختلفة وفتح تخصصات في الجامعة حسب متطلبات البيئة المحيطة، وعن مدى مساهمة البيئة في توفير فرص عمل لخريجي الجامعة. ولغرض قياس بعد خدمة المجتمع استعنا بالعبارات المقترحة من طرف كل من (عماد أبو الرب، عيسى قدادة محمود الوادي، رعد الطائي،2010)،(Tariq Amer,2007) مع تعديل صياغتها حسب اهداف المرجوة من الدراسة، ويمكن استعراض هذه العبارات كالتالي:

SO1: التخصصات المتوفرة في الكلية ملاءمة حسب متطلبات و احتياجات البيئية المحيطة.

SO2: توجد برامج تدريبيه متنوعة للإعداد الطلاب و الخرجين لسوق العمل.

SO3: تساهم مؤسسات المجتمع المختلفة في توفير فرص العمل لخريجي الجامعة.

SO4: تسعى الجامعة إلى تقديم خدماتها المتخصصة لقطاعات المجتمع المختلفة (كالاستشارات ،البرامج التدريبية، الارشاد القوافل الصحية وغيرها).

خاتمة

لقد حرصنا في هذا الفصل على الدراسة الممنهجة لموضوع للدراسة وهذا ما سيساهم في توجيه مسار الدراسة وتحقيق أهدافها ، مما سنعكس بدوره إيجابيا على النتائج التي يتم التوصل إليها، حيث يمنحها مصداقية و موثقية تجعل منها مرجعا تستند إليه الدراسات اللاحقة. وذلك كله من خلال توضيح أسلوب البحث و جمع البيانات ومعالجتها وتفسير نموذج العام للدراسة بجزئيه القياسي و الهيكلي، وهذا ما سنستعرضه في الفصل السابع.

الفصل السابع: تحليل البيانات النتائج.

مقدمة الفصل.

I- فحص البيانات و اختبارات الصدق و الثبات الاستبانة.

II – تقدير النمذجة البنائية (الهيكلية) لسلالم القياس.

III – تحليل نتائج الوصفية للدراسة.

IV – مخرجات ومؤشرات جودة نموذج الدراسة.

V –اختبار الفرضيات الدراسة.

خاتمة الفصل.

مقدمة الفصل

سنحاول من خلال هذا الفصل ترجمة المعالجة النظرية والفكرية لمشـــكلة الدراسة بنتـــائج تطبيقية ملموسة مستمدة من بيانات التي تم جمعها.إذ تضمنت الدراسة مجـــموعة من الأهداف والفرضيات التي يتطلب القيام باخـــتبارها والتحـــقق منها باستخدام بعض الأدوات والوســـائل الإحصائية المناسبة. ولتحقيق هذا الغرض فقد استند الجانب التطبيقي للدراسة على ثلاثة مراحل أساسية في الدراسة تسعى لتقديم إطار متكامل عن الخطوات والإجراءات الإحصائية المطلوبة لاختبار فرضيات البحث والتحقق من أهدافها. وبناء على ذلك جـــاءت المرحلة الاولى لفحـــص طبيعة بيانات الدراسة. أما المرحلة الثانية فقد تم القيام بالتحليل العاملي لنـــموذج القياس وذلك للتـــصفية عباراته و تقدير مدى مطابقته و قدرة متـــغيراته الجلية على قياس المتـــغيرات الكامنة. في حين تناولت المرحلة الثـــالثة عملية التحليل العاملي التأكيدي و تحليل لتباين آراء أفراد العينة و نمذجة العـــلاقات النـــظرية بين متغيرات الدراسة و المبنية على النتائج التجريبية لدراسات سابقة ثم اخـــتبار معـــنوية هذه العلاقات بهدف الاجابة على اشكالية الدراسة و فرضياتها الرئيسية و الجزئـــية وذلك بالاعـــتماد على برنامج (SPSS.V.20) و (AMOS.V.20).

I- فحص البيانات:

إن البيانات غالباً لا تحتوي على توزيع طبيعي مـــثالي، وذلك بسبـــــب الإجابات غير المنـــطقية أحياناً أو المبالغ فيها، ولذلك فإن الحصول على توزيع طبيعي معقول للبيانات سيساعد في عملية تحليل ودقة النتائج ويتم القيام بذلك مباشرة بعد معالجة القيم المتطرفة (Outlier) ومن أجل القيام بإجراء التحليل سنستخدم البرنامج الإحصائي (spss.v.20) من خلال متغيرات البحث.

1- اختبار التوزيع الطبيعي للعينة (Normality):

يتحدد الأسلوب الإحصائي المستخدم في التحليل بنوع توزيع بيانات المتغيرات موضوع الدراسة، فإذا كان التوزيع طبيعياً، فالأسلوب الاحصائي المناسب هو (الإحصاء المعلمي)، أما إذا كان التوزيع غير طبيعياً (توزيع بواسون أو ذي الحدين)، فالأسلوب الاحصائي المناسب هو (الإحصاء اللامعلمي).

يستخدم اختبار (Kolmogorov-Smironov) و(Shapiro-Wilk) لأغراض التحقق من نوع التوزيع، إذ ان التوزيع الطبيعي يتصف بالمعنوية (0.05 فأقل)، وإلا فإن التوزيع غير طبيعياً، فضلاً عن ذلك فإن اختبار (Kurtosis & Skewness) يستخدم أيضاً لغرض التأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات حيث ينبغي ان تكون جميع قيم المتغيرات تقع ضمن (1.96+) و(1.96−)[1]، Hair,et al. (2010).

- **الالتواء (Skewness)**: وهو مدى الالتواء داخل منحنى توزيع الإجابات في الاستبيان الموزع على العينة.

- **التفلطح (Kurtosis):** وهو مدى الارتفاع (التفلطح) داخل منحنى توزيع الإجابات في الاستبيان الموزع على العينة.

جدول رقم (7-1): اختبار التوزيع الطبيعي للمتغيرات.

	Kurtosis	Skewness	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnova		
	Statisti-que	Statisti-que	Statistiq ue	ddl	Sig	Statist-que	ddl	Sig
متغيرات أبعاد الجودة								
Q1	-0.514	-0.984	,293	218	,000	,839	218	,000
Q2	0.419	-0.983	,273	218	,000	,852	218	,000
Q3	0.543	-0.674	,263	218	,000	,858	218	,000
Q4	-0.566	-0.429	,219	218	,000	,864	218	,000
Q5	-0.146	-0.999	,177	218	,000	,890	218	,000
Q6	-0.088	-0.1.165	,202	218	,000	,873	218	,000

[1] Hair J.F., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E., and Tatham R.L. **Multivariate data analysis**, 6th Edition. Pearson Prentice Hall. New Jersey,2006.

Q7	-0.223	-1.022	,195	218	,000	,876	218	,000
Q8	0.056	-0.958	,199	218	,000	,892	218	,000
Q9	-0.238	-0.237	,234	218	,000	,898	218	,000
Q10	-0.028	--1.127	,219	218	,000	,873	218	,000
Q11	0.416	-0.821	,268	218	,000	,862	218	,000
Q12	-0.089	-1.063	,216	218	,000	,885	218	,000
Q13	-0.100	-0.892	,183	218	,000	,895	218	,000
Q14	-0.449	-0.747	,250	218	,000	,868	218	,000
Q15	-0.283	-0.835	,217	218	,000	,875	218	,000
Q16	-0.852	0.251	,329	218	,000	,814	218	,000
Q17	-0.588	-0.309	,237	218	,000	,864	218	,000
Q18	-0.654	-0.160	,252	218	,000	,862	218	,000
Q19	-0.09	-0.957	,189	218	,000	,896	218	,000
Q20	0.057	-0.858	,198	218	,000	,894	218	,000
Q21	-0.303	-0.760	,229	218	,000	,888	218	,000
Q22	-0.712	0.512	,270	218	,000	,865	218	,000
البحث العلمي								
Q23	0.018	0.104	,270	218	,000	,978	218	,002
Q24	-0.235	-0.306	,101	218	,001	,984	218	,015
Q25	-0.120	-0.489	,083	218	,000	,982	218	,007
Q26	-0.730	0.701	,087	218	,000	,950	218	,000
خدمة المجتمع								
Q27	-0.432	0.025	,080	218	,002	,978	218	,002
Q28	0.337	-0.706	,225	218	,000	,838	218	,000
Q29	0.495	-0.617	,220	218	,000	,841	218	,000
Q30	0.183	-0.877	,202	218	,000	,862	218	,000

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20) بعد إعادة التنظيم.

إن نتائج الجدول (7-1) تشير إلى إن جميعها تقع ضـــمن الحدود الدنيا والعليا للتوزيع الطبيعي، كما أنها تمتع بالدلالة المعنوية المقبولة إحصائيا وضمن النطاق المسموح به، وبالتالي توزيعها توزيعاً طبيعياً وفقا لقاعدة (Hair,et.,2006)، وهذا يدل على إن البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة صالحة لإجراء التحليلات الإحصائية الأخرى.

2- التحليل العاملي لنموذج القياس:

لغرض تبسيط نموذج القياس وتحسين أداء أداة القياس المستـــخدمة وإلغاء العبـــارات التي تسبب مشاكل أثناء التحليل العاملي و نمذجة المعادلات الهيكلية، سنعتمد على التحليل العاملي الاستكشافي لأداة القياس(نموذج القياس)، وذلك بالاستعانة ببرنامج الاحصائي(SPSS.V.20) الإجراء جملة من التحاليل العملية الاستكشافية والتي أكد الكثير من الباحثين على ضرورة استخدامها كمرحلة أولى ضمن عملية التحليل، وفيما يلي سنتعرض كل اختبار على حدى مع توضيح نتائجها و تفسيرها.

2-1- اختبار الشراكية (communalité):

بعد القيام بالتحليل التوفيقي الاستكشافي تحصلنا على مجموعة من النتائج التي تعبر عن اختبار الشراكية لكل مؤشر(متغير جلي) مع المتغير الكامن الموافق له .يهدف اختبار الشراكية إلى التأكد على أن للمؤشرات(التي تم التعبير عنها من خلال الأسئلة) قاسم مشترك في قياس متغير كامن واحد فقط، بحيث تكون نتائجها متشابهة بالنسبة إلى كافة العينة[1].

لقد قمنا بإقصاء العبارات المعبرة عن المؤشرات التالية:

بالنسبة لمحور أبعاد جودة الخدمة وكما كان موضح في الفصل السابق فقد تم إقصاء العبارات التالية: [(Q4=0,314)،(Q7=0,373)،(Q15Q=0,338)،(Q17=0,297)]، في حين لم يتم إقصاء أي عبارة من محورين البحث العلمي و خدمة المجتمع لأن نتائج الشراكة بالنسبة لهما كانت اكبر من 0.4.(أنظر الملحق رقم 2 ، 3،4).

والجدول التالي يوضح المجالات الشراكية التي تتراوح ضمنها قيمة الشراكية للمتغيرات الجلية، دون الأخذ بعين الاعتبار تلك المتعلقة بالعبارات الملغات والمذكورة أعلاه.

جدول رقم (7-2): مجالات شراكية عبارات القياس.

المتغيرات الكامنة	شراكية العبارات
أبعاد جودة الخدمة التعليمية	ما بين (0,677-0,453)
البحث العلمي	ما بين (0,718-0,493)
خدمة المجتمع	ما بين (0,935-0,482)

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20) بعد إعادة التنظيم.

من خلال الجدول(7-2) نلاحظ ان قيم الشراكة المتغيرات الجلية مع المتغيرات الكامنة التابعة لها تتراوح ما بين (0,677-0,453) كأعلى و أدنى قيمة بالنسبة لأبعاد جودة الخدمة التعليمية، و ما بين

[1] بن أشنهو سيدي محمد، **دراسة المكونات المؤثرة على وفاء الزبون Djezzy، دراسة امبريقية باستعمال نموذج المعادلات الهيكلية**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان،2010، ص235.

(0,718-0,493) بالنسبة للبحث العلمي، وبين(0,935-0,482) لخدمة المجتمع، وتعتبر هذه القيم في مجملها قيم جيدة، وعليه يمكننا القول أن جل المقاييس لها دور مهم في تفسير المتغيرات الكامنة التابعة لها بشكل متفاوت نسبيا وهو ما يدل على ضرورة الاحتفاظ بها واستعمالها في المرحلة الموالية.

2-2- اختبار KMO و Bartlett's:

للتأكد من إمكانية إدخال التحليل التوفيقي على البيـــانات زيادة على الاشـــتراكية، يجب ملاحظة المؤشر KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) الذي يجب أن تتراوح قيمته بين [0.50-1.00] ومبدأ هذا الاختبار هو حساب الارتباط الجزئي بين المتغيرات للتأكد من أن الارتباطات قوية أو جيدة بين معظم المتغيرات وليس فقط بين عدد قليل منها. إضافة إلى اختبار الكروية لـ Bartlett المرتبط بمستوى معنوية (Sig) الذي تتراوح ما بين [0.00-0.05]، وكلما آلت قيمته إلى (0.00) كان ذلك دليل على ارتفاع مجال الثقة في السلالم، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار بالنسبة لكل فقرات المقياس التي سبق والغينا منها العبارات التي لم تتسم بمستوى اشتراكية جيد.

جدول رقم (7-3): نتائج إختبار KMO و Bartlett's.

فقرات القياس	KMO	Sig
أبعاد جودة الخدمة التعليمية	0.811	0.000
البحث العلمي	0.700	0.000
خدمة المجتمع	0.589	0.000

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20) بعد إعادة التنظيم.

من خلال النتائج نلاحظ بأن جل المؤشرات انحصرت قيمتها داخل المجال [0.50-1.00] وهذا يؤكد سلامة السلالم المحتفظ بها، كما ان اختبار Bartlett مستوى معنويته (Sig) تؤول كلها إلى (0.00) كما بينته البيانات الموضحة في الجدول أعلاه وهذه نتيجة تعتبر جيدة جدا، الأمر الذي يدل على إمكانية اعتماد المقاييس المستخدمة.

3- اختبارات الصدق و الثبات الاستبانة:

إن الهدف من المقياس الحكمي (الاستبانة) توخي الدقة في قياس الحالات موضوع القياس، لأن مثل هذه المقاييس لا تخلو من التباينات حول الحالة المطلوب قياسها، لأنها تعتمد الأحكام الشخصية (آراء العينة المبحوثة)، لذا تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية توخياً للدقة ومن أهمها:- (الثقة، والصدق، والدقة، والدلالة المعنوية).

إذ تعرف **الثقة:** بأنها المدى الذي تخلو فيه مجموعة من القياسات من التباين نتيجة لخطأ عشوائي، ومن أهم هذه المقاييس (مقاييس الاستقرار أو الثبات، ومقاييس التكافؤ)، فضلاً عن مقاييس

التجانس الداخلي مثل (معامل الفا، وتقدير ثبات الانشقاق النصفي) ، أما **الصدق** فيركز على أهمية مصدر التباين بالنسبة لهدف القياس، ويقاس إحصائيا وفقا للعلاقة: (معامل الصدق يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، ومن أهم انواع الصدق (الصدق الظاهري وصدق المحتوى) الذي يهتم بدرجة كون المقياس ممثلا للأداة في محتواه، والصدق المعياري ويعني علاقة معيار بمعيار آخر عند تقدير الصدق المعياري ، وغالبا ما يستخدم في قياس الصدق الظاهري أسلوب (آراء الخبراء أو المحكمين).

3-1-اختبارات التجانس:

أستخدم هذا الاختبار لغرض التحقق من التجانس الداخلي للمقياس، وشملت الاختبارات كلاً من معامل الفا (Alpha de Cronbach)، معامل سبيرمان- براون (Coefficient de Spearman-Brown)، ومعامل كوتمان للانشطار النصفي (Coefficient de Guttman split-half))، والمثبتة نتائجها في الجدول (7-4) الآتي:

جدول رقم (7-4): نتائج اختبارات التجانس الداخلي للمقياس.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	**Partie 1**	**Valeur**	**,735**
		Nombre d'éléments	**13**
	Partie 2	**Valeur**	**,780**
		Nombre d'éléments	**12**
	Nombre total d'éléments		**25**
Corrélation entre les sous-échelles			**,674**
Coefficient de Spearman-Brown	**Longueur égale**		**,806**
	Longueur inégale		**,806**
Coefficient de Guttman split-half			**,800**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20).

إذ أشارت نتائج الاختبارات الموضحة في الجدول أعلاه إلى قوة نتائج الاختبارات الثلاثة (معامل ألفا لشطري المقياس ومعامل سبيرمان- براون ومعامل كتمان)، وإلى مساندة بعضها الآخر، مؤكدة تحقق التجانس الداخلي للمقياس.

3-2-اختبارات الثقة:

فضلا عما سبق ذكره، فقد تم إجراء اختبارات الثقة لمتغيرات المقياس، الموضحة نتائجهما في الجدول (6-5) أدناه: مؤكدة تحقق التجانس الداخلي للمقياس.

جدول رقم (7-5): مقياس (Cronbach's α) لمحاور الدراسة.

/	المحور	معامل ألفا كرونباخ
1	أبعاد الجودة الخدمة التعليمية	0.807
2	البحث العلمي	0.730
3	خدمة المجتمع	0.508
الثباث الكلي للاستبانة		0.850

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20) بعد إعادة التنظيم.

يتضح من الجدول أعلاه بأن مقياس الموثوقية لكل متغيرات المقياس تشير إلى إن معامل كرونباخ ألفا لفقرات المقياس كانت جيدة أكبر من 0.70، ماعدا محور خدمة المجتمع حيث كانت قيمة α =0.508 و تعد هذه القيمة حسب Evrard و آخرين (1993) أنها كافية خلال الأبحاث الاستكشافية، وهذا يدل على توافر الاتساق الداخلي لفقراته وكذلك صلاحيته لإجراء التحليلات الإحصائية الأخرى.

II- تقدير النمذجة البنائية (الهيكلية) لسلالم القياس:

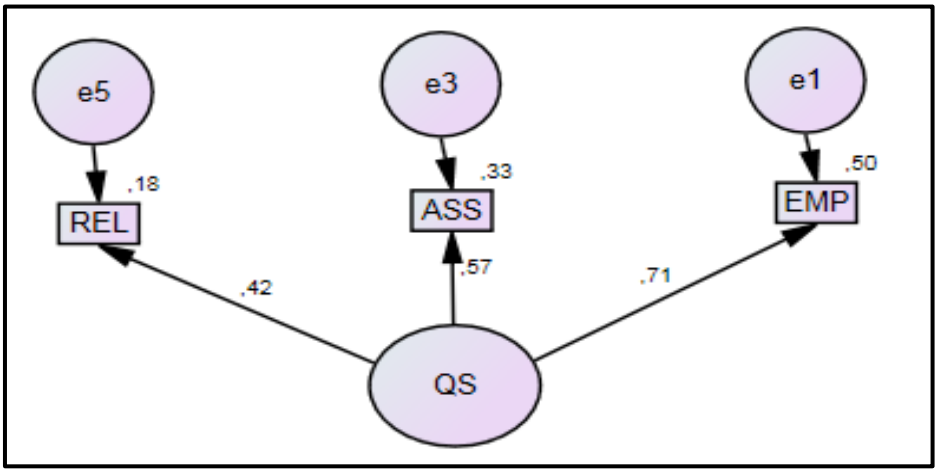
سنحاول في هذه المرحلة من الدراسة إلى وصف نموذج قياس المتغيرات الجلية مع المتغيرات الكامنة التابعة لها، حيث سنستعرض وبشكل منفصل النمذجة البنائية لنماذج القياس الجزئية والتي تشكل في مجموعها النموذج العام للقياس، وذلك بالاعتماد على برنامج (AMOS.V.20) لاستخراج معامل التقدير المقاييس و الذي يجب أن تكون قيمته محصورة بين [1.0] ،و التي تمثل معامل الارتباط بين المتغير الجلي والمتغير الكامن، إضافة إلى خطأ القياس المتعلق بكل متغير جلي، والتي ستوضح ضمن شكل بياني يسهل عملية الشرح، وللتأكد من معنوية عوامل التقدير لجأنا إلى اختبار t-student الذي يساوي 1.96 ، ويترافق مع مستوى معنوية (P=0.05).

1- نموذج قياس جودة الخدمة التعليمية:

لقياس جودة الخدمة التعليمية (QS) تم الاعتماد على ثلاثة مقاييس وهي :(EMP)،(ASS)،(REL)، (أنظر شكل (7-1)) ، وذلك من بين خمسة مقاييس التي تم استخراجها من التحليل العاملي الاستكشافي، حيث كانت نتائجها مشجعة فقد تجاوزت معاملات تقدير المقاييس اتجاه المتغير الكامن جودة الخدمة التعليمية (0.4) مع مستويات معنوية(P<0.05) و (t>1.96) مقارنة مع باقي المقاييس (TAN) (الملموسية) و(RES) (الاستجابة) حيث كانت معاملات تقدير المقاييس اتجاه المتغير الكامن جودة الخدمة التعليمية منخفضة.

ويقيس (EMP) بعد التعاطف حيث كان نتائج تقديره [(P<0.05 و(t>1.96) وبلغ معامل تقدير المقياس (0.71)] و الذي يعد الأحسن ما بين الثلاثة، إضافة إلى (ASS)، (REL) والتي تعد نتائجها جيدة [(P<0.05 و(t>1.96) وبلغ معامل تقدير المقياس (0.57)] و [(P<0.05 و(t>1.96) وبلغ معامل تقدير المقياس (0.42)] على التوالي حيث يقيس المؤشر الاول بعد الامان ، أما الثاني فيقيس بعد الاعتمادية. وعليه فإن تقدير مقاييس الثلاثة لنموذج يمكن اعتمادها نظرا للدور المهم الذي تلعبه في تفسير جودة الخدمات التعليمية.

شكل رقم (7-1):تقدير نموذج قياس جودة الخدمات التعليمية.



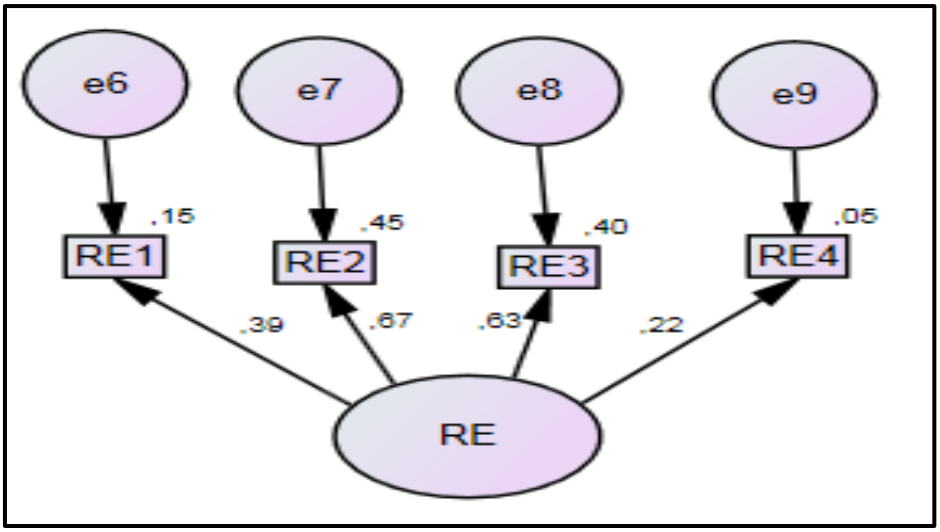
المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20).

2- نموذج قياس البحث العلمي:

لقياس المتغير الكامن متغير البحث العلمي (RE) تم الاستعانة بأربعة مقاييس وذلك بعد التحليل العاملي الاستكشافي والتأكيدي، حيث نلاحظ من خلال الشكل (7-2) أدناه أن المتغيرين (RE1) والذي يقيس مدى توفر بالكلية للأجهزة والأدوات اللازمة للبحث العلمي و(RE4) الذي يقيس ما إذا كانت الكلية تنظم أو تشارك في الندوات وورش العمل والمؤتمرات العلمية المحلية والإقليمية و الدولية. كانت نتائجهما على التوالي: [(P<0.05 و(t>1.96) وبلغ معامل تقدير المقياس (0.39)] و [(P<0.05 و(t>1.96) وبلغ معامل تقدير المقياس (0.22)] والتي يمكن القول عنها أنها منخفضة بعض الشيء لكن بالنظر إلى درجة معنويتهما (p) و أخطاء قياس هذه التأثيرات تعتبر قريبة من الصفر، فقد تم الاحتفاظ بهما إلى جانب المتغيرين (RE2) و(RE3) والتي تعد نتائجها جيدة للغاية [(P<0.05 و(t>1.96) وبلغ معامل تقدير المقياس (0.67)] و [(P<0.05 و(t>1.96) وبلغ معامل تقدير المقياس (0.63)] على التوالي حيث يقيس المؤشر الاول عن مدى توافر بالكلية آليات لمساعدة الباحثين في نشر الأبحاث العلمية محلياً ودولياً (مجلة علمية خاصة بالجامعة، الدعم المالي للنشر في دوريات علمية... وغيرها)، في حين يقيس المتغير الثاني عن مدى

استخدم أنشطة البحث العلمي بالكلية في معالجة مشكلات المجتمع وأغراض التنمية. و عليه يمكن القول أن نتائج تقدير نموذج قياس البحث العلمي تعد جيدة ويمكن اعتمادها ضمن نموذج القياس الكلي.

شكل رقم (7-2):تقدير نموذج قياس البحث العلمي.

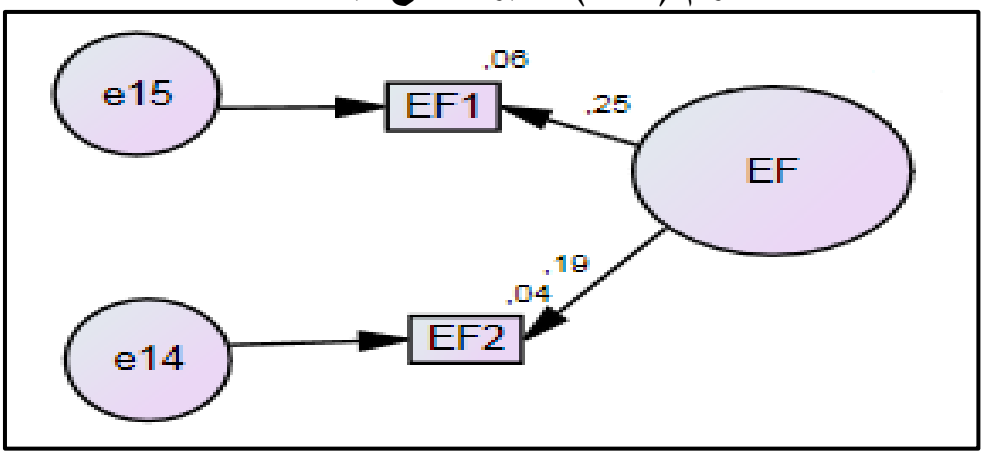


المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20).

3- نموذج قياس كفاءة:

لقياس المتغير الكامن الكفاءة (EF) تم استخدام (EF1) الذي يقيس عدد الطلبة الناجحين [(P<0.05 و(t>1.96) وبلغ معامل تقدير المقياس (0.25)]، و(EF2) والذي يقيس عدد المشاريع المنجزة[(P<0.05 و(t>1.96) وبلغ معامل تقدير المقياس (0.19)] والتي يمكن القول عنهما منخفضة بعض الشيء لكن بالنظر إلى أهمية هذين العنصرين في قياس الكفاءة وقيمة درجة معنويتهما (p) وأخطاء قياس هذه التأثيرات تعتبر قريبة من الصفر، فقد تم الاحتفاظ بهما و اعتبرت هذه النتائج مقبولة.

شكل رقم (7-3):تقدير نموذج قياس الكفاءة.

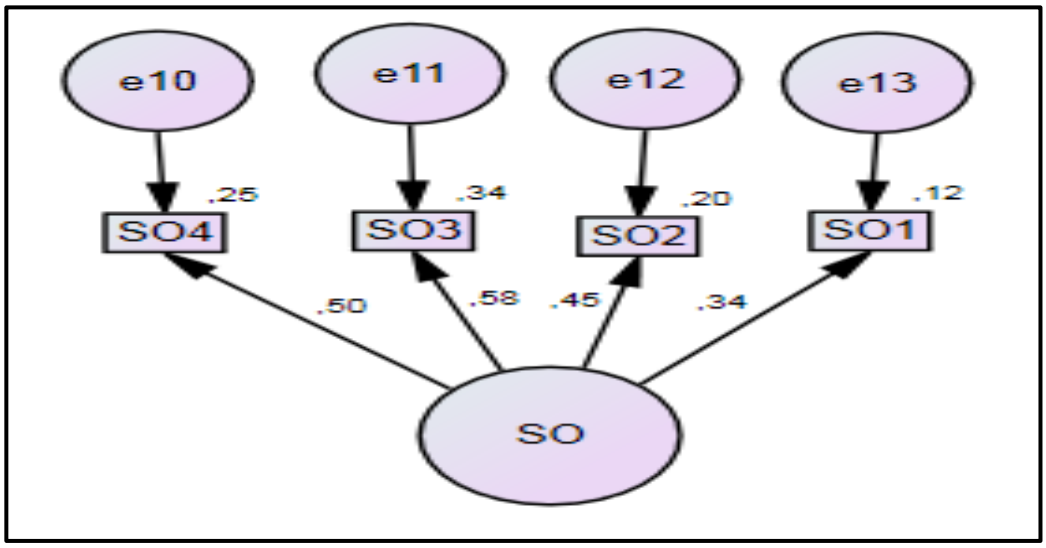


المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20).

4- نموذج قياس خدمة المجتمع:

لقياس المتغير الكامن خدمة المجتمع (SO) تم استخدام أربعة مقاييس أولها (SO1) الذي يقيس مدى توفر بالكلية تخصصات ملاءمة حسب متطلبات و احتياجات البيئية المحيطة، و الذي كانت نتائج تقديره[(P<0.05 و(t>1.96) وبلغ معامل تقدير المقياس (0.34)] حيث نلاحظ أن المساهمة التقديرية لهذا المقياس تعد منخفضة نوعا ما مقارنة مع (SO3) المخصصة لقياس مدى مساهمة مؤسسات المجتمع المختلفة في توفير فرص العمل لخريجي الجامعة [(P<0.05 و(t>1.96) وبلغ معامل تقدير المقياس (0.58)] و (SO4) الذي يقيس مدى سعى الجامعة إلى تقديم خدماتها المتخصصة لقطاعات المجتمع المختلفة (كالاستشارات ،البرامج التدريبية، الارشاد القوافل الصحية وغيرها) [(P<0.05 و(t>1.96) وبلغ معامل تقدير المقياس (0.50)] اللذان يعتبران مقياسين مناسبين نظرا لنتائج تقديرهما الجيدة، إضافة إلى المقياس (SO2) والذي يقيس مدى توجد برامج تدريبيه متنوعة للإعداد الطلاب والخرجين لسوق العمل[(P<0.05 و(t>1.96) وبلغ معامل تقدير المقياس (0.45)] والتي تعد نتائج مقبولة.

شكل رقم (7-4): تقدير نموذج قياس خدمة المجتمع.



المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20).

III- تحليل نتائج الوصفية للدراسة:

إن الغاية من إجراء الإحصاء الوصفي هو معرفة اتجاه إجابات أفراد العينة ، فضلا عن تبيان وتقدير مستوى أهمية الفقرات والمتغيرات من وجهة نظر أفراد العينة، وذلك بالاعتماد على سلم ليكرت الخماسي (من موافق بشدة كأقصى درجة إلى غير موافق تماما كأدنى درجة)، و حساب المتوسط الحسابي.

1- اتجاه إجابات أفراد العينة لقياس جودة الخدمات التعليمية:

اتضح من الجدول رقم (7-6) أدناه بأن متوسط جود ة الخدمات التعليمية لنـــتائج اتجاه إجابات أفراد العينة بلغ **(2.87)** أي بدرجة موافقة كلية بلغت **57.4%** من متوسطات استجابات أفراد العينة. وبانحراف معياري**(0.482)**.أما من حيث الأبعاد الفرعية الخمسة للمقياس فان متوسط الابعاد يمتد ما بين **(3.17)** لبعد الامان الى**(2.67)** لبعد الاستجابة. وبالتالي فإن معظم إجابات المستجوبين كانت نحو اتجاه محايد وغير موافق. وفقا لسلم ليكرت الخماسي.

جدول رقم (7-6): نتائج الإحصاء الوصفي لاتجاه إجابات أفراد العينة لقياس جودة الخدمة التعليمية.

الرقم	العبـــــــارة	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الموافقة
1	تتمتع الجامعة بموقع ملائم يسهل الوصول إليه بسرعة.	العدد: 28	العدد: 44	العدد 34	العدد: 102	العدد: 10	3.10	1.167	محايد
		12.8 %	20.2 %	15.6 %	46.8 %	4.6 %			
2	الوسائل و التجهيزات المستعملة في الجامعة ذات جودة و تفي باحتياجات هيئة التدريس .	العدد: 49	العدد: 90	العدد 29	العدد: 48	العدد: 2	2.38	1.089	محايد
		22.5 %	41.3 %	13.3 %	22.0 %	9 %			
3	المظهر العام للجامعة جذاب (المباني، المرافق، القاعات، الساحات، الملاعب...).	العدد: 57	العدد: 89	العدد 35	العدد: 35	العدد: 2	2.25	1.044	غير موافق
		26.1 %	40.8 %	16.1 %	16.1 %	0.9 %			
4	يتميز موظفي وعمال الجامعة بمظهر أنيق وحسن.	العدد: 19	العدد: 37	العدد 78	العدد: 80	العدد: 4	3.06	0.980	محايد
		8.7 %	17.0 %	35.8 %	36.7 %	1.8 %			
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الملموسية (Tangible)							2.69	0.621	محايد
							%53.8		

5	يلتزم العاملون في الكلية بتقديم الخدمة في الوقت المحدد.	العدد: 31 14.2 %	العدد: 58 26.6 %	العدد 63 28.9 %	العدد: 62 28.4 %	العدد: 4 1.8 %	2.77	1.070	محايد
6	تحرص الكلية على تقديم الخدمة التعليمية بشكل صحيح ومن أول مرة.	العدد: 32 14.7 %	العدد: 68 31.2 %	العدد 55 25.2 %	العدد: 62 28.4 %	العدد: 1 0.5 %	2.69	1.053	محايد
7	البرامج والتخصصات في الكلية تتميز بالجاذبية و التنوع.	العدد: 25 11.5 %	العدد: 61 28 %	العدد 62 28.4 %	العدد: 68 31.2 %	العدد: 2 0.9 %	2.82	1.030	محايد
8	تبدي الكلية اهتماماً خاصاً بمشاكل واستفسارات هيئة التدريس.	العدد: 37 17.0 %	العدد: 70 32.1 %	العدد 64 29.4 %	العدد: 45 20.6 %	العدد: 2 0.9 %	2.56	1.029	غير موافق
9	تحتفظ الكلية بسجلات دقيقة و موثقة .	العدد: 18 8.3 %	العدد: 40 18.3 %	العدد 94 43.1 %	العدد: 56 25.7 %	العدد: 10 4.6 %	3.00	0.979	محايد
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الاعتمادية (Reliability)						2.76 %55.2	0.680	محايد
10	تقدم الكلية خدماتها التعليمية بشكل فوري.	العدد: 28 12.8 %	العدد: 75 34.4 %	العدد 54 24.8 %	العدد: 60 27.5 %	العدد: 1 0.5 %	2.68	1.028	محايد
11	الاستجابة الفورية لحل مشاكل و الانشغالات المطروحة من طرف هيئة التدريس.	العدد: 46 21.1 %	العدد: 93 42.7 %	العدد 39 17.9 %	العدد: 39 17.9 %	العدد: 1 0.5 %	2.34	1.018	غير موافق
12	تُعلم الكلية بمواعيد تقديم الخدمات و الانتهاء منها.	العدد: 22 10.1 %	العدد: 68 31.2 %	العدد 47 21.6 %	العدد: 73 33.5 %	العدد: 8 3.7 %	89 .2	1.092	محايد
13	الاستعداد الدائم لدى الادارة و العاملين في الجامعة لمساعدة هيئة التدريس.	العدد: 26 11.9 %	العدد: 63 28.9 %	العدد 67 30.7 %	العدد: 58 26.6 %	العدد: 4 1.8 %	2.78	1.029	محايد
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الاستجابة(Responsiveness)						2.67	0.703	محايد

							%53.4	
14	سلوك الادارة و العاملين في الكلية يعزز الشعور بالأمان و الثقة.	العدد: 17 7.8 %	العدد: 48 22.0 %	العدد: 57 26.1 %	العدد: 89 40.8 %	العدد: 7 3.2 %	10 .3	1.032	محايد
15	إلمام الادارة و العاملين في الكلية بالمعلومات الكافية وحسن توصيلها.	العدد: 14 6.4 %	العدد: 58 26.6 %	العدد: 66 30.3 %	العدد: 76 39.9 %	العدد: 4 1.8 %	2.99	0.974	محايد
16	اللباقة وحسن الخلق في التعامل من قبل الادارة و العاملين في الكلية.	العدد: 6 2.8 %	العدد: 29 13.3 %	العدد: 52 23.9 %	العدد: 120 55.0 %	العدد: 11 5.0 %	3.46	0.886	موافق
17	تتعامل الكلية بالمعلومات الخاصة لهيئة التدريس بسرية.	العدد: 15 6.9 %	العدد: 36 16.5 %	العدد: 74 33.9 %	العدد: 87 39.9 %	العدد: 6 2.8 %	3.15	0.965	محايد
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس السلامة أو الامان (Assurance)						3.17 63.4%	0.636	محايد
18	تُظهر الادارة و العاملين في الكلية الود في علاقتهم مع هيئة التدريس.	العدد: 16 %7.3	العدد: 30 13.8 %	العدد 69 31.7 %	العدد: 93 42.7 %	العدد: 10 %4.6	3.23	0.996	محايد
19	وضع مصلحة عضو هيئة التدريس في مقدمة اهتمامات الإدارة.	العدد: 33 % 15.1	العدد: 65 29.8 %	العدد 63 28.9 %	العدد: 53 24.3 %	العدد: 4 1.8 %	2.68	1.059	محايد
20	العلم و الدراية الكافية من طرف الادارة والعاملين في الكلية باحتياجات المختلفة لهيئة التدريس.	العدد: 35 16.1 %	العدد: 71 32.6 %	العدد 69 31.7 %	العدد: 41 18.8 %	العدد: 2 0.9 %	2.56	1.002	غير موافق
21	الروح المرحة والصداقة واضحة في التعامل داخل الكلية.	العدد: 15 6.9 %	العدد: 52 23.9 %	العدد 60 27.5 %	العدد: 81 37.2 %	العدد: 10 4.6 %	3.09	1.033	محايد
22	احترام ضيوف الكلية وزوارها واستقبالهم بحفاوة.	العدد: 7 3.2	العدد: 15 6.9	العدد 58 26.6	العدد: 101 46.3	العدد: 37 17.0	3.67	0.946	موافق

			%	%	%	%	%		
محايد	**0.706**	**3.04** **608%**	**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التعاطف (Empathy)**						
محايد	**0.482**	**2.87** **%57.4**	**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس جودة الخدمات التعليمية**						

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20) بعد إعادة التنظيم.

2- اتجاه إجابات أفراد العينة لقياس البحث العلمي:

تبين من خلال الجدول رقم (7-7) أدناه بأن متوسط الحسابي لنتائج اتجاه إجابات أفراد العينة لقياس البحث العلمي بلغ **(2.78)** أي بدرجة موافقة كلية بلغت **55.6%** من متوسطات استجابات أفراد العينة. و بانحراف معياري**(0.639)**. وبالتالي فإن معظم إجابات المستجوبين كانت نحو اتجاه محايد وفقا لسلم ليكرت الخماسي.

جدول رقم (7-7): نتائج الإحصاء الوصفي لاتجاه إجابات أفراد العينة لقياس البحث العلمي.

الرقم	العبـــــــارة	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الموافقة
23	**يتوفر بالكلية الأجهزة والأدوات اللازمة للبحث العلمي.**	**العدد: 5** **2.3 %**	**العدد: 54** **24.8 %**	**العدد: 134** **61.5 %**	**العدد: 23** **10.6 %**	**العدد: 2** **0.9 %**	**2.70**	**0.621**	**محايد**
24	**تتوافر بالكلية آليات لمساعدة الباحثين في نشر الأبحاث العلمية محلياً ودولياً (مجلة علمية خاصة بالجامعة – الدعم المالي للنشر في دوريات علمية..... و غيرها).**	**العدد: 10** **4.6 %**	**العدد: 66** **30.3 %**	**العدد 112** **51.4 %**	**العدد: 30** **13.8 %**	**العدد: 0** **0 %**	**2.77**	**0.680**	**محايد**
25	**تستخدم أنشطة البحث العلمي بالكلية في معالجة مشكلات المجتمع وأغراض التنمية.**	**العدد: 8** **3.7 %**	**العدد: 68** **31.2 %**	**العدد 102** **46.8 %**	**العدد: 39** **17.9 %**	**العدد: 1** **0.5 %**	**2.67**	**0.703**	**محايد**
26	**تنظم أو تشارك الكلية في**	**العدد:**	**العدد:**	**العدد**	**العدد:**	**العدد:**			

	الندوات وورش العمل والمؤتمرات العلمية المحلية والإقليمية و الدولية.	4 1.8 %	21 9.6 %	103 47.2 %	88 40.4 %	2 0.9 %	3.18	0.637	محايد
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس البحث العلمي							2.78 %55.6	0.639	محايد

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20) بعد إعادة التنظيم.

3- اتجاه إجابات أفراد العينة لقياس خدمة المجتمع:

وفيما يتعلق بقياس مستوى خدمة المجتمع، فقد بينت نتائج التحليل ان متوسط الحسابي لنتائج اتجاه إجابات أفراد العينة قد بلغ **(2.10)** أي بدرجة موافقة كلية بلغت **42%** من متوسطات استجابات أفراد العينة و بانحراف معياري**(0.565)**. وبالتالي فإن معظم إجابات المستجوبين كانت نحو اتجاه غير موافق وفقا لسلم ليكرت الخماسي.

جدول رقم (7-8):نتائج الإحصاء الوصفي لاتجاه إجابات أفراد العينة لقياس خدمة المجتمع.

الرقم	العبارة	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الموافقة
27	التخصصات المتوفرة في الكلية ملاءمة حسب متطلبات و احتياجات البيئية المحيطة .	العدد: 6 2.8 %	العدد: 37 17.0 %	العدد: 111 50.9 %	العدد: 63 28.9 %	العدد: 1 0.5 %	3.05	0.706	محايد
28	توجد برامج تدريبيه متنوعة للإعداد الطلاب و الخرجين لسوق العمل.	العدد: 69 31.7 %	العدد: 93 42.7 %	العدد: 51 23.4 %	العدد: 5 2.3 %	العدد: 0 0 %	1.96	0.802	غير موافق
29	تساهم مؤسسات المجتمع المختلفة في توفير فرص العمل لخريجي الجامعة.	العدد: 78 35.8 %	العدد: 78 35.8 %	العدد 50 22.9 %	العدد: 12 5.5 %	العدد: 0 0 %	1.98	0.900	غير موافق
30	تسعى الجامعة إلى تقديم خدماتها المتخصصة لقطاعات المجتمع المختلفة (كالاستشارات ،البرامج التدريبية، الارشاد القوافل	العدد: 58 26.6 %	العدد: 79 36.2 %	العدد 68 31.2 %	العدد: 13 6.0 %	العدد: 0 0 %	2.17	0.890	غير موافق

	الصحية وغيرها).							
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس جودة الخدمة التعليمية							2.10 %42	0.565	غير موافق

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20) بعد إعادة التنظيم.

تعليق:

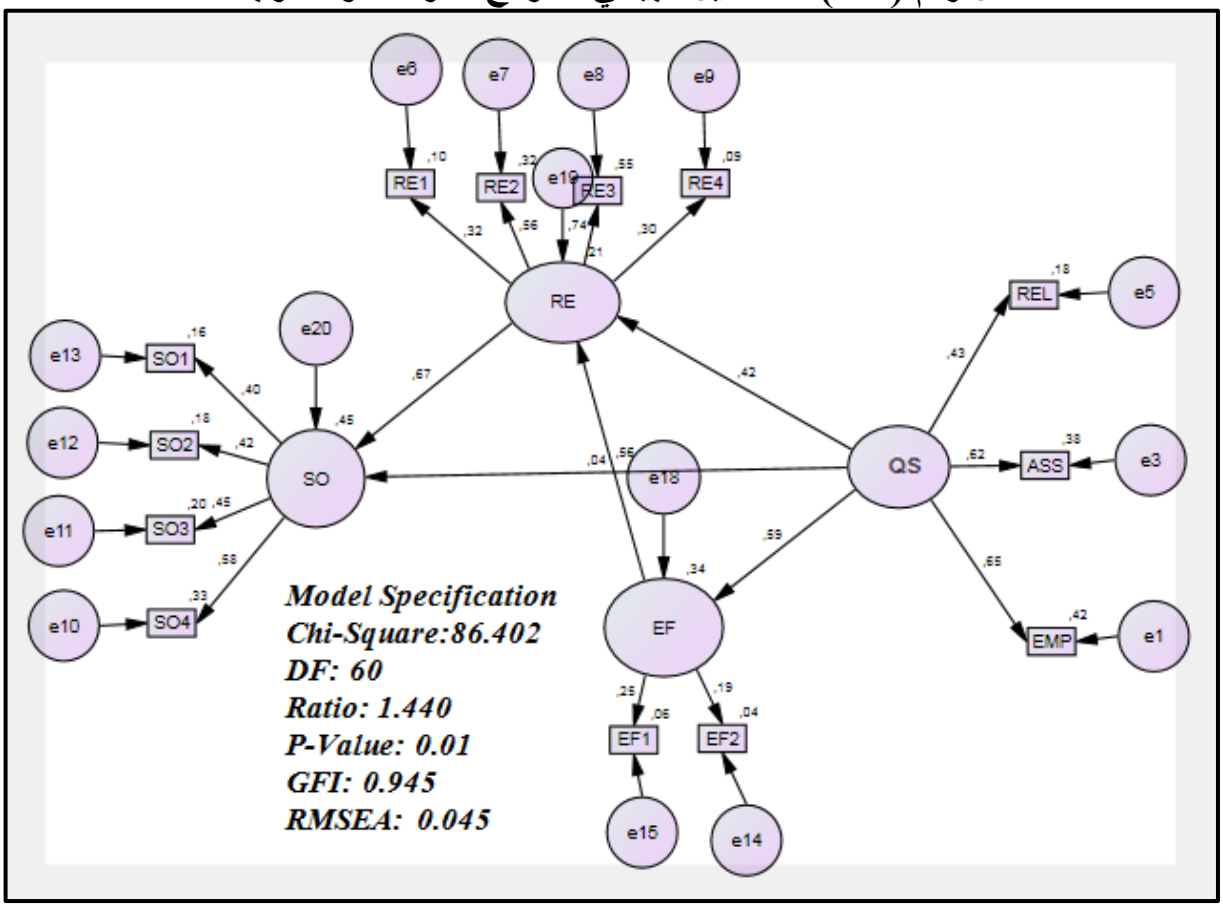
كتعليق للنتائج السابقة يمكن القول أن نتائج التحليل الاحصائي قد بينت انخفاض واضح في محور خدمة المجتمع و هو انعكاس واضح لانخفاض في تقييم لجودة الخدمة التعليمية و البحث العلمي. وإن هذا الضعف لمؤشر جودة الخدمة التعليمية قد شمل كافة أبعادها الخمسة. حيث كانت الابعاد الاكثر تأثير على التوالي: الامان ،التعاطف، الاعتمادية، الملموسية ، الاستجابة.

IV- مخرجات ومؤشرات جودة نموذج الدراسة:

سيتم في هذه المرحلة من الدراسة تحلـــيل مخرجات نموذج الدراســـة مكونة من (218) من هيئة التدريس، وتأتي هذه المرحلة كتكملة لتحليل العاملي الاستكـــشافي لضمان سلامة التحـــليل العامـــلي وذلك من خلال مؤـــشرات الملائمة والهيكلة المتـــغيرات الجلية، وذلك بالاعتـــماد على برنامج (AMOS.V.20)، لننتقل بعد ذلك لتحليل أهم مؤشرات جودة النموذج وذلك باستعمال التحليل العاملي التأكيدي(Confirmatory Factor Analysis) (CFA) ، لتأتي بعدها الخطوة الاخيرة وهي اختبار فرضيات الدراسة.

1- مخرجات نموذج الدراسة:

شكل رقم (7-5): التمثيل البياني لنموذج الدراسة و مخرجاته.



المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20).

يتضح من خلال الشكل أعلاه أن هناك أربع متـــغيرات كامنة (Latente) (أبعاد جودة الخـــدمة التعليمية(QS)، البحث العلمي(RE)، الكفاءة(EF)، خدمة المجتمع(SO)) وكل متغير كامن موصـــول بمتغيرات جلية (Manifest) وكل متغير جلي موصول بمقدار الخطأ الخاص به وهذا الخطأ يسمى بخطأ القياس(الخطأ في الإجابة لكل عنصر منفرد) أما الأخطاء الأخرى (e18، e19، e20)

تسمى بخطأ النموذج الهيكلي وهو نتيجة التمثيل للعوامل المؤثرة على كل العامل المتأثر ويوجد هذا النوع فقط على العوامل المتأثرة.

2-مؤشرات جودة النموذج باستعمال التحليل العاملي التأكيدي (Confirmatory Factor Analysis):

2-1-مؤشر الحزم (Parsimonious Fit Index):

يعتبر مؤشر(chi2) من المؤشرات الأساسية لتقدير مطابقة نموذج النظري مع نموذج القياس، والذي يتم قياسه في ضوء درجات حرية (df)، و احتمال (P <0.01)، ويتم التقويم من خلال حساب النسبة بين (chi2)/(df) والتي يجب أن تكون محصورة بين [1-5] لتتم قبول فكرة مطابقة نموذج القياس، فإذا كانت محصورة بين[2-5] تدل على قبول جودة النموذج نظرا لعدم وجود فروق جوهرية بين المصفوفين، وإذا كانت محصورة بين[1-2] تدل على أن النموذج مطابق تماما للبيانات، أما إذا تجاوزت القيمة 5 فيتم رفض النموذج[1].

كانت نتيجة (chi2) في هذا النموذج (86.402) و درجة حرية (60)، مع احتمال (P=0.01) ، وحاصل قسمة (chi2)/(df)=1.440 ، إذن يمكننا القول بأن مستوى كي تربيع على درجة الحرية جيد جدا أي أن احتمال توافق نموذج القياس مع النموذج النظري كبير.

2-2- مؤشرات المطابقة المطلقة (Absolute Fit Indexes):

تمكننا هذه المؤشرات من تسوية نموذج القياس وتقدير درجة تطابقه مع بيانات الدراسة، والتي على أساسها يتحدد قبول النموذج القياس أو رفضه، وكانت مستويات المؤشرات الناتجة في هذا التحليل كلها ضمن مجالات القبول كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (7-9):مؤشرات المطابقة المطلقة لنموذج القياس المعدل.

مؤشرات المطابقة المطلقة	القيم
Joreskög and Sorböm GFI	0.945
Joreskög and Sorböm AGFI	0.917
Steiger and Lind RMSEA Index	0.045

المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20)، بعد إعادة التنظيم.

من خلال الجدول اعلاه نلاحظ أن كل من مؤشر حسن المطابقة (GFI=0.945) ومؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI=0.917) تعد قيمهما جيدة، حيث أنها تقترب من المستوى 1.0، حيث يحدد (GFI) مقدار التباين في المصفوفة الناتجة عن النموذج، وطور كل من(and Sorbom Joreskog) هذا المؤشر إلى مؤشر(AGFI) المصحح بدرجات الحرية لتحرر من تعقيد النموذج.

[1] حلوز وفاء، **تدعيم جودة الخدمة البنكية و تقييمها من خلال رضى العميل**، مرجع سابق ص 218.

أما بالنسبة لـ (RMSEA) الذي أتى به (Lind and Steiger) سنة 1980 فإنه يعبر عن الفرق المتوسط من خلال درجة الحرية، و الذي يعد من أهم مؤشرات جودة المطابقة فحسب (Hair et al ,1998) إذا كانت قيمته 0.05 و أقل دل ذلك على أن النموذج يطابق البيانات بصورة جيدة جدا ، أما إذا كانت قيمته في المدى (0.05-0.08) فتدل على أن النموذج متفق مع البيانات بدرجة كبيرة أما إذا زادت عن 0.08 فيتم رفض النموذج. وفي دراستنا هذه فقد كانت قيمة (RMSEA) تساوي 0.045 و هي قيمة صغيرة جدا مقارنة بالقيمة المعيارية، مما يدلل على مطابقة النموذج بشكل مثالي.

2-3-مؤشرات المطابقة المتزايدة (Incremental Fit Indexes):

تعتمد هذه الدلائل في تقديرها على مقارنة النموذج المقترح مع النموذج الصفري والذي يفترض فيه وجود عامل واحد تتشبع عليه كل المتغيرات المقاسة والخالي من أخطاء القياس، و بالاعتماد على برنامج الاحصائي (AMOS.V.20)، تمكنا من استخراج هذه الدلائل و الموضحة في الجدول(7-10) كالتالي:

جدول رقم (7-10): مؤشرات المطابقة المتزايدة لنموذج القياس المعدل.

مؤشرات المطابقة المتزايدة	القيم
Bentler and Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.725
Bentler Comparative Fit Index (CFI)	0.888
Incremental Fit Index (IFI)	0.896

المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20)، بعد إعادة التنظيم.

يعبر (NFI)عن تناسب التباين المشترك الكلي بين المتغيرات المفسرة من طرف النموذج المختبر، عندما يكون النموذج المعدوم مأخوذ كمرجع . ولدينا (NFI) نتيجتها تساوي 0.725 فتعتبر هذه القيمة جيدة بحكم أنها ضمن المجال [0-1] الامر الذي يدعم قبول النموذج النظري،

كما لدينا (CFI) الانخفاض النسبي لانعدام التسوية، بحيث يتم تقديره تبعاً لتوزيع غير مركزي للكي تربيع للنموذج المختبر بالمقارنة مع النموذج القاعدي، نتيجته محصورة كذلك في المجال [0-1] و كلما اقتربت من 1.0 كلما كانت جيدة. وفى دراستنا الحالية لدينا (CFI) نتيجته تساوي0.888 وهي نتيجة مقبولة كذلك.

أما (IFI) فيعكس مدى تفوق النموذج المدروس في ملائمته على النموذج القاعدي (الصفري)، وكلما اقترب قيمته من 1.0 كلما كانت جيدة، و لدينا (IFI) نتيجته تساوي 0.896 فهي نتيجة مقبولة وتدعم قبول النموذج النظري.

واضح من خلال كل النتائج السابقة ان مؤشرات جودة المطابقة جيدة وعليه يمكن الاعتماد عليها. ويشير (Gadelrab سنة 2004) أن جميع النماذج التي يقترحها الباحث يقصد بها الاقتراب بقدر

الإمكان من الحقيقة، ولا يوجد نموذج مطابق تماما للحقيقة، بمعنى أنها لابد من وجود درجة من الخطأ في توصيف النموذج، وتنبئ قيم هذه المؤشرات بالنسبة للدراسة بإمكانية التوافق الكبيرة بين النموذج والبيانات[1].

V- اختبار الفرضيات الدراسة:

بعد قيـــامنا بعملية تقـــييم وتقدير نموذج القـــياس، من خلال تصـفية عباراته وتحـــقق من درجة مطابقته للبيانات، إضافة إلى تحقق قدرة المقاييس المستخدمة (المتغيرات المحلية) على تفسير وقياس المتغيرات الكامنة التابعة لها، بالاستعانة بالتحليل العاملي الاستكشافي والتأكيدي، سنقوم في هذه بداية هذه المرحلة من الدراسة التحقق من صحة فرضيات للنموذج الهيكلي للدراسة أو عدمها، واختبار فرضيات التباين في عينة الدراسة و ذلك بالاستعانة بنتائج التحليل البرنامج الاحصائي(AMOS.V.20) و(SPSS.V.20).

1- إختبار الفرضيات النموذج الهيكلي:

وسنبدأ بالفرضية الرئيسية الأولى و التي كانت كالتالي:

تؤثر جودة الخدمات التعليمية إيجابا على الكفاءة التعليمية، مما يرفع من نوعية البحث العلمي، و أن جودة هذا الأخير تؤدي إلى تقريب و تقليص الفجوة بين الجامعة و المجتمع المحيط بها في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د؟

وتتفرع من هذه الفرضية الرئيسة إلى ثمانية فرضيات فرعية تناولت كل واحدة منها علاقة معينة موجودة بين المتغيرات سواء من خلال تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة، و التي تقود في نهاية إلى خدمة المجتمع،

1-1- التأثيرات المباشرة:

جدول رقم (7-11): نتائج تحليل المسار- تقديرات التأثيرات المباشرة (Direct effect).

	جودة الخدمة [QS]	الكفاءة [EF]	البحث العلمي [RE]
الكفاءة [EF]	0.59	-	-
البحث العلمي [RE]	0.42	0.56	-
خدمة المجتمع[SO]	0.04	-	0.67

المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20)، بعد إعادة التنظيم.

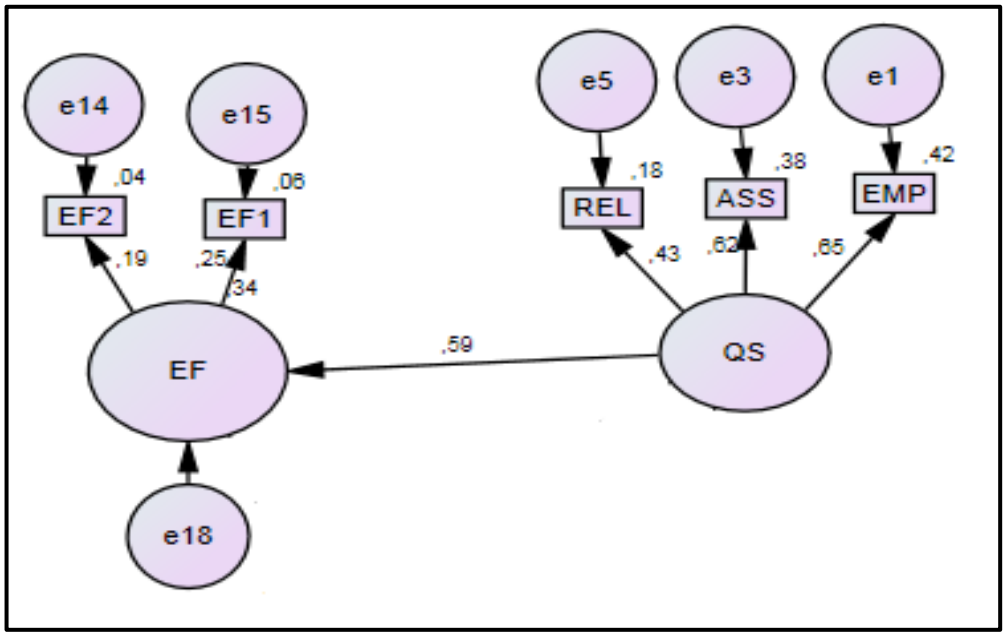
[1] حلوز وفاء، **تدعيم جودة الخدمة البنكية و تقييمها من خلال رضى العميل**، مرجع سابق ص 219.

بالاعتماد على مخرجات نموذج الدراسة الشـكل(7-5) تمكنا من استخراج التأثيرات المـباشرة بين متغيرات الدراسة و الموضحة في الجدول (7-11) أعلاه. و من خلال هذا الجدول و الأشكال البيانية الموضحة أدناه سنقوم باختبار فرضيات الدراسة الخاصة بالتأثيرات المباشرة، للإشارة فإن الأرقام على المسارات تمثل التأثيرات المعيارية المباشرة، بينما الأرقام فوق اسم المتغير تمثل معامل التحديد[1].

الفرضية الفرعية الاولى: تؤثر جودة الخدمة التعليمية على الكفاءة في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

من خلال النموذج الهيكلي المبين في الشكل (7-6) الذي يعبر عن العلاقة التي تربط بـين جودة الخدمة التعليمية و الكفاءة نلاحظ أن قوة التأثير المباشر لجودة الخدمة التعلـيمية على الكفاءة بلغت (0.59) مع قيمة (P<0.05)، و مما يدعم هذه النتيجة هو التباين المفسر للكفاءة الذي تراوحت قيمته (34 %). وعليه نقبل الفرضية التي مفادها أنه يوجد تأثير لجودة الخدمة التعليمية على الكفاءة.

شكل رقم (7-6):النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين جودة الخدمة التعليمية و الكفاءة.



المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20).

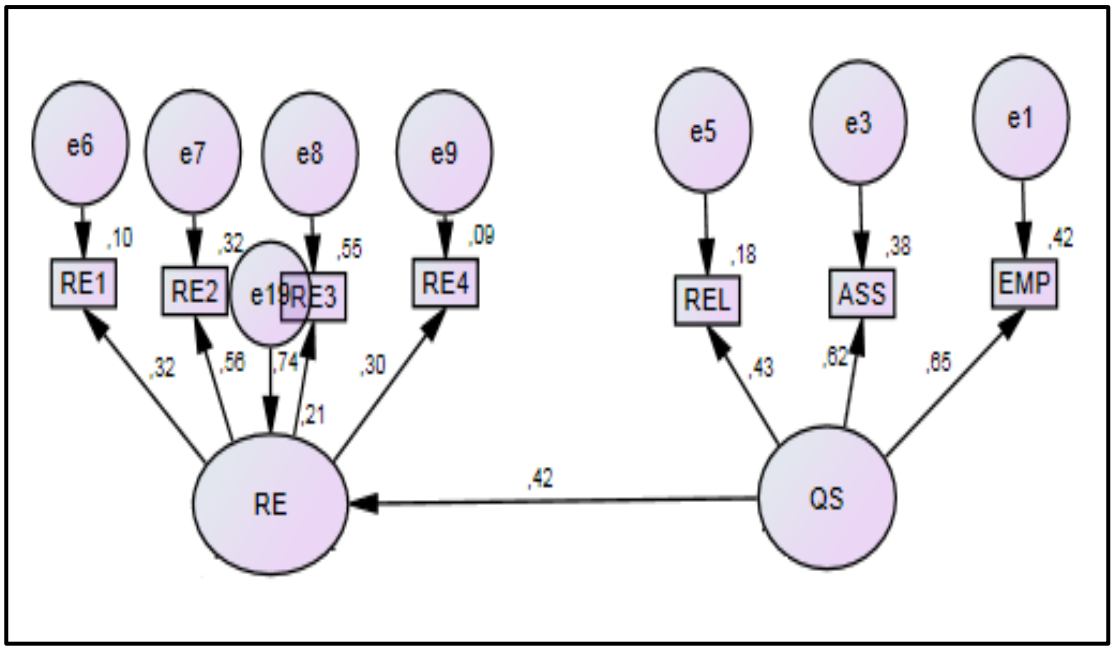
[1] Laith.A & Muhammad.A & Rawan. K, (2011),**Effect of educational service quality and Supervision quality on postgraduate student satisfaction in Private Jordanian Universities,**en ligne: http://www.researchgate.net/profile/Laith_Alrubaiee/publication/270883450_Effect_of_educational_service_quality_and_Supervision_quality_on_postgraduate_student_satisfaction_in_Private_Jordanian_Universities__mail/links/54b6e0570cf2bd04be337d64.pdf, consulté le 04/08/2015.

الفرضية الفرعية الثانية: تؤثر جودة الخدمة التعليمية على البحث العلمي في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

للتحقق من صحة هذه الفرضـــية تم استخدام برنامج (AMOS.V.20). و يعرض الشكل البياني (7-7) المسار و نتائج التحليل للتأثيرات المعيارية المباشرة ،حيث تبين أن قوة التأثير المباشر للمتغير المستقل جودة الخدمة التعليمية على البحث العلمي بلغ (0.42) وهي قيمة موجبة مع ($P<0.05$) ، كما أن جودة الخدمة التعليمية تفسر ما قيمته (21 %) من قيم التباين في البحث العلمي.

وعلى ضوء النتائج السابقة يمكننا من التأكد من الفرضية الاولى التي تشير إلى أن هناك تأثير لجودة الخدمة التعليمية على البحث العلمي .

شكل رقم (7-7): النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين جودة الخدمة التعليمية و البحث العلمي.

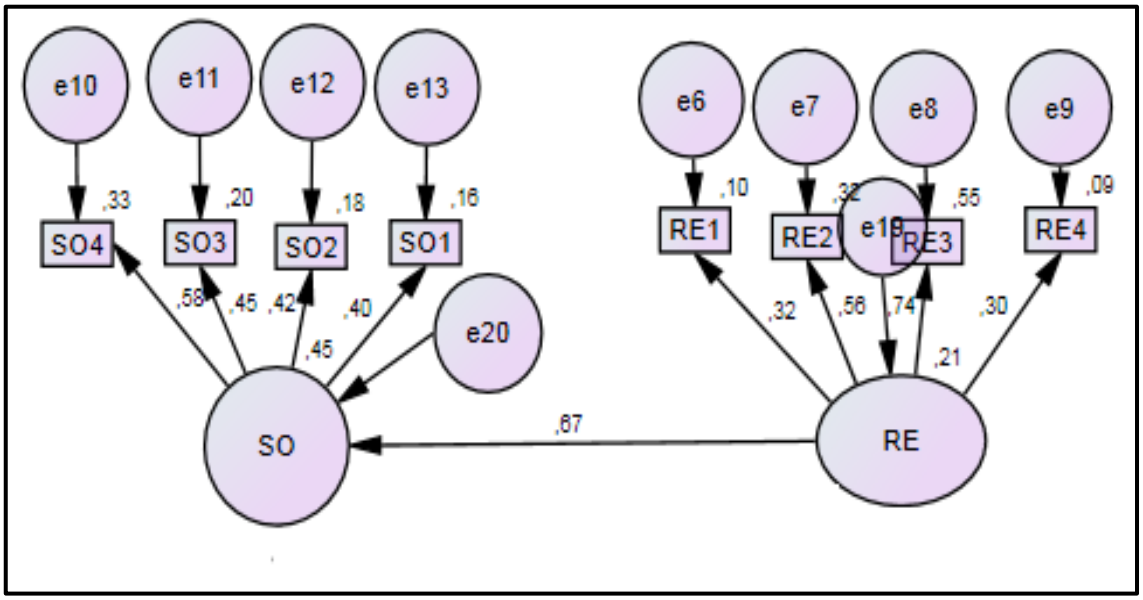


المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20).

الفرضية الفرعية الثالثة: يؤثر البحث العلمي على خدمة المجتمع في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

نلاحظ من خلال الشكل (7-8) شدة التأثير الذي يسببه البحث العلمي الذي يلعب دور المتغير المستقل على خدمة المجتمع الذي يلعب دور المتغير التابع حيث بلغ (0.67) وهو معنوي($P<0.05$)، حيث يفسر البحث العلمي (45 %) من قيم التباين في خدمة المجتمع. مما يجعلنا على ثقة بأن هناك تأثير للبحث العلمي على خدمة المجتمع وهذا ما يؤكد تحقيق الفرضية الرابعة.

شكل رقم (7-8): النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين البحث العلمي و خدمة المجتمع.

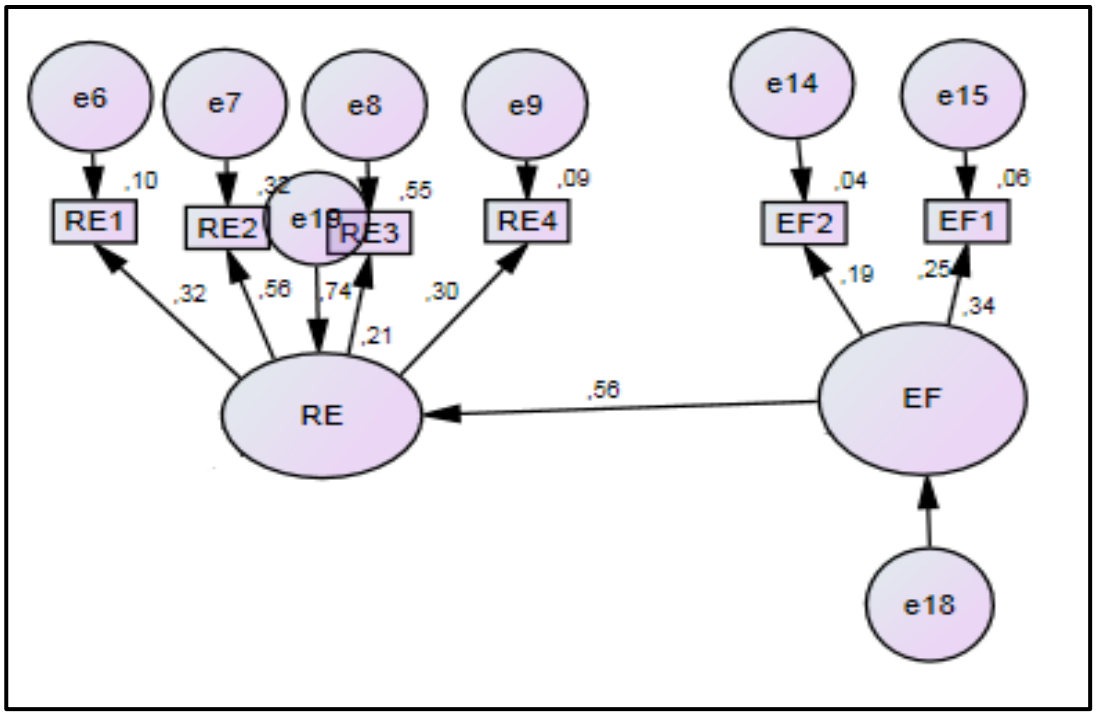


المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20).

الفرضية الفرعية الرابعة: تؤثر الكفاءة على البحث العلمي في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

لفحص هذه الفرضية تم الاعتماد على الشـــكل البياني(7-9) الذي يوضح شدة التأثـــير الذي تمارسه الكفاءة التي تلعب دور المتغير المستقل على البحث العلمي الذي يلعب دور المتغير التابع حيث بلغ هذا التأثير(0.56) مع قيمة (P<0.05)، كما نلاحظ كذلك أن الكفاءة تفـــــــــسر ما قيمته (21%) من قيم التباين في البحث العلمي. إذا يمكننا القول بأن الكفاءة يؤثر إيجابياً على البحث العلمي على هذا الأساس يمكننا القول بأننا تحققنا من صحة الفرضية الخامسة.

شكل رقم (7-9):النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين الكفاءة و البحث العلمي.

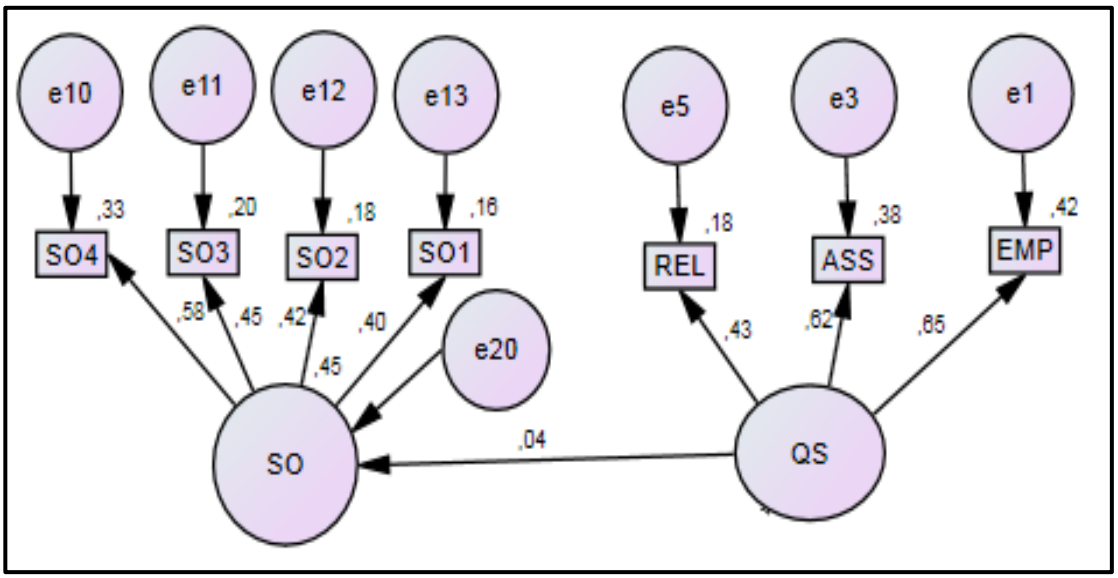


المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20).

الفرضية الفرعية الخامسة: تؤثر جودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

يعرض الشكل البياني (7-10) المسار و نتائج التحليل للتأثيرات المعيارية المبـــاشرة، حيث تبين أن هناك تأثير ضعيف لجودة الخدمة التعليمية كمتغير مستقل على خدمة المجتمع كمتغير تابع حيث بلغ فقط (0.04) وهي غير دالة إحصائيا(P>0.05) ، وبالتالي نرفض الفرضية الثانية التي مفادها أن هناك تأثير لجودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع.

شكل رقم (7-10):النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين جودة الخدمة التعليمية و خدمة المجتمع.



المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20).

1-2- التأثيرات غير المباشرة:

جدول رقم (7-12): نتائج تحليل المسار- تقديرات التأثيرات غير المباشرة Indirect (effect).

	جودة الخدمة [QS]		جودة الخدمة [QS]
الكفاءة [EF]	-		-
البحث العلمي [RE]	0.33		-
خدمة المجتمع[SO]	0.22		0.28

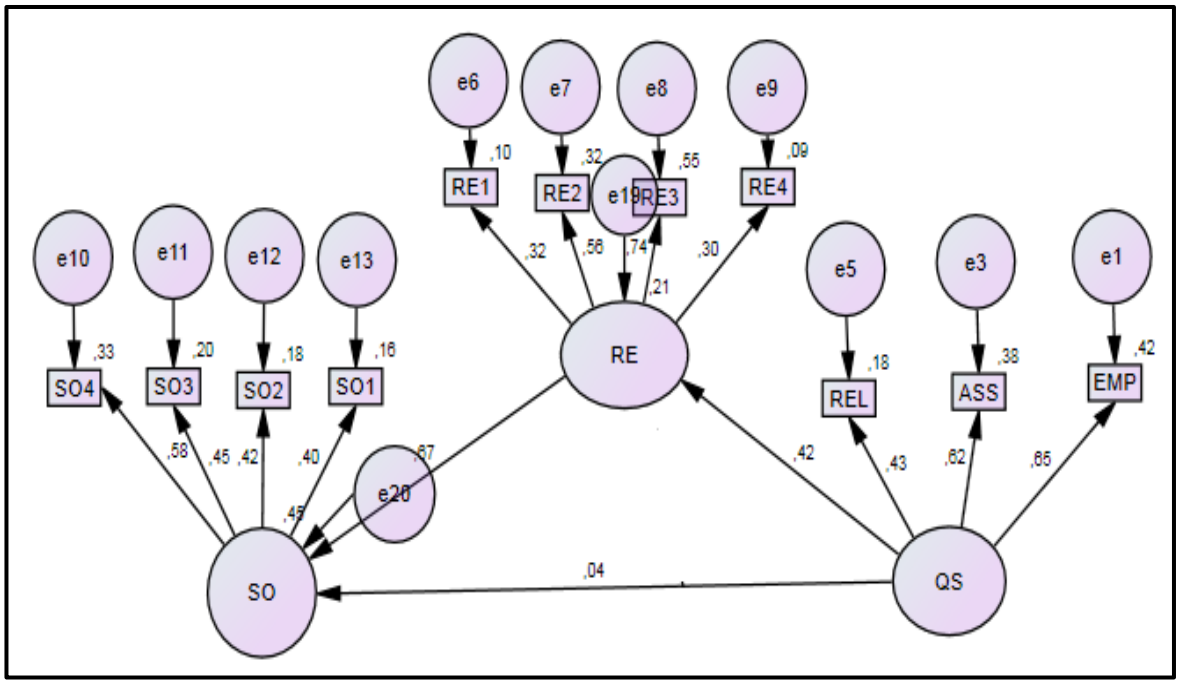
المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20)، بعد إعادة التنظيم.

بنفس الطريقة السابقة سنقوم باختبار فرضيات الدراسة الخاصة بالتأثيرات الغير المباشرة بالاعتماد على مخرجات نموذج الدراسة الشكل(7-5)، والأشكال البيانية الموضحة أدناه، بالإضافة إلى الجدول (7-12).

الفرضية الفرعية السادسة: تؤثر جودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع بوجود البحث العلمي كمتغير وسيط في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

من خلال خريطة المسار الموضحة في الشكل البياني (7-11) نلاحظ أن قوة التأثير غير المباشر للمتغير المستقل جودة الخدمة التعليمية على المتغير التابع خدمة المجتمع عبر المتغير الوسيط البحث العلمي حيث بلغ(0.28)، وهي أكبر من التأثير المباشر لجودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع الذي بلغ (0.04). مما يدعم صحة فرضية السادسة و التي مفادها أن هناك تأثير لجودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع بوجود البحث العلمي كمتغير وسيط.

شكل رقم (7-11):النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين جودة الخدمة التعليمية و خدمة المجتمع بوجود البحث العلمي كوسيط.

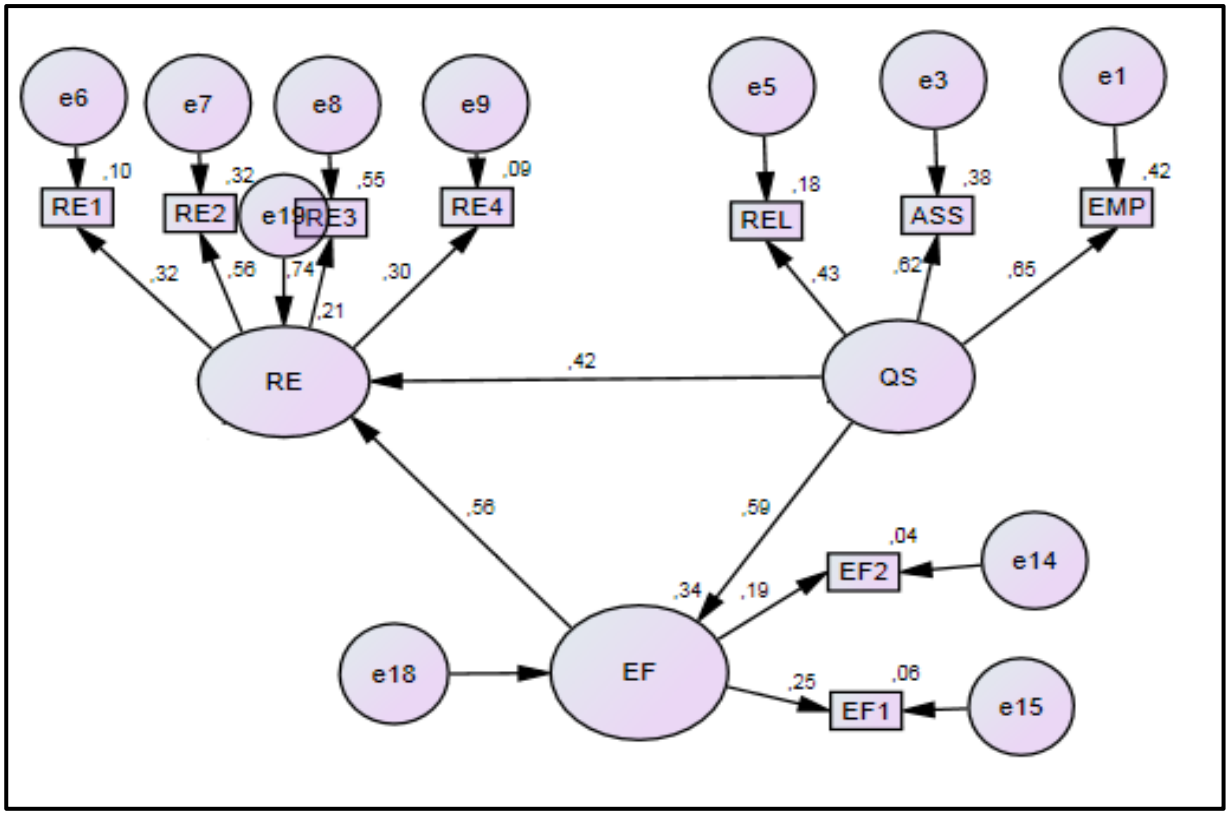


المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20).

الفرضية الفرعية السابعة: تؤثر جودة الخدمة التعليمية على البحث العلمي بوجود الكفاءة كمتغير وسيط في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

من خلال خريطة المسار الموضحة في الشكل البياني (7-12) نلاحظ أن قوة التأثير غير المباشر للمتغير المستقل جودة الخدمة التعليمية على المتغير التابع البحث العلمي عبر المتغير الوسيط الكفاءة و الذي بلغ(0.33)، وهي أصغر من التأثير المباشر لجودة الخدمة التعليمية على البحث العلمي الذي بلغ (0.42). وبالتالي نرفض الفرضية السابعة التي مفادها أن هناك تأثير لجودة الخدمة التعليمية على البحث العلمي بوجود الكفاءة كمتغير وسيط.

شكل رقم (7-12):النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين جودة الخدمة التعليمية و البحث العلمي بوجود الكفاءة كوسيط.

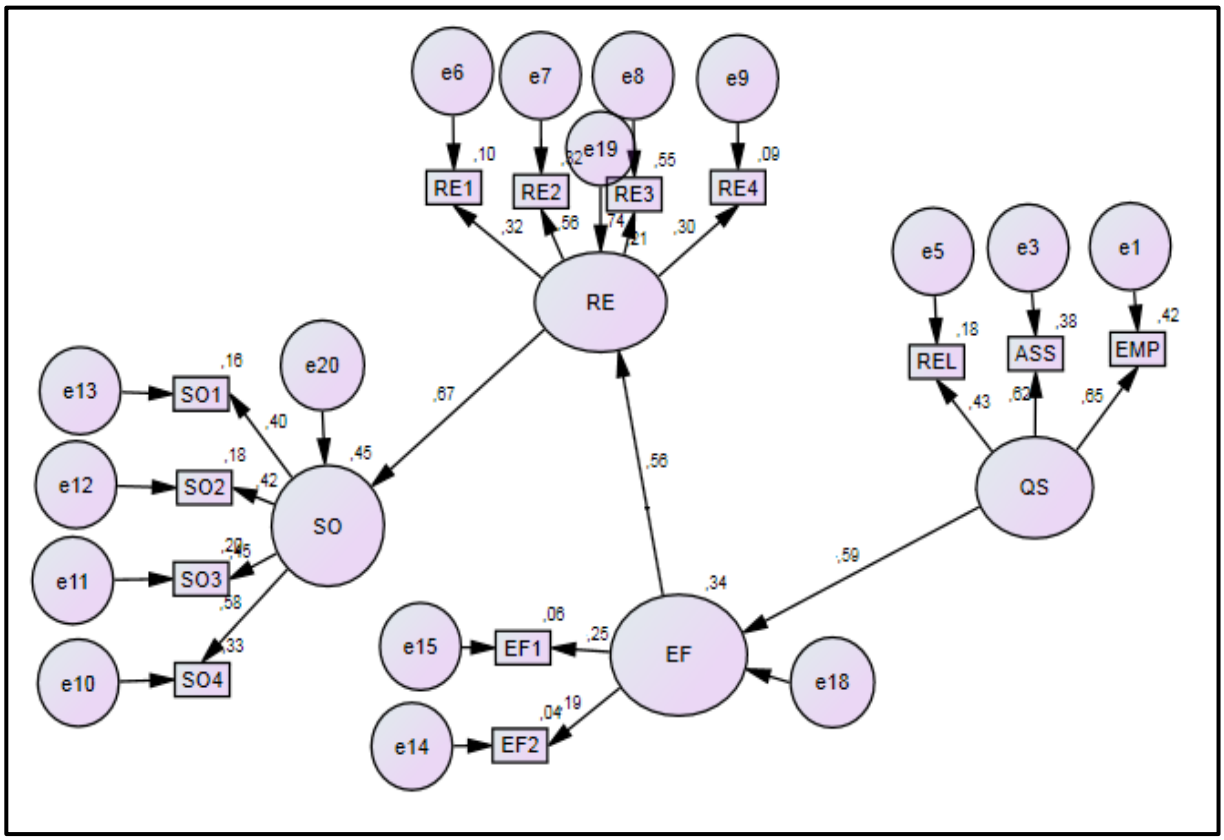


المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20).

الفرضية الفرعية الثامنة: تؤثر جودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع بوجود الكفاءة و البحث العلمي كمتغيرين وسيطين في جامعة سعيدة في ظل النظام الجديد ل.م.د.

نلاحظ من خلال خريطة المسار الموضحة في الشكل البياني (7-13) أن قوة التأثير غير المباشر للمتغير المستقل جودة الخدمة التعليمية على المتغير التابع خدمة المجتمع عبر المتغيرين الوسيطين الكفاءة و البحث العلمي بلغ(0.22)، وهي أكبر من التأثير المباشر لجودة الخـــــدمة التعليمية على خدمة المجتمع الذي بلغ (0.04). وهذا يؤكد صحة فرضية الثامنة و التي تفترض بأن هناك تأثير لجودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع بوجود الكفاءة و البحث العلمي كمتغيرين وسيطين.

شكل رقم (7-13):النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين جودة الخدمة التعليمية بوجود الكفاءة و البحث العلمي كمتغيرين وسيطين.



المصدر: مخرجات برنامج (AMOS.V.20).

2- اختبار فرضيات التباين في عينة الدراسة:

الفرضية الرئيسة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد عينة الدراسة جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى الخصائص الشخصية والوظيفية المتمثلة بـ (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية، الرتبة الاكاديمية و الكلية).

وتتفرع من هذه الفرضية الرئيسة إلى خمسة فرضيات فرعية و هي:-

الفرضية الفرعية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى **متغير الجنس.**

الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى **مؤهل العلمي.**

الفرضية الفرعية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية ، تعزى إلى **الرتبة الاكاديمية.**

الفرضية الفرعية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى **متغير سنوات الخبرة.**

الفرضية الفرعية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى **متغير الكلية.**

فيما يلي شرح مفصل لنتائج قياس الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تبعا إلى الخصائص الشخصية والوظيفية المتمثلة بـ (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية، الرتبة الاكاديمية و الكلية)، باستخدام اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent Samples T- test)، وأسلوب تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وفقاً لترتيب الفرضيات الفرعية المنبثقة عنها، وعلى النحو الآتي:

2-1- نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$) ، في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر

مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية ، تعزى الى متغير الجنس.

من أجل الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية تبعا إلى متغير الجنس، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة، كما تم حساب قيم الاختبار (t) للعينات المستقلة (Independent Samples T-test). كما هو موضح في الجدول (7-13) الآتي:

جدول رقم (7-13): نتائج اختبار (t)، لقياس الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية ، تعزى الى متغير الجنس.

أبعاد الجودة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأمان	ذكور	136	3.176	0.618	0.03	216	0.976
	إناث	82	3.173	0.669			
التعاطف	ذكور	136	3.050	0.722	0.111	216	0.912
	إناث	82	3.039	0.683			
الاعتمادية	ذكور	136	2.819	0.701	1.141	216	0.160
	إناث	82	2.685	0.637			
الملموسية	ذكور	136	2.711	0.612	0.467	216	0.641
	إناث	82	2.670	0.639			
الاستجابة	ذكور	136	2.663	0.728	- 0.258	216	0.797
	إناث	82	2.689	0.662			

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20).

يتضح من قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (7−13) السابق، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية تبعا إلى متغير الجنس.

ومن أجل الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة، تم إجراء اختبار(t) للعينات المستقلة، حيث بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلك

المتوسطات عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، وذلك على جميع أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى متغير الجنس. وإن ما يؤيد ذلك قيم (t) المحسوبة لها والتي تراوحت بين (0.03- 1.410)، وكذلك إن جميع قيم الدلالة الإحصائية (.Sig) هي أكبر من مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$). و عليه تم **قبول** فرضية العدم، وهذا يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية المذكور، في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية تبعا إلى متغير الجنس.

2-2- نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية ، تعزى الى متغير المؤهل العلمي.

ومن أجل الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية تبعا إلى متغير المؤهل العلمي، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة تبعا إلى متغير المؤهل العلمي. كما هو موضح في الجدول (7-14) الآتي:

جدول رقم (7-14): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
الأمان	Inter-groupes	,970	1	,970	2,409	,122
	Intra-groupes	87,006	216	,403		
	Total	87,976	217			
التعاطف	Inter-groupes	,001	1	,001	,001	,974
	Intra-groupes	108,181	216	,501		
	Total	108,181	217			
الاعتمادية	Inter-groupes	,036	1	,036	,079	,780
	Intra-groupes	100,311	216	,464		
	Total	100,348	217			
الجوانب الملموسة	Inter-groupes	,010	1	,010	,026	,871
	Intra-groupes	83,794	216	,388		
	Total	83,804	217			
الاستجابة	Inter-groupes	,102	1	,102	,205	,651
	Intra-groupes	107,174	216	,496		
	Total	107,276	217			

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20).

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (7-14) السابق، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، وذلك على جميع أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. إن ما يؤيد ذلك قيم (F) المحسوبة للأبعاد المذكورة، والتي تراوحت قيمها بين (0.001 - 2.409)، وكذلك فإن جميع قيم الدلالة الإحصائية (.Sig) هي أكبر من مستوى المعنوية (α=0.05). وعليه تم **قبول** فرضية العدم ، وهذا يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية المذكور، في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام أبعاد جودة الخدمة التعليمية تبعا إلى متغير المؤهل العلمي.

2-3- نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية ، تعزى إلى متغير الرتبة الاكاديمية.

و من أجل الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية تبعا إلى متغير الرتبة الاكاديمية، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة تبعا إلى متغير الرتبة الاكاديمية. كما هو موضح في الجدول (7-15) الآتي:

جدول رقم (7-15): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى متغير الرتبة الاكاديمية.

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
الأمان	Inter-groupes	1,378	2	,689	1,711	,183
	Intra-groupes	86,598	215	,403		
	Total	87,976	217			
التعاطف	Inter-groupes	,002	2	,001	,002	,998
	Intra-groupes	108,179	215	,503		
	Total	108,181	217			
الاعتمادية	Inter-groupes	,055	2	,028	,059	,943
	Intra-groupes	100,293	215	,466		
	Total	100,348	217			
الجوانب الملموسة	Inter-groupes	,650	2	,325	,841	,433
	Intra-groupes	83,154	215	,387		
	Total	83,804	217			
الاستجابة	Inter-groupes	,169	2	,085	,170	,844
	Intra-groupes	107,106	215	,498		
	Total	107,276	217			

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20).

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (7-15) السابق، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، وذلك على جميع أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى متغير الرتبة **الاكاديمية**.إن ما يؤيد ذلك قيم (F) المحسوبة للأبعاد المذكورة، والتي تراوحت قيمها بين (0.002 – 1.711)، وكذلك فإن جميع قيم الدلالة الإحصائية (Sig.) هي أكبر من مستوى المعنوية (α=0.05). وعليه تم **قبول** فرضية العدم ، وهذا يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية

المذكور، في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام أبعاد جودة الخدمة التعليمية تبعا إلى متغير الرتبة الاكاديمية.

2-4-نتائج اختبار الفرضية الفرعية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$) ، في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية ، تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

من أجل الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية تبعا إلى متغير سنوات الخبرة، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA)، لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة تبعا إلى متغير سنوات الخبرة. كما هو موضح في الجدول (7-16) الآتي:

جدول رقم (7-16): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
الأمان	Inter-groupes	1,225	3	,408	1,007	,391
	Intra-groupes	86,751	214	,405		
	Total	87,976	217			
التعاطف	Inter-groupes	,929	3	,310	,618	,604
	Intra-groupes	107,252	214	,501		
	Total	108,181	217			
الاعتمادية	Inter-groupes	2,560	3	,853	1,867	,136
	Intra-groupes	97,788	214	,457		
	Total	100,348	217			
الجوانب الملموسة	Inter-groupes	,667	3	,222	,573	,634
	Intra-groupes	83,137	214	,388		
	Total	83,804	217			
الاستجابة	Inter-groupes	1,238	3	,413	,833	,477
	Intra-groupes	106,037	214	,496		
	Total	107,276	217			

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20).

أظهرت النتائج الواردة في الجدول أعلاه ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$) ، وذلك على جميع أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. و إن ما

يؤيد ذلك قيم (F) المحسوبة للأبعاد المذكورة، والتي تراوحت قيمها بين (0.477 – 1.867)، وكذلك فإن جميع قيم الدلالة الإحصائية (Sig.) هي أكبر من مستوى المعنوية (α=0.05). وعليه تم قبول فرضية العدم ، وهذا يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية المذكور، في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام أبعاد جودة الخدمة التعليمية تبعا إلى متغير سنوات الخبرة.

2-5- نتائج اختبار الفرضية الفرعية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (α = 0.05)، في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية ، تعزى إلى متغير الكلية.

من أجل الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية تبعا إلى متغير متغير الكلية، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA)، لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة تبعا إلى متغير الكلية. كما هو موضح في الجدول (7-17) الآتي:

جدول رقم (7-17): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى متغير الكلية.

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
الامان	Inter-groupes	,619	3	,206	,506	,679
	Intra-groupes	87,357	214	,408		
	Total	87,976	217			
التعاطف	Inter-groupes	1,050	3	,350	,699	,554
	Intra-groupes	107,131	214	,501		
	Total	108,181	217			
الاعتمادية	Inter-groupes	1,481	3	,494	1,068	,363
	Intra-groupes	98,867	214	,462		
	Total	100,348	217			
الجوانب الملموسة	Inter-groupes	5,730	3	1,910	5,235	,002
	Intra-groupes	78,074	214	,365		
	Total	83,804	217			
الاستجابة	Inter-groupes	3,768	3	1,256	2,597	,053
	Intra-groupes	103,508	214	,484		
	Total	107,276	217			

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20).

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$) ، وذلك على أبعاد (الامان، التعاطف، الاعتمادية، الاستجابة) تعزى إلى متغير الكلية. و إن ما يؤيد ذلك قيم (F) المحسوبة للأبعاد المذكورة، والتي تراوحت قيمها بين (0.506- 2.59)، وكذلك فإن جميع قيم الدلالة الإحصائية (Sig.) لهذه الأبعاد أكبر من مستوى المعنوية (α=0.05). وعليه تم قبول فرضية العدم ، وهذا يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية المذكور، في استجابات أفراد عينة الدراسة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية و المتمثلة في (الامان، التعاطف، الاعتمادية، الاستجابة) تبعا إلى متغير الكلية.

في حين نلاحظ كذلك من خلال الجدول (7-17) السابق، أن مستوى المعنوية الاختبار بلغ (0.002) بالنسبة لبعد الملموسية وهو أقل من مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، وعليه فإننا نرفض الفرضية العدمية ونقبل الفرضية البديلة وهذا يدل على أن هناك فروق في متغير جودة الخدمة التعليمية

تعزى إلى متغير الكلية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$)، مما يؤدي بنا إلى القيام باختبار بعدي Post Hoc كما يلي:

جدول رقم (7-18): نتائج الاختبار البعديPost Hoc

الكلية (I)	الكلية (J)	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير	كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية	-,06677	,13130	,612	-,3256	,1920
	كلية العلوم	-,01711	,12239	,889	-,2583	,2241
	كلية الحقوق و العلوم السياسية	-,47727*	,14870	,002	-,7704	-,1842
كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية	كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير	,06677	,13130	,612	-,1920	,3256
	كلية العلوم	,04966	,10053	,622	-,1485	,2478
	كلية الحقوق و العلوم السياسية	-,41050*	,13130	,002	-,6693	-,1517
كلية العلوم	كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير	,01711	,12239	,889	-,2241	,2583
	كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية	-,04966	,10053	,622	-,2478	,1485
	كلية الحقوق و العلوم السياسية	-,46017*	,12239	,000	-,7014	-,2189
كلية الحقوق و العلوم السياسية	كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير	,47727*	,14870	,002	,1842	,7704
	كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية	,41050*	,13130	,002	,1517	,6693
	كلية العلوم	,46017*	,12239	,000	,2189	,7014

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS.V.20).

نلاحظ من النتائج أن هناك فروق معنوية بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية وعلوم التسيير و كلية الحقوق و العلوم السياسية لصالح الكلية الاولى.

خاتمة

حاولنا في هذا الفصل التطبيقي إسقاط ما جاءت به الفصول السابقة من مفاهيم نـــظرية الخاصة بالمتغيرات الدراسة وذلك من خلال استبيان الذي قمنا بتوزيعه على عينة بجامعة د.الطاهر مولاي سعيدة، حيث بدأنا بفحص البيانات الدراسة من خلال اختبار التوزيع الطبيعي للعينة ودراسة مدى تمركزها وتماثلها لمناسبتها لطريقة المعادلات الهيكلية، و بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي (SPSS.V.20) تم استعمال التحليل العاملي الاستكشافي لتصفية العبارات التي تسبب المشاكل في القياس ، و من خلال البرنامج الاحصائي (AMOS.V.20).تمكنا من إجراء التحليل التوكيدي لتأكد من توافق النموذج القياس وتقدير النمذجة الهيكلية لسلالم القياس. لتأتي بعد ذلك مرحلة اختبار فرضيات النموذج الهيكلي و اختبار فرضيات التباين في عينة الدراسة.

وعلى ضوء نتائج التحليل الاحصائي تبين ان هناك انخفاض واضح في مســـتوى خدمة المجـــتمع و هو انعكاس واضح لانخفاض في تقييم لجودة الخدمة التعليمية و البحث العلمي. وإن هذا الضعف لمؤشر جودة الخدمة التعليمية قد شمل كافة أبعادها الخمسة. حيث كانت الابعاد الاكثر تأثير على التوالي: الامان ،التعاطف، الاعتمادية، الملموسية ، الاستجابة.

من خلال النتائج المتحصل عليها كذلك تم التأكد من خلال التأثير المباشر أن هناك أثر لجـــودة الخدمة التعليمية على كل من الكفاءة و البحث العلمي ، كما يؤثر هذا الاخير بشكل إيجابي على خدمة المجتمع. و من خلال التأثير المباشر دائما أسفرت النتائج بأن جودة الخدمة التعليمية لا تؤثر على خدمة المجتمع، وأن هذا التأثير يتشكل بصورة واضحة عن طريق التأثير الغير مباشر بوجود البحث العلمي كمتغير وسيط، وان هذا الاثر يكون أقل بوجود الكفاءة و البحث العلمي كوسيطين معا.

كما بينت النتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجـــابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى الخصائص الشخصية والوظيفية المتمثلة بـ (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية، الرتبة الاكاديمية و الكلية)، وانه توجد فروق ذات دلالة معنوية فقط في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الاهتمام ببعد الملموسية تعزى إلى متغير الكلية.

الخاتمة العامة

الخاتمة العامة

لقد أخذ مفهوم وتبني الجودة في مجال التعليم العالي تزايد مستمر، إذ أنه نتيجة للنـــجاح الذي حققته المنظمات الصناعية والتجارية في الدول المتقدمة نتيجة لتبنيها لهذا المفهوم، وظهور التنافس بين هذه المؤسسات للحصول على المنتج الأفضل وإرضاء الزبائن، ظهر اهتمام المؤسسات التعليمة بتطبيقه في التعليم والتعليم العالي لإخراج التعليم من أزمته التي يواجهها نتيجة تنامي وعي المجـــــتمع باحتـــياجاته وتطلعاته التي تتزايد تحت ضغط التغير المستمر للمعرفة ومتطلبات سوق العمل و أيضا للحصول على نوعية أفضل من التعلم و تخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع. ويحتاج تطبيق الجودة في الجامعات مشاركة الجميع لضمان البقاء والاستمرارية للجامعات ، فهي أسلوب لتحسين الأداء والنتائج الجامعية بكفاءة أفضل، وفعالية أكبر ومرونة أعلى، ويرى بعض خبراء أن مفهوم الجودة هي فلسفة إدارية لقيادات الجامعة تركز على إشباع حاجات الطلاب والمستفيدين تحقق نمو الجامعة وتوصل إلى أهدافها، وهي تضمن الفعالية العظمى والكفاءة المرتفعة في الحقل البحث العـــلمي و خدمة المجتمع، و التي تؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز.ولقد تضمن هذه الدراسة على جملة من الإشكاليات حاولنا الإجابة عليها ضمن ستة فصول.

فمن خلال الفصل الأول الذى خصصناه للبحث عن مختلف الاسس النظرية و التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة، فقد تبين بأن هذا المفهوم لم يأتي دفعة واحدة، بل استلزم وقتا ليس بالهين من الزمن وكان نتيجة لإسهامات وإضافات علمية كبيرة على المستويين الفكري والتطبيقي لتتوج المرحلة الأخيرة بميلاد هذا المفهوم والذي يرتكز على مجموعة من المبادئ محورها الأساسي هو رضا العميل الخارجي والداخلي وتحفيز و مشاركة العاملين والتحسين المستمر، و مُتبعا لمجموعة من المراحل الضرورية للتطبيق كما يحتاج إلى توفر العديد من المتطلبات الضرورية للتطبيق الناجح أساسها تفهم و التزام الإدارة العليا بإدارة الجودة الشاملة. كما أن مسألة تطبيقه تستدعي تهيئة المناخ الملائم لإنجاحه، علاوة على توفير جملة من الإجراءات العملية والأدوات التقنية والعلمية لضمان الإدماج السليم لمبادئه وأساليبه وتنظيم ملائم يستطيع التكّفل بتبني المفهوم الشامل للجودة من خلال تخصيص وحدة إدارية تعنى بتنظيم كامل نشاطات الجودة بالمؤسسة والتي يجب أن تحظى بدعم وتعاون جميع المعنيين في المؤسسة نحو تحقيق هذا المبتغى.

أما الفصل الثـــاني فقد حاولنا من خلاله البحث عن كيـــفية أن تكون الجودة الشـــاملة كمدخل لتحسين الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، فقد أشرنا في بداية هذا الفصل إلى التطور الذي عرفه قطاع الخدمات حيث أصبح هذا الأخير يحتل مكانة هامة في اقتصاديات الدول المتطورة، وبهذا بات من الضروري وجود تسويق يهتم بالخدمة وكل ما يتعلق بها، ذلك بأن للخدمة بعض الخصائص في تقديم وتوصيل تختلف عن تلك المتبعة في حال السلع المادية الملموسة فهي تمثل منتجًا غير ملموس، ولهذا فإن القصور في إنتاج السلعة يمكن أن يكتشف المستهلك قبل الاستخدام وتجنب

مخاطر استخدام السلعة، بينما العكس في الخدمات التعليم فلا يستطيع المستفيد فحص عينتها قبل استخدامها ،أي أن عيوب السلعة قد يمكن تتحملها إلى حد ما بينما تكون عيوب الخدمة أخطر نسبيًا.

ولقد خلصنا في ذات الفصل أن لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات و تحسين مستوى خدماتها تتحقق من خلال تهيئة ثقافة جديدة تتبناها إدارة الجامعات والتي تركز على التوجيه نحو العملاء والمتمثلين بالطلاب والمستفيدين من منتج الخدمة الجامعية، و التزام الإدارة العلياء للجامعة بتبني الجودة ضمن استراتيجيتها الجامعية، وكذا على التركيز على مشاركة الطلبة والعاملين وإدارة الجامعة على تنفيذ كفؤ للجودة وأن تكون عملية تحقيق الجودة مسؤولية الجميع في الجامعة، كما أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى عدة سنوات وجهد للتغلب على المعوقات التي يمكن أن تجابه الجامعات عند التطبيق.

أما الفصل الثالث فقد حاولنا من خلاله التطرق إلى مسار منظومة التعليم في الجزائر و إلى مختلف سلسلة الإصلاحات التي عرفتها من اجل تحقيق الجودة في التعليم بشكل عام و التعليم العالي بشكل خاص ، حيث انطلقت هذه الإصلاحات منذ " إصلاح التعليم العالي "سنة1791، و الذي كان الهدف منه محاولة تكييف التعليم العالي مع التطورات العالمية للعلوم ، و كذلك خدمة المجتمع عن طريق الاهتمام بالتخصصات التي تخدم هذا الأخير، الأمر الذي استدعى استحداث برامج جديدة للتكوين واستحداث فروع علمية فرضها واقع الاقتصاد في تلك الفترة.إلى بداية الموسم الدراسي 2005/2004، حيث بدأ تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد و المتمثل في نظام ل.م.د الذي تبنته الجزائر من أجل وضع حد للإهدار العلمي و الاقتصادي للكفاءات التي تتخرج سنويا من الجامعة و ذلك عن طريق ربطه بسوق العمل بغية تلبية حاجة المجتمع من الكفاءات العلمـــــية العالية التي يطلـــبها سوق العمل المتغير باستمرار، و من جهة أخرى توفير مناصب عمل دائمة عن طريق إقامة شراكة مع القطاع العام والخاص، كما أن الاهتمام بمصالح مساعدة الطلبة و التكوين المتواصل للمستخدمين أصبح أكثر من ضرورة في وقت أصبحت فيه النوعية و الجودة من أولويات واهداف الجامعة.

غير أن هذه الأهداف المنشودة اصطدمت بواقع مخالف ، حيث تطبيق هذا الإصلاح جاء في ظل أزمة متعددة الأبعاد، والتي حددت حسب العديد من الدراسات في الفيضان الطلابي والندرة الحادة في الموارد، وزيادة التكلفة التعلمية وعدم ملائمة مخرجات التعليمية كلها مشاكل تجعل من هذا النظام مكلفا من الناحية المادية بالنظر إلى الطلب الاجتماعي على التكوين في التعليم العالي، إذ أن ضمان التكوين النوعي الذي يمثل إحدى الغايات الكبرى لهذا الإصلاح مشروط لا محالة بتوفير إمكانيات مادية ضخمة، وتخصيص ميزانية هامة من ميزانية الدولة لتمكين الطلبة من مزاولة التكوين في ظل هذا النظام . و بالتالي يمكن القول بأن هذا الإصلاح و بالرغم من مرور أكثر من عشر سنوات عن تطبيقه، وبالرغم من بعض المكاسب التي حققها في التطور المؤشرات الكمية في حركية منظومة التعليم العالي و البحث العلمي، سواء ذلك من خلال تطور عدد الطلبة أو هيئة التدريس ، او ارتفاع عدد مخابر البحث، أو إنجاز مرافق قاعدية والخدمات الاجتماعية . فلم يحقق أهدافه لا من ناحية جودة التعليم و لا من ناحية البحث العلمي وربطه

بالمجتمع. مما استدعى وزارة التعليم العالي و البحث العلمي إلى تنظيم ندوة وطنية نهاية السنة الجارية (2015) لتقييم نظام الجديد (ل.م.د)، و مختلف عمليات الإصلاح التي شهدتها الجامعة الجزائرية. وفي هذا الإطار حث كل المعنيين بالجامعة وبمجال البحث العلمي، من شركاء اجتماعيين و تنظيمات طلابية و أساتذة و باحثين و أخصائيين على المشاركة في هذه الندوة، بهدف تحسين نوعية التكوين، ورفع مستوى خريجي الجامعات، وربط الجامعة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي الذي تتواجد فيه. كما صادق أعضاء البرلمان في17 سبتمبر 2015 على مشروع القانون التوجيهي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، و الذي يحوي 60 مادة والهدف منه نقل نتائج البحث والمعرفة من النطاق الأكاديمي إلى العالم الاقتصادي والاجتماعي، لتعزيز مساهمة البحث العلمي في الاقتصاد الوطني، حيث سيتم تحديد مواضيع الأبحاث العلمية وفقا للاحتياجات الوطنية وخدمة المجتمع.

وبالنسبة للفصل الرابع فقد خصصناه للتعريف بمتغيرات الدراسة والعلاقة بينها، وذلك استنادا إلى النموذج المتبع في الدراسة ، تمثلت هذه المتغيرات في والمتمثلة في (جودة الخدمة التعليمية، خدمة المجتمع، البحث العلمي، الكفاءة)، حيث تم استخلاص بان مقياس أداء الخدمة و المعبر عنه بـ (ServPerf) و الذي يحوي خمسة أبعاد وهي(الملموسية، الاعتمادية، الاستجابة، الأمان، التعاطف)، يعتبر من أكثر مقايس استعمالا في قياس جودة الخدمة وذلك حسب الكثير من الدراسات كان أبرزها دراسة (and Taylor,1992 Cronin).

كما تعد خدمة المجتـــمع من أبرز وظائف الجامـــعة في الوقت الحـالي بما توفره من مناخ يتيح ممارسة الديمقراطية وفى المشاركة الفعالة في الرأي والعمل ، كما تنمى لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكلاته ، كما تنمى لديهم الرغبة الجادة في البحث عن المعرفة وتحدى الواقع واستمرار المستقبل في إطار منهج علمي دقيق يراعى الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع، بهذا تصل الجامعة بالمجتمع إلى الرقى والتقدم عن طريق ربطها باحتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات الأمر الذي يجعل المجتمع دائم الازدهار ومواكبا لتطورات العصر. كما يعتبر البحث العلمي من أهم الوظائف الأساسية للجامعات ، بل انه يحتل المرتبة الثانية في الأهمية بعد التعليم الاكاديمي وهو عنصر مهم وحيوي في حياتها كمؤسسات علمية وفكرية ، حيث إنه من أهم المقاييس الدالة على الدور القيادي للجامعات في المجالات العلمية والمعرفية ، بل إن سمعة الجامعات ومكانتها ترتبط إلى حد كبير بالأبحاث العلمية التي تنتجها وتنـــشرها، فالـــجامعة لا يمكن أن تسهم في عملية التنمية إلا بتفعيل آليات عملها البحثي ، نحو الاهتمام بقضايا ترتـــــبط بالتنمية وخدمة المجتمع بأكثر كفاءة. و يرتبط مفهوم الكفاءة التعليمية بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، فأكثر النظم التعليمية كفاءة هي التي تحقق أكبر قدر من المخرجات باستخدام أدنى قدر من المدخـــلات في أقصر وقت وبأكبر قدر من الرضا والارتياح، فهي القدرة على إحداث تغيير في مدخـــلات النظام التعليمي على نحو يحقق مخرجات أفضل دون تغيير أو زيادة في الكلفة. وختمنا هذا الفصل للتطرق إلى

العلاقة الموجودة بين متغيرات الدراسة، و تبين حسب الكثير من الدراسات أهمية تطبيق أبعاد جودة الـــخدمة في التعليم العالي في تحســـين من مستوى الكفاءة التعليمية و تأثيرها على البحث العلمي وخدمة المجتمع.

أما الفصلين الخامس و السادس من الدراسة فقد كانا أكثر تعمقا نحو موضوع البحث وذلك من خلال التطرق إلى دراسة ميدانية لحالة جامعة الدكتور الطاهر مولاي بسعيدة ، بغية إسقاط أو إحداث نوع من التقارب بين ما تمت دراسته نظريا في الفصول السابقة وما يجري فعلا داخل الجامعات الجزائرية ، وقد تمت الدراسة باستعمال استبيان كان الهدف من وراءه محاولة التعرف على مدى تأثير تطبيق جودة الخدمات التعليمية على كل من البحث العلمي و خدمة المجتمع في ظل الإصلاح الجامعي الجديد ل.م.د. لعينة مكونة من (218) أستاذ جامعي. وبالاستعانة بالبرنامج الاحصائي (SPSS.V.20) تم التحليل الاحصائي للبيانات و استعمال التحليل العاملي الاستكشافي لتصفية العبارات التي تسبب المشاكل في القياس ، و من خلال البرنامج الاحصائي (AMOS.V.20) تمكنا من إجراء التحليل التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) لتأكد من توافق النموذج القياس وتقدير النمذجة الهيكلية لسلالم القياس، لتأتي بعد ذلك مرحلة التأكد من صحة أو عدم صحة الفرضيات الموضوعة في الدراسة.

اختبار الفرضيات:

وعلى ضوء ما ورد في المذكرة فقد أدلت النتائج اختبار الفرضيات إلى ما يلي:

❖ بالنسبة للفرضية الرئيسية الأولى و التي تم تجزئتها إلى ثمانية فرضيات فرعية فقد كانت نتائجها كما يلي:

1- تم تأكيد من صحة الفرضية الفرعية الأولى، حيث تبين بأن هناك قوة التأثير المباشر لجودة الخدمة التعليمية على الكفاءة بلغت (0.59)، وما يدعم هذه النتيجة هو التباين المفسر للكفاءة الذي تراوحت قيمته (34 %).

2- كما تم تأكيد من صحة الفرضية الفرعية الثانية، حيث تبين أن قوة التأثير المباشر للمتغير المستقل جودة الخدمة التعليمية على البحث العلمي بلغ (0.42)، كما أن جودة الخدمة التعليمية تفسر ما قيمته (21 %) من قيم التباين في البحث العلمي.

3- وتم تأكيد من صحة الفرضية الفرعية الثالثة حيث بلغت شدة التأثير الذي يسببه البحث العـــلمي الذي يلعب دور المتغير المستقل على خدمة المجتمع الذي يلعب دور المتغير التابع حيث بلغ (0.67)، حيث يفسر البحث العلمي (45 %) من قيم التباين في خدمة المجتمع.

4- تم تأكيد كذلك من صحة الفرضية الفرعية الرابعة، حيث اتضح قوة التأثير الذي تمارسه الكفاءة التي تلعب دور المتغير المستقل على البحث العلمي الذي يلعب دور المتغير التابع حيث بلغ هذا التأثير(0.56)، كما لاحظنا كذلك أن الكفاءة تفسر ما قيمته (21%) من قيم التباين في البحث العلمي.

5- اما بالخصوص الفرضية الفرعية الخامسة فلم تتحقق حيث تبين أن هناك تأثير مباشر ضعيف جدا لجودة الخدمة التعليمية كمتغير مستقل على خدمة المجتمع كمتغيرتابع حيث بلغ (0.04) فقط.

6- أما بالنسبة للفرضية الفرعية السادسة، فقد تم التأكد من صحتها حيث بلغ التأثير غير المباشر للمتغير المستقل جودة الخدمة التعليمية على المتغير التابع خدمة المجتمع عبر المتغير الوسيط البحث العلمي حيث (0.28)، وهي أكبر من التأثير المباشر لجودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع الذي بلغ (0.04)، مما يدعم صحة هذه فرضية.

7- كما تم رفض الفرضية الفرعية السابعة، حيث اتضح بأن التأثير غير المباشر للمتغير المستقل جودة الخدمة التعليمية على المتغير التابع البحث العلمي عبر المتغير الوسيط الكفاءة (0.33)، وهو أصغر من التأثير المباشر لجودة الخدمة التعليمية على البحث العلمي الذي بلغ (0.42). وبالتالي تم رفض هذه الفرضية.

8- و تم التأكد من صحة الفرضية الفرعية الثامنة، حيث تبين التأثير غير المباشر للمتغير المستقل جودة الخدمة التعليمية على المتغير التابع خدمة المجتمع عبر المتغيرين الوسيطين الكفاءة و البحث العلمي بلغ(0.22)، وهي أكبر من التأثير المباشر لجودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع الذي بلغ (0.04). وهذا ما يؤكد و يدعم صحة هذه الفرضية.

❖ أما بالنسبة للفرضية الرئيسية الثانية و التي تم تجزئتها إلى خمسة فرضيات فرعية فقد كانت نتائجها كما يلي:

1- تم تأكيد من صحة الفرضية الفرعية الأولى، التي مفادها انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية تبعا إلى متغير الجنس.

2- كما تم التأكيد على صحة الفرضية الفرعية الثانية، التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الاهتمام أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

3- كما تم التأكيد كذلك على صحة الفرضية الفرعية الثالثة، التي مفادها انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الاهتمام أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى متغير الرتبة الاكاديمية.

4- وتم التأكد من صحة الفرضية الفرعية الرابعة، والتي تنص لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة حول مستوى الاهتمام أبعاد جودة الخدمة التعليمية تبعا إلى متغير سنوات الخبرة.

5- كما تم التأكيد على صحة الفرضية الفرعية الخامسة، التي مفادها انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى متغير الكلية.

النتائج العامة للدراسة:

استناداً إلى النّتائج الّتي تم التّوصل إليها من خلال اختبار الفرضيات الدراسة و نتائج التحليل، يمكن الخروج بالاستنتاجات التالية:

1- أشارت الدراسة إلى أن مستوى جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر هيئة التدريس في الجامعة محل الدراسة لا يرتقى للمستوى المطلوب حيث حصلت أبعاد جودة الخدمة التعليمية على درجة كلـــية بلـــغت 57.4% من متوسطات استجابات أفراد العينة.

2- حصلت الفقرات الخاصة بآليات البحث العلمي في جامعة محل الدراسة على درجة موافقة بلغت 55.6% من متوسطات استجابات أفراد العينة.

3- توافقا مع ما جاء في اعلاه من انخفاض نوعا ما في مستوى جودة الخدمة التعليمية و مستوى خدمات وآليات البحث العلمي فقد انعكس ذلك بشكل واضح في انخفاض مستوى خدمة المجتمع حيث بلغت درجة الموافقة على هذا المحور 42% فقط من متوسطات استجابات أفراد العينة في جامعة موضوع الدراسة.

4- أكدت الدراسة على وجود أثر لجودة الخدمة التعليمية على كل من الكفاءة و البحث العلمي، مما يؤكد أن زيادة في تحسين أبعاد الجودة الخدمات التعليمية ، سيزيد حتما من رضا الأساتذة، وهذا من شأنه أن يرفع من الكفاءة التعليمية، و نوعية وجودة البحوث العلمية)، كما بين النتائج أن أبعاد الجـودة الأكثر تأثيرا هي كل من التعاطف، الاعتمادية، و الامان على التوالي.

5- بينت الدراسة أن البحث العلمي يؤثر بشكل إيجابي على خدمة المجتمع، وهذه النتيجة منطقية، فكلما كانت نتائج البحث العلمي مرتبطة بمشكلات البيئة المحيطة ومتطلبات التنمية في مجالات الصناعة والزراعة والخدمات وغيرها، كلما أذى ذلك في مساهمة البحث العلمي في تطوير و خدمة المجتمع.

6- أظهرت النتائج أن جودة الخدمة التعليمية لا تؤثر مباشرة على خدمة المجتمع، ويمكن اعتبار هذه النتيجة منطقية كذلك، فحتى لو كان هناك اهتمام بجودة الخدمات التعليمية فلا يمكن لهذه الأخيرة أن تكون في خدمة المجتمع إن لم تكون مدعمة بحلول و نتائج نابعة من بحوث علمية نوعية مرتبطة بمتطلبات المجتمع ومشاكله.

7- أكدت النتائج جودة الخدمة التعليمية تؤثر على خدمة المجتمع، بوجود البحث العلمي كمـــتغير وسيط، ومن هنا يمكن استنتاج الدور الكبير و الواضح الذي يلعبه البحث العـــلمي من خلال دوره كوسيط في تعزيز اثر جودة الخدمة التعليمية في تحقيق خدمة المجتمع، فمن خلال تحسين جودة الخدمة التعليمية بكل ابعادها من شأنه أن يزيد من جودة البحث العلمي مما ينعكس إيجابا على خدمة المجتمع.

8- أشارت النتائج كذلك أن جودة الخدمة التعليمية تؤثر على خدمة المجتمع، بوجود الكفاءة و البحث العلمي كوسيطين معا، ويمكن استنتاج كذلك الدور الذي يلعبه كل من البحث العلمي و الكفاءة معا كمتغيرين وسيطين في تعزيز اثر جودة الخدمة التعليمية في تحقيق خدمة المجتمع.

9- أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى الخصائص الشخصية والوظيفية المتمثلة بـ (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية، الرتبة الاكاديمية و الكلية).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها خلصت الدراسة إلى التوصيات التالية:

1-ضرورة اهتمام الجامعة على تحسين في جودة الخدمة التعليمية وبصفة خاصة أبعاد الجودة التي أظهر فيها هيئة التدريس مستوى متدني ، خصوصا بعد الملموسية، و الاستجابة.

2-ضرورة اهتمام الجامعة بالبحث العلمي حيث أثبتت الدراسة الأثر الكبير الذي تحققه جودة البحث العلمي كمتغير و سيط في خدمة المجتمع.

3-التركيز على البحث العلمي النوعي حتى تكون الجامعة قاعدة بيانات للمجتمع بأبحاثها ومنتجاتها العلمية التي تستهدف احتياجات ومشكلات المجتمع الحقيقية.

4-ضرورة ربط و توطيد العلاقة بين الجامعة و المجتمع، وذلك بوضع كافة إمكانياتها ومرافقها في خدمة المجتمع، وبالتالي تصبح الجامعة في مركز قوة متطورة و منسجمة مع محيطها الاقتصادي، وقادرة على مواجهة المشاكل المجتمع، و اقتراح الحلول المناسبة لها.

5-العمل على فتح اختصاصات جديدة ومختلفة في الجامعات ، بحيث تكون خصوصية التكوين فيها تبعاً لخصوصية المنطقة و النسيج الصناعي لها، مما يؤدي إلى إشباع احتياجات و متطلبات سوق العمل، ويعتبر هذا العنصر من بين أهداف الأساسية التي جاء بها الإصلاح الجديد ل.م.د.

6-قيام الجامعة بتسويق خبرات أعضاء هيئة التدريس والمراكز الخدمية بها لدى قطاعات المجتمع المختلفة.

7-عمل لقاءات وندوات دورية بين كافة المعنيين في القطاع للتقييم ما تم تنفيذه في الواقع من خلال تطبيق النظام الجديد ل.م.د ، من أجل تثمين المكاسب وتصحيح الاختلالات بغية تحسين منظومة التعليم العالي من جهة ، و للاطلاع على كل جديد في مجال جودة لترسيخه في مفاهيم الهيئة التعليمية حتى تكون هذه المفاهيم ثقافة عامة لديهم.

و في نهاية يمكن القول أن هذا البحث يمثل دراسة متواضعة حاولنا من خلالها البحث في تطبيق جودة الخدمة التعليمية وما له من أثر على كل من البحث العلمي و بالتالي على خدمة المجتمع وذلك في ظل تطبيق الإصلاح الجديد ل.م.د بعد مرور تقريبا أكثر من عشر سنوات من تطبيقه، ومازال هناك عدة جوانب هامة لها صلة بالموضوع تحتاج إلى المزيد من الفحص و التعمق.

الملاحق

ملحق (01): عرض أسئلة الاستمارة باللغة العربية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة
كلية العلوم الإقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير

استـــبيان

أرجو التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة لما لرأيكم من أهمية في إنجاح هذه الدراسة حيث تشكل هذه الاستبانة جزء من دراسة تهدف إلى التعرف على تأثير تطبيق جودة الخدمات التعليمية في ضوء الإصلاح الجامعي الجديد ل.م.د.

علما بان الاستبانة مصممة لأغراض البحث العلمي فقط

شاكرين لكم لطفكم وحسن تعاونكم

الرجاء وضع علامة (x) واحدة في الخانة المناسبة لكم و لمدى موافقتكم.

أولا : المعلومات الشخصية :

1- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي : ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

3- سنوات الخبرة : ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات
☐ من 11- 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة

4- الرتبة : ☐ أستاذ مساعد ☐ أستاذ محاضر
☐ أستاذ التعليم العالي

5- الكلية : .....

ثانيا : أسئلة الإستبيان:

الرقم	عبارات الاستبيان	لا أوافق على الإطلاق	لا أوافق	محايد	أوافق لحد ما	أوافق بشدة
	الجوانب الملموسة *Tangible*					
01	تتمتع الكلية بموقع ملائم يسهل الوصول إليه بسرعة.					
02	الوسائل و التجهيزات المستعملة في الكلية ذات جودة وتفي باحتياجات هيئة التدريس .					
03	المظهر العام للكلية جذاب (المباني، المرافق، القاعات، الساحات، الملاعب...).					
04	يتميز موظفي وعمال الكلية بمظهر أنيق وحسن.					
	الاعتمادية *Reliability*					
05	يلتزم العاملون في الكلية بتقديم الخدمة في الوقت المحدد.					
06	تحرص الكلية على تقديم الخدمة التعليمية بشكل صحيح ومن أول مرة.					
07	البرامج والتخصصات في الكلية تتميز بالجاذبية والتنوع.					
08	تبدي الكلية اهتماماً خاصاً بمشاكل واستفسارات هيئة التدريس.					
09	تحتفظ الكلية بسجلات دقيقة و موثقة.					
	الاستجابة *Responsiveness*					
10	تقدم الكلية خدماتها التعليمية بشكل فوري.					
11	الاستجابة الفورية لحل مشاكل و الانشغالات المطروحة من طرف هيئة التدريس.					
12	تُعلم الكلية بمواعيد تقديم الخدمات و الانتهاء منها.					
13	الاستعداد الدائم لدى الادارة و العاملين في الجامعة لمساعدة هيئة التدريس.					
	السلامة (الامان) *Assurance*					
14	سلوك الادارة و العاملين في الكلية يعزز الشعور بالأمان و الثقة.					
15	إلمام الادارة و العاملين في الكلية بالمعلومات الكافية وحسن توصيلها.					
16	اللباقة وحسن الخلق في التعامل من قبل الادارة والعاملين في الكلية.					
17	تتعامل الكلية بالمعلومات الخاصة لهيئة التدريس بسرية.					
	التعاطف *Empathy*					
18	تُظهر الادارة و العاملين في الكلية الود في علاقتهم مع هيئة التدريس.					

19	وضع مصلحة عضو هيئة التدريس في مقدمة اهتمامات الإدارة.					
20	العلم و الدراية الكافية من طرف الادارة والعاملين في الكلية باحتياجات المختلفة لهيئة التدريس.					
21	الروح المرحة والصداقة واضحة في التعامل داخل الكلية.					
22	احترام ضيوف الكلية وزوارها واستقبالهم بحفاوة.					

الجزء الثـــــــانى:

الرقـم	عبـــارات الاستبيـــــــان	لا أوافق على الإطلاق	لا أوافق	محايد	أوافق لحد ما	
البحث العلمي						
23	يتوفر بالكلية الأجهزة والأدوات اللازمة للبحث العلمي.					
24	تتوافر بالكلية آليات لمساعدة الباحثين في نشر الأبحاث العلمية محلياً ودولياً (مجلة علمية خاصة بالجامعة – الدعم المالي للنشر في دوريات علمية..... وغيرها).					
25	تستخدم أنشطة البحث العلمي بالكلية في معالجة مشكلات المجتمع وأغراض التنمية.					
26	تنظم أو تشارك الكلية في الندوات وورش العمل والمؤتمرات العلمية المحلية والإقليمية و الدولية.					
خدمة المجتمع						
27	التخصصات المتوفرة في الكلية ملاءمة حسب متطلبات و احتياجات البيئة المحيطة .					
28	توجد برامج تدريبيه متنوعة للإعداد الطلاب والخرجين لسوق العمل.					
29	تساهم مؤسسات المجتمع المختلفة في توفير فرص العمل لخريجي الجامعة.					
30	تسعى الجامعة إلى تقديم خدماتها المتخصصة لقطاعات المجتمع المختلفة (كالاستشارات ،البرامج التدريبية، الارشاد القوافل الصحية وغيرها).					

شكرا على حسن تعاونكم

عرض أسئلة الاستمارة باللغة الفرنسية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة
كلية العلوم الإقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير

Questionnaire

Dans le cadre de la recherche que nous effectuons, nous sommes amenés à nous interroger sur **l'impact de l'application de la qualité des services d'enseignement dans la nouvelle réforme LMD. Etude de cas « université Dr. MoulayTahar-Saida- »**

Vos indications nous intéressent fortement. Nous vous garantissons bien évidemment, le plus strict anonymat à vos réponses. Veuillez cocher une seule case par question.

Les informations personnelles

sexe	☐ Féminin ☐ masculin
Qualification professionnelle	☐ magister ☐ doctorat
rang	☐ maitre-assistant ☐ maitre de conférence ☐ enseignant universitaire
Années d'expériences	☐ de 1 à 4 ans ☐ de 9 à 19 ans ☐ de 5 à 8 ans ☐ plus de 12 ans
faculté	……..

Partie1 :

N°	Les questions	insatisfait	Plutôt insatisfait	neutre	Plutôt satisfait	Très satisfait
La tangibilité						
1	L'emplacement de l'université est idéal et accessible rapidement.					
2	Les outils et les équipements utilisés à l'université sont suffisants et répondent aux besoins des enseignants.					
3	L'université est attrayante (bâtiments, salles, stades……)					
4	Les employés et le personnel de l'université ont une bonne apparence.					
La fiabilité						
5	Les employés de l'université Fournissent les services au moment opportun					
6	L'université Prend soin à fournir correctement des services éducatifs et dès la première fois.					
7	les disciplines et les programmes à l'université sont divers et attractives.					
8	L'université accorde une attention particulière à répondre aux questionnements des enseignants et à résoudre leurs problèmes.					
9	L'université maintient des registres précis et solidement documenté.					
La réactivité						
10	L'université fournit des services promptement.					
11	Résolution immédiate des problèmes rencontrés par les enseignants.					
12	L'université notifie les dates (début et fin) de fourniture des services.					
13	La disponibilité permanente de l'administration à apporter de l'aide aux enseignants.					
L'assurance						

14	Le comportement des employés de l'université favorise un sentiment de sécurité et de confiance.					
15	L'administration et les employés de l'université possèdent et transmettent les informations d'une manière efficace					
16	Un traitement digne de la part de l'administration et des employés de l'université.					
17	La confidentialité des informations qui concernent les enseignants.					
18	l'administration et les employés de l'université éprouvent la convivialité aux enseignants.					
19	L'administration donne la priorité aux intérêts des enseignants.					
20	L'administration est au courant les différents besoins des enseignants.					
21	Une relation d'entente remarquable au sein de l'université					
22	Un accueil chaleureux des visiteurs de l'université.					

Partie2 :

N°	Les questions	insatisfait	Plutôt insatisfait	neutre	Plutôt satisfait	Très satisfait
La recherche scientifique						
23	L'université contient le matériel et les outils nécessaires à la recherche scientifique					
24	L'université fournie des aides aux chercheurs afin de les aider à publier leurs articles (une revue scientifique propre à l'université, un budget pour la publication dans d'autres revues scientifiques…)					
25	Les activités scientifiques contribuent à traiter les problèmes de la communauté.					
26	L'université participe et organise des réunions, des ateliers et des colloques nationaux et internationaux.					

Servir la communauté						
27	les filières et les spécialités correspondent bien au besoin de la communauté.					
28	Il existe une variété d'activités pour préparer les étudiants au marché du travail					
29	Les entreprises embauchent les universitaires					
30	L'université cherche à fournie ses services aux différents secteurs de la communauté (comme les programmes de formation,)					

Merci de votre collaboration

ملحق رقم (02):نتائج التحليل العاملي لبعاد الجودة الخدمة التعليمية.

Tableau (1-1) : KMO and Bartlett's Test
Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,811
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	856,879
	ddl	153
	Signification de Bartlett	,000

Tableau (1-2) : Communalities
Qualité de représentation

	Initial	Extraction
- تتمتع الكلية بموقع ملائم يسهل الوصول إليه بسرعة	1,000	,513
- الوسائل و التجهيزات المستعملة في الكلية ذات جودة و تفي باحتياجات هيئة التدريس	1,000	,580
- المظهر العام للكلية جذاب) المباني، المرافق، القاعات، الساحات، الملاعب.(...	1,000	,677
- يلتزم العاملون في الكلية بتقديم الخدمة في الوقت المحدد	1,000	,514
- تحرص الكلية على تقديم الخدمة التعليمية بشكل صحيح ومن أول مرة	1,000	,530
- تبدي الكلية اهتماماً خاصاً بمشاكل واستفسارات هيئة التدريس	1,000	,472
- تحتفظ الكلية بسجلات دقيقة و موثقة	1,000	,523
- تقدم الكلية خدماتها التعليمية بشكل فوري.	1,000	,502
- الاستجابة الفورية لحل مشاكل و الانشغالات المطروحة من طرف هيئة التدريس	1,000	,604
- تُعلم الكلية بمواعيد تقديم الخدمات و الانتهاء منها	1,000	,572
- الاستعداد الدائم لدى الادارة و العاملين في الجامعة لمساعدة هيئة التدريس	1,000	,477
- سلوك الادارة و العاملين في الكلية يعزز الشعور بالأمان و الثقة	1,000	,453
- اللباقة وحسن الخلق في التعامل من قبل الادارة و العاملين في الكلية	1,000	,655
- تُظهر الادارة و العاملين في الكلية الود في علاقتهم مع هيئة التدريس	1,000	,591
- وضع مصلحة عضو هيئة التدريس في مقدمة اهتمامات الإدارة	1,000	,669
- العلم و الدراية الكافية من طرف الادارة والعاملين في الكلية باحتياجات المختلفة لهيئة التدريس	1,000	,596
- الروح المرحة والصداقة واضحة في التعامل داخل الكلية	1,000	,538
- احترام ضيوف الكلية وزوارها واستقبالهم بحفاوة	1,000	,575

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

ملحق رقم (03): نتائج التحليل العاملي للبحث العلمي.

Tableau (1-1) : KMO and Bartlett's Test
Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,700
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	174,341
	ddl	6
	Signification de Bartlett	,000

Tableau (1-2) : Communalities
Qualité de représentation

	Initial	Extraction
- تتوفر بالكلية الاجهزة و الادوات اللازمة للبحث العلمي.	1,000	,560
- توفر بالكلية آليات لمساعدة الباحثين في نشر الابحاث العلمية محليا ودوليا) مجلة علمية خاصة - الدعم المالي للنشر في دوريات علمية	1,000	,718
- تستخدم أنشطة البحث العلمي بالكلية في معاجة مشكلات المجتمع و أغراض التنمية.	1,000	,619
- تنظم أو تشارك الكلية في الندوات وورش العمل والمؤتمرات العلمية والمحلية و الاقليمية و الدولية.	1,000	,493

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

ملحق رقم (04): نتائج التحليل العاملي لخدمة المجتمع.

Tableau (1-1) : KMO and Bartlett's Test
Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,589
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	41,691
	ddl	6
	Signification de Bartlett	,000

Tableau (1-2) : Communalities
Qualité de représentation

	Initial	Extraction
- التخصصات المتوفرة في الكلية ملائمة حسب متطلبات و احتياجات البيئة المحيطة.	1,000	,935
- توجد برامج تدريبية متنوعة للإعداد الطلاب و الخرجين لسوق العمل.	1,000	,482
- تساهم مؤسسات المجتمع المختلفة في توفير فرص العمل لخريجي الجامعة.	1,000	,589
- تسعى الجامعة إلى تقديم خدماتها المتخصصة لقطاعات المجتمع المختلفة) كالإستشارات - البرامج التدريبية -الارشاد القوافل الصحية و غيرها	1,000	,527

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية.

❖ الكتب :

* إبراهيم أنيس ،***المعجم الوسيط*** ، ج1 ، ط1، القاهرة ،مجمع اللغة العربية ، بدون تاريخ النشر.

* ابن منظور ، ***لسان العرب***، الجزء الثاني ، دار المعارف ، القاهرة ، 1984.

* الدراركة مأمون، ***إدارة الجودة الشاملة***، دار صفاء للنشر، عمان، 2001 .

* أحمد بن عيشاوي ،***إدارة الجودة الشاملة، الاسس النظرية و التطبيقية و التنظيمية في المؤسسات السلعية و الخدمية***، دار حامد للنشر والتوزيع ،عمان ، الاردن ، ط1 ،2013.

*الهلالي الشربيني الهلالي، ***إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الواحد و العشرين , دار الجامعة الجديدة للنشر***، الإسكندرية ,طبعة 2008 .

* السيد عبد العزيز الهواشي، سعيد بن احمد الربيعي، ***ضمان الجودة في التعليم العالي ، مفهومها ومبادئها تجارب عملية*** ، عالم الكتب للنشر ،القاهرة 2005.

* احمد إبراهيم احمد، ***الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية و المدرسية***، دار الوفاء للطباعة والنشر الإسكندرية، مصر 2003.

* الترتوري، محمد عوض، ***أغادير عرفان جويحان ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات*** ، الطبعة الثانية ، الاردن ،دار المسير للنشر و التوزيع ، عمان 2009.

* الطاهر زرهوني، ***التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال***، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر 1994.

* إسماعيل محمد دياب، ***العائد الاقتصادي المتوقع من التعليم الجامعي***، كلية التربية، جامعة المنصورة، القاهرة، مصر 1990.

* الغنام، محمد أحمد، ***التكنولوجيا الإدارية***، صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية ,العدد 37، الرياض 1982.

* توفيق محمد عبد المحسن ، ***تخطيط و مراقبة جودة المنتجات*** ،مدخل إدارة الجودة الشاملة ، دار النهضة العربية ،القاهرة ، مصر،1999.

* توفيق محمد عبد المحسن ، ***اتجاهات حديثة في التخطيط و الرقابة على الجودة الشاملة و ستة سيجما*** ، توزيع دار الفكر العربي ، مصر،2005-2006.

* جوزيف كيلادا ، ***تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة*** ، تعريب : سرور علي إبراهيم سرور ومحمد يحي عبد الرحمن وعبد الله بن سليمان العزاز، دار المريخ للنشر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية،2004.

* جمال الدين لعويسات ، ***إدارة الجودة الشاملة*** ، دار هومة ، الجزائر2003.

* حمود خضير كاظم، ***إدارة الجودة الشاملة***، دار المسيرة، عمان، 2000.

* حامد عبد الله السّقاف، ***المدخل الشامل والسريع لفهم وتطبيق إدارة الجودة الشاملة***، مكتبة المجتمع، السعودية، 1996.

* حميد الطائي ، بشير العلاق ، ***تسويق الخدمات ، مدخل استراتيجي ، وظيفي ، تطبيقي*** ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الطبعة العربية، الأردن 2009 .

* حميد الطائي ، محمد الصميدعي ، بشير العلاق ،***الأسس العلمية للتسويق الحديث، دار اليازوري العلمية***، عمان ،الأردن 2007 .

* حسن حسين البيلاوي ، ***الجودة الشاملة و التعليم بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد***، ، دار المسيرة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، عمان 2006.

* حسن سليمان المشوخي ، ***تقنيات و مناهج البحث العلمي*** ، منشأة المعارف دار الطبع، الإسكندرية2002.

* حمزة محمد دودين ،التحليل الاحصائي المتقدم للبيانات باستخدام spss ، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة ،عمان 2013.

* خالد بن سعد، ***إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات على القطاع الصحي***، مكتبة الملك فهد، الرياض1997.

* خليل إبراهيم محمود العاني وأخرون ،***إدارة الجودة الشاملة و متطلبات إيزو 9001 : 2000*** ،ط1،مطبعة الاشقر، بغداد،2002.

* خالد بن سعد، ***إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات على القطاع الصحي***، مكتبة الملك فهد، الرياض،1997.

* خالد بن سعد الخضعي، ***تقنيات صنع القرار تطبيقات حاسوبية***، الجزء الثاني ،دار الأصحاب للنشر والتوزيع،الرياض،2005.

* رعد عبد الله الطائي, عيسى قدادة ، ***إدارة الجودة الشاملة***، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،2008.

*رمزى احمد عبد الحى، ***التعليم العالي والتنمية وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة***، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الاولى، القاهرة 2006.

* زكرياء عزام ،عبد الباسط حسونة ، ***مصطفى الشيخ ،مبادئ التسويق الحديث بين النظرية والتطبيق***، دار السيرة ، عمان، الأردن 2008.

* سعد صادق بحيري ، ***إدارة المشروعات بإستخدام الكومبيوتر*** ، الدار الجامعية ، مصر 2003 .

* سامي ملحم، ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة***، الطبعة الاولى،2000.

* شميدت وارين، جيروم فاتجا، ***مدير الجودة الشاملة***، ترجمة محمود مرسي وناصر العديلي، دار الآفاق والإبداع، الرياض، 1997 .

* طارق عبد الرؤف محمد عامر، ***الجامعة وخدمة المجتمع*** ،مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع، الطبعة الاولى ، القاهرة 2012.

* عمر وصفي عقيلي، ***مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة***، دار وائل للنشر، عمان، 2001.

* عبد الستار العلي ، ***تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة*** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،ط1،عمان،2008.

* علي السلمي، ***إدارة التميّز***، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002 .

* عبد الفتاح محمود سليمان ، ***الدليل العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الشركات و مشروعات التشيد*** ، إيتراك للطباعة والنشر و التوزيع ، القاهرة ،مصر،ط1، 2001.

* علي السلمي ، ***إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للايزو***، مكتبة دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة 1966.

* عطية ، محسن علي، ***الجودة الشاملة و المنهج*** ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان ،2008.

* فريد النجار ، ***إدارة الجامعات بالجودة الشاملة, رؤى التنمية المتواصلة***، إيتراك للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى ، القاهرة 1999.

* فريد النجار، ***إدارة الجامعات بالجودة الشاملة***، إيتراك للنشر والتوزيع، ط1، مصر 2000.

* قاسم نايف علوان، ***إدارة الجودة الشاملة و متطلبات الإيزو – 9001:2000*** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع , عمان, ط2.

* قاسم نايف علوان المحياوي، ***إدارة الجودة في الخدمات ، مفاهيم وعمليات وتطبيقات*** ، دار الشروق ، عمان 2006 .

* لعلي بوكميش ،***إدارة الجودة الشاملة أيزو 9000***، دار الراية للنشر ،ط1،عمان ،2011.

* محفوظ احمد جودة، ***إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات***، دار وائل للنشر، عمان، 2004 .

* محمد عبد الوهاب العزاوي ،***أنظمة إدارة الجودة والبيئة ISO 9000 & ISO 14000*** ،ط1،دار وائل للنشر،عمان ، الاردن،2002.

* محمد عبد الوهاب العزاوي ،***إدارة الجودة الشاملة***، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ،عمان ،2005.

* مأمون الدراركة، طارق الشلبي، ***الجودة في المنظمات الحديثة***، دار الصفا، عمان، 2002 .

* مور وليام، مور هربت، ***حلقات الجودة :تغير انطباعات الأفراد في العمل***، ترجمة، زين العابدين عبد الرحمان الحفظي، معهد الإدارة العامة، الرياض، 1991 .

* مهدي السامرائ ، ***إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي***، دار جرير للنشر والتوزيع ،عمان ،ط1، 2007 .

* محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان ، ***إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات و مراكز المعلومات***، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة , عمان, ط2، 2009.

* محسن عبد الستار محمود عزب ، ***تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة*** ، المكتب الجامعي الحديث ,الإسكندرية 2008.

* محمد منير مرسي، ***الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه***، عالم الكتب، الرياض 2002.

* محمد رجائي الطحلاوي ، يحي عبد الحميد إبراهيم ، **إدارة التنمية** ، القاهرة 2001.

* محمد قاسم عبد الله، ***أزمة التعليم العالي في الوطن العربي والتحديات والمعاصرة (واقع وبدائل)*** ، شؤون عربية، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، عدد113، القاهرة 2003.

* نواف محمد البادي ، ***الجودة الشاملة في التعليم و تطبيقات الايزو*** ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن 2009،

* هاني حامد الضمور ، ***تسويق الخدمات*** ، دار وائل ، الأردن 2005.

* هناء محمود القيسي ، ***فلسفة إدارة الجودة في التربية و التعليم العالي (الاساليب و الممارسات)*** ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ،الطبعة الاولى،2014.

❖ المقالات و المداخلات:

* احمد محمد برقعان، ***معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي***، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، 12–22 نوفمبر، اليمن 2007.

* آرزي فتحي، بن أشنهوا سيدي محمد، ***النمذجة بالمعادلات البنيوية آلية ومراحل اختيار المتغيرات الكامنة والمؤشرات المقاسة***، جامعة أبى بكر بلقايد تلمسان، 2013.

* احمد عبد الله الرشدي ،**أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية**، تصدر عن الجمعية العلمية لخريجي ومنتسبي كليتي الاقتصاد والعلوم الإدارية – جامعة عدن –العدد الأول عدن 2008، ص15.

* أميمة عبد العزيز ، ***التعليم العالي في الدول النامية***، الأخطار وبشائر المستقبل ،العلم والتكنولوجية ، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط مجلد 11، عدد 02 ، ديسمبر 2003.

* الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ،العدد 10، فبراير 2008.

* ***التربية والتعليم في الجزائر بعد الاستقلال***، على الموقع: **http://www.onefd.edu.dz** ، تاريخ الطلاع:2015/01/24.

* ***التعليم أثناء الاحتلال الفرنسي و قبله***، على الموقع **http://www.wadilarab.com/t8236-topic** ، تاريخ الطلاع:2015/01/24.

*أميرة محمد على أحمد حسن، ***نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع***، على الموقع الالكتروني: **http://sustech.edu/staff_publications/20091106164054 54.pdf** تاريخ الاطلاع: 2015/08/12.

* بسمان فيصل محجوب ،***إدارة الجامعات العربية، دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارية***، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية2003 .

* بن عايد الاحمدي، ***تقييم كفاءة أداء الخدمات الصحية في المملكة العربية السعودية***، المؤتمر الدولي للتنمية الادارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، يومي 4/1 نوفمبر، الرياض2009.

* جمال مرزاقة ، ***متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر*** ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة ،الأردن 2011/05/12.

* حاجي العلجة، ***جودة الخدمة التعليمية في القطاع التعليم العالي بين الواقع و الافاق ،دراسة تحليلية للإصلاحات الجديدة ل.م.د***، مجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية العدد العاشر، قسم العلوم الاقتصادية و علوم التسيير ، جامعة الجزائر 2013.

* خالد أحمد الصرايرة، ليلى العساف، ***إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق***، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي ،الأردن، العدد الأول،2008.

* زكية مقري، آسية شنة، ***إطار مقترح لتسويق مخرجات البحث العلمي كآلية لدفع المشاريع البحثية الريادية في الجزائر***، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثامن ، العدد22،اليمن2015.

* سماح ميهوب، ***أثر تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة على العميل في المصارف***، الملتقى الدولي حول إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات، جامعة قسنطينة 14-15 ديسمبر 2010.

* سعد علي العنزي، عامر علي العطوي، ***فهم الهيكل الكامن لمحددات تقييم الاداء الوظيفي الشامل***، على الموقع:C:/Users/Packard%20Bell/Downloads/فهم%20الهيكل%20الكا&%pdf.231 تاريخ الإطلاع:2015/07/10.

* صلاح عباس هادي، **إدارة الجودة الشاملة مدخل نحو أداء منظمي متميز**، الملتقي العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية ، جامعة ورقلة ، المجلد الثاني ، ايام 8-9 مارس 2005.

* طارق عبد الرؤوف عامر، ***تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة***، مجلة البحث الإجرائي في التربية، المجلد الأول، العدد الرابع، الأردن، 2007.

* علي عبد الله، لخضر مداح، ***التعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشاملة كمدخل لجودة مخرجاته***، الملتقى الوطني الأول حول تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة زيان عاشور بالجلفة،19-2010/05/20.

* عبد المجيد بن نعيمة، ***دور المخابر العلمية بالجامعة الجزائرية في تنظيم البحث العلمي ومساهمتها في تطوير وسائل وأساليب التعليم العالي***، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، يومي 24-27 فيفري ،المملكة العربية السعودية 2008 .

*عبد الوهاب دادن، محمود فوزي شعوبي، ***تحليل السلوك الاقتصادي للمؤسسات الصغيرة و المتوسطة الصناعية في الجزائر خلال الفترة 1990-2006***، أبحاث إقتصادية و إدارية ، العدد السادس ، ورقلة 2009.

*علي البومحمد، سميرة البدري، ***واقع البحث العلمي في العالم العربي ومعوقاته***، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، يومي 4و5 ابريل، الجامعة الخليجية، البحرين 2012.

* عماد عبد الجليل علي إسماعيل، ***مدى نجاح شركات التامين التعاوني السعودية، الملتقى الدولي السابع حول الصناعة التأمينية الواقع العملي وآفاق التطوير تجارب الدول*** ، جامعة الشلف، يومي04/03 ديسمبر2012.

* عبد الوهاب دادن وآخرون، ، ***تحليل الأداء المالي للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة الجزائرية باستخدام التحليل العاملي خلال الفترة الممتدة ما بين 2000 -2006***، مجلة الباحث ،العدد11، 2012.

* علي رحال و إلهام يحياوي ، **اللا جودة تكلف باهضا**، مجلة العلوم الاجتماعية و الانسانية ، جامعة باتنة ، 2003.

* عبد الكريم بن اعراب ، ***مستقبل البحث العلمي في الجزائر***، مجلة الامير عبد القادر للعلوم الاسلامية، العدد 2003،13، ص183.

* ***التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر خمسين سنة في خدمة التنمية (1962-2012)***،ص34، على الموقع الالكتروني: **https://www.mesrs.dz/ar/accueil.**

* عايدة باكير، ***تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة*** ،على الموقع الالكتروني:

http://www.qou.edu/arabic/conferences/socialResponsibilityConf/dr_ayddaBakeer.pd

تاريخ الاطلاع : 2015/06/13.

* عبد الله المجيدل، ساهل مستهيل شماس، معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر هيئة التدريس، على الموقع الالكتروني:

https://www.google.dz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CQFjAAa : تاريخ الاطلاع 2015/08/13.

* عز عبد الفتاح، ***مقدمة في الاستدلال الوصفي والاستدلالي باستخدام spss*** ، **على الموقع الالكتروني :** www.satat.com ، تاريخ الاطلاع:2015/06/26.

*عماري عمار ، بوسعدة سعيدة، ***الابداع التكنولوجي في الجزائر واقع و افاق***، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير الاقتصادية ، جامعة سطيف ،العدد الثالث،2004.

* غنايم، مهني محمد إبراهيم، ***العوامل المؤثرة في إنتاجية أستاذ الجامعة***، مجلة التربية والتنمية، السنة 8، العدد7.

* فتحي درويش محمد واحمد إبراهيم احمد ، ***الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي، دراسة تحليلية***، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الرابع، المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، كلية التربية بحلوان، جامعة حلوان1999.

* فهد عبد الله عمر العبدلي المالكي، ***نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي***، السعودية، 2012.

*لقاء علي محمد وآخرون، ***مقارنة المقدرات الحصينة في أسلوب التحليل العاملي***، المؤتمر العلمي الثاني للرياضيات- الإحصاء والمعلوماتية جامعة الموصل، العراق، 2009.

* مروان جمعة درويش، ***أثر جودة الخدمات التي تقدمها البلديات في فلسطين على رضا المستفيدين، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية : نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، السعودية***،01-04 نوفمبر 2009.

* متناوي محمد، قلش عبد الله، ***دور نظام إدارة الجودة الشاملة في تحسين القيمة المدركة للعميل بقطاع الخدمات***، الملتقى الدولي حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة، جامعة شلف،13-14 ديسمبر 2011.

* محمد توفيق ماضي ، ***تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجال الصحة والتعليم***، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية اليمن 2002.

* محمد شامل بهاء الذين مصطفى فهمي، ***قياس الكفاءة النسبية للجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية***، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و النفسية، المجلد الاول، العدد الاول، المملكة العربية السعودية 2009.

* محمد عبد الوهاب العزاوي، ***متطلبات نظام إدارة الجودة الجامعية وفقا للمواصفة العالمية -ISO 9000 2000*** ، مقالة منشورة على الأنترنت www.google.com تاريخ الإطلاع : 2014/12/20.

موقع وزارة التعليم العالي **https://www.mesrs.dz/ar/accueil** ، ص ص 26-28.

*مراد ناصر ، ***إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، حالة الجزائر***، على الموقع : **http://www. labograndmaghreb. Com**، تاريخ الاطلاع: 2015/2/5.

*مؤيد نعمة الساعدي، طلال ناظم علوان، ***الجامعة و المجتمع وسوق العمل وتشـــخيص مصادر التمـويل الحكومية و المصادر البديلة للجامعات***، على موقع الالكتروني:
http://www.slideserve.com/tanek-scott/6477666تاريخ الاطلاع:2015/08/11.

*محمد أبو هاشم، ***البناء العاملي وتكافؤ القياس لـــمقياس القلق الإحصائي لدى عينتين مصرية وسعودية باستخدام التحليل العاملي***، على الموقع:
http://faculty.ksu.edu.sa/70810/502/%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%84%D9%82%20%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%89.pdf تاريخ الاطلاع:2015/07/11.

* هاشمي أحمد ، ***معوقات و سبل ترقية البحث العلمي في الجامعة***، بحث مقدم في الملتقى الدولي حول : الجامعة وقضايا المجتمع ، جامعة أدار، نوفمبر 2004.

* ياسر فتحي الهنداوي المهدي ، ***منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الادارة التعليمية*** ، جامعة عين الشمس كلية التربية ، دراسة منشورة مجلة التربية والتنمية العدد 40، ابريل 2007.

* ياسر فتحي الهنداوي المهدي ، ***منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية***، كلية التربية جامعة عين شمس، على الموقع:

file:///C:/Users/Packard%20Bell/Downloads/00b7d521b01a5ac87f000000.pdf تاريخ الاطلاع:2015/07/08.

ثانيا : المراجع الأجنبية.

❖ الكتب:

* Alain Bernillon, Olivier Cérutti, ***Les outils des management de la qualité***, Chihab, Algérie, 1996.

* Bernard monteil, ***Cercles de qualité et de progrès pour une nouvelle compétitivité***, les éditions d'organisation; paris; 1993.

* C. Goujet , C. Nicolas, ***Mathématiques appliquées a la gestion***, 4 édition, Masson, Paris, France ,1989, P259.

Manu Carricano,Fanny Poujol, ***Analyse de donnees avec spss***, Collection Synthex, Paris, 2008.

* Daniel Duret , Maurice pillet , ***qualité en production*** , de Iso 9000 à Six sigma , 2eme édition , édition d'organisation, Paris 2002.

*Barbara G. Tabachnick and Linda S. Fidell***, *Using Multivariate Statistics***, Third Edition, HarperCollins College Publishers, USA, 1996 .

* François chevalier, ***Les cercles de qualité***, économica, Paris, 1991.

* G.J.Hooley et al , ***Marketing in the U.K : A Survey of Current Practice and Performance*** ,The Institute of Marketing U.K,1984.

* Gérard tocque et Langlois Michel - ***Marketing des services***- Le défi relationnel ، Edition Gaetan Morin, Collection Dunob, 1992.

* Goyhenetche , Jacques Bernard , Bouissierer ,Philippe Loup – ***La gestion de la relation client pour la maîtrise du marche*** – le pilotage par la valeur perçue , Sermes science , Lavoisier , Paris , 2007.

* Henri Hosotani, ***Le guide qualité de résolution de problème***, édition Dunod, Paris, 1997.

* Hair J.F., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E., and Tatham R.L. ***Multivariate data analysis***, 6th Edition. Pearson Prentice Hall. New Jersey,2006.

* James. R. Evans ,et James W.Dean JR. , ***Total Quality : Management Organization and Strategy***, 3rd ed, South- western Publishing company , Ohio, 2003.

* Jean- Claude liquet Sabine Flambard Syhvie Jean ,***cas d'analyse des données en marketing***, Editions TEC & DOC ,Paris 2003.

* James Lattin and Others, ***Analyzing Multivariate Data,*** Brooks/Cole, Thomson Learning, Inc, Canada, 2003.

* Joseph F. Hair, JR. and Others , ***Multivariate Data Analysis with Readings***, Fourth Edition, Prentice-Hall, Inc, New Jersey, USA, 1995.

* J. Lendrevie . J . Lévy et D. Lindon - ***Mercator*** – Editions Dalloz – 7eme édition 2003.
* Jean-Marie Gogue **,** ***Management de la Qualité*** , Ed Economica , 4e édition ,2005.
* Gadrey.J - ***l'économie des services***- collection repérés, édition de la découverte. Paris 1992.
* Le petit larouse illustré- ***Larousse*** – Paris 1992.
* Lovelock .E.et jochen .w et Demis .L - ***marketing des services*** - 5 e ed Pearson éduction 2004.
* Léonard.L , Berry –***le Marketing Fondement et Application*** – Mc Grahll . Canada 1990.
* Loehlin, J. C., Latent variable models**:** ***An introduction to factor, path, and structural equation analysis***, New Jerrsey. Lawrence Erlbaum Associates, 4th ed, 2004.
* Micheal périgord, ***Réussir la qualité totale***, les éditions d'organisations, Paris,1997.
* Maamar Boudressa , Faut-il Fermer L'université Algérienne, Alger, ED,ENAL, 1994.
* Milliam.k.Cumming, ***The service university movementin the us : searching for momentum Higher Education*** , vol 35, no 1, 1998.
* Olga & B.Bainetal, ***from centerallymandated to locally Demanded service***, The Russian case Higher Education, vol21, no 1, 1998.

* P.Kother et B.dubois - ***Marketing mangement*** - 12eme édition publi , learson 2006 .
* P .kotler -***.Marketing Management*** – the Millemium 10th Edition Prentie Hall N J. 2000.
* Robert fey, Jean marie Gogue, ***La maîtrise de la qualité***, les éditions d'organisation, Paris, 1998.
* Shegeru Mizuno, ***La maîtrise pleine et entière de la qualité***, Economica, Paris, 1990.
* Shoji Shiba, ***Quatre révolutions du TQM***, Dunod, Paris, 1997.
* shannon .T,J & shoenfeld ,***C.Auniversity Extension the center of Applied Research in Education*** , New york, 1965.
* Timothy. J. Coelli and all, ***An Introduction to Efficiency and Productivity Analysis***, 2end Ed, Springer Science +Business Media, New York, USA, 2005
* Vincent Laboucheix**,** ***Traité de la qualité totale***, Dunod, Paris.
* W. W. Cooper, Lawrence M. Seiford, Joe Zhu, ***Handbook on Data Envelopment Analysis,*** Kluwer Academic Publishers, Boston, USA, 2004.
* Yves le Golvan, ***dictionnaire marketing banque assurance*** ،Dunod ،Paris.

❖ **المقالات و المداخلات:**

* Ahmed Salaimi, ***Qualite du produit et consommation : Contraintes , moyens et perspectives d'adéquation , dans le contexte socio-économique algérien*** ,Revue Perspectives, Univ-ANNABA,Algerie , No 05,2001.

* Adapted from/Parasuramn,A., Berry,L.L.,Zeithaml,V.A,***Refinement and Reassessement of the Servqual Scale***, Journal of Retailing,Vol.67,N°.4,1991.

* Brady,Michael K., and Cronin,J.J.,***Some New Thoughts on Conceptualizing Perceived Service Quality : A Hierarchical Approach***, Journal of Marketing, Vol.65,2001.

* Bernard Robertson, ***« Mondialisation Et Economie Du Savoir*** », Conférence de l'Association Américaine pour l'avancement de la science (Washington, 18mai 1999), sur le site : http://www.cnrs.fr/DRI/washington /actualité/Notes/99/N9910w.htm. consulté le 04/07/2015.

* Coulthard,Lisa J.Morisson ,***Measuring Service Quality***, A Review and Critique of Research Using Servqual,International Journal of Market Research,Vol.46,Quarter 4,2004.

* Eugenia, Charalambos and Glaveli, " ***Bank service quality: empirical evidence from Greek and Bulgarian retail customers",*** International Journal of Quality and Reliability Management, Vol. 24 No.6,2007.

* Gremler,D.Dwayne, and Brown,W.Stephen ,***Service Loyalty: Its Nature, Importance, and Implications, in Advancing Service Quality: A Global Perspective***, Bo Edvardson,Stephen W.Brown,Robert Johnson,and Eberhard E.Scheuing,eds.New York:St.John's University, International Service Quality Association,1996. sur le site :
(http://www.gremler.net/personal/research/1996_Service_Loyalty_QUIS5.pdf), consulté le 11/08/2015.

* Laith.A & Muhammad.A & Rawan. K, (2011),***Effect of educational service quality and Supervision quality on postgraduate student satisfaction in Private Jordanian Universities,*** sur le site :
http://www.researchgate.net/profile/Laith_Alrubaiee/publication/270883450_Effect_of_educational_service_quality_and_Supervision_quality_on_postgraduate_student_satisfaction_in_Private_Jordanian_Universities__mail/links/54b6e0570cf2bd04be337d64.pdf, consulté 19/08/2015.

*Quey-Jen Yeh, ***The Application of Data Envelopment Analysis in Conjunction with Financial Ratios for Bank Performance Evaluation***, Journal of the O. Research Society, Vol. 47, №. 8, Aug., 1996.

* Parasuraman, , Zeithaml, and Berry, ***A conceptual model of service quality and its implications for future research*** , Journal of marketing 49 (4),1985.

* Parasuraman, Berry, and Zeithaml, ***SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring customer perceptions of service quality*** - Journal of retailing 64 (1) spring.1988.

* Parasuraman,A.,Zeithaml,V.A.,Berry,L.***LAlternatives Scales for Measuring Service Quality: A comparative Assessement Based on Psychometric and Diagnostic Criteria***, Journal of Retailing, Vol.70,N°.3,1994.

* Parasuraman,A.,Zeithaml,V.A.,Berry,L.L,***Reassessement of Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: Implications for Further Research***, Journal of Marketing,Vol.58,1994.

* Page Jr,Thomas J, and Spreng,Richard A. ***Difference Score versus Direct Effects in Service Quality Measurement***, Journal of Service Research,Vol.4,N°.3,2002.

* Parasuraman ,zeithaml and berry ,***the behavioural consequences of service quality, journal of marketing***, april,1996.

* Parasuraman,A.,Zeithaml, Valarie A., and Berry, Leonard L, ***A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research***, Journal of Marketing, Vol.49,1985 , P48.
(http://areas.kenanflagler.unc.edu/Marketing/FacultyStaff/zeithaml/Selected%20Publications/A%20Conceptual%20Model%20of%20Service%20Quality%20and%20Its%20Implications%20for%20Future%20Research.pdf), consulté le 04/08/2015.

* R.H. Hayes , and W.O. Abernathy, ***Managing Our Way to Economic Decline***,Harvard Business Review,July-August,1980.

* Seth,N., Deshmukh,S.G., and Vrat,P,**Service Quality Models**: a Review, International Journal of Quality and Reliability Management, Vol.22,N°9,2005.

* Stewart,Robinson,Measuring ***Service Quality*** : Current Thinking and Future Requirements,Marketing Intelligence and Planning,Vol.17,Issue 1,1999.

* Stephane Girard, **« L'Université Doit Rester A l'Ecoute Des Besoins De Son Milieu** », le Rapport Des Etats Généraux, ENS, Hist, 1995, sur le site : http://www.uqac.uquebec.ca/adauqac/avril97/états-généraux.htm., consulté le 19/08/2015.

* Taylor, A. and Cronin J**,** ***Measuring Service Quality: A Reexamination Extension***, Journal of Marketing , vol. 56(1),1992.

* Tan,Lin Pey, and Foo,Schubert,***Service Quality Assessment: A Case Study of a Singapore Statutory Board Library***,Singapore Journal of Library and Information Management,Vol.28,1999.

* Teas,R.Kenneth, ,***Expectations,Performance Evaluation,and Consumer's Perceptions of Quality***, Journal of Marketing,Vol 57, N°.4,1993.

*Zeithaml,V.A.,Berry,L.L., and Parasuraman,A.,***Communication and Control Processes in the Delivery of Service Quality***, Journal of Marketing, Vol.52,1988.

❖ رسائل الماجستير و الدكتوراه.

*بن أشنهو سيدي محمد، ***دراسة المكونات المؤثرة على وفاء الزبون Djezzy، دراسة امبريقية باستعمال نموذج المعادلات الهيكلية***، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان،2010.

* احمد سيد محمد سباعي، ***تقييم فرص تطبيق إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين جودة أداء العملية التعليمية***، رسالة دكتوراه ، كلية التجارة، جامعة أسيوط، مصر 2005، ص65.

* حلوز وفاء ، ***تدعيم جودة الخدمة البنكية و تقييمها من خلال رضى العميل: دراسة حالة البنوك العمومية الجزائرية بولاية تلمسان،*** أطروحة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على شهادة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية و التجارية وعلوم التسيير، جامعة تلمسان2013-2014.

* ساهل سيدي محمد- ***آفاق تطبيق التسويق في المؤسسات المصرفية العمومية الجزائرية*** - شهادة دكتوراه دولة ، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير والعلوم التجارية ، جامعة تلمسان 2003 / 2004.

* سملالي محمد يحضيه، ***أثر التسيير الاستراتيجي للموارد البشرية وتنمية الكفاءات على الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية(مدخل الجودة والمعرفة)،*** أطروحة دكتوراه ، تخصص علوم تسيير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر ، 2005 .

* صابة محمد الشريف، ***برمجة النفقات في قطاع التعليم العالي و البحث العلمي، ومكانتها في سياسة الميزانية*** ، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية،2008.

* عبد الواحد بن سعود الزهراني، ***ضعف مواءمة مخرجات التعليم العالي السعودي*** ، رسالة الدكتوراه، كلية التربية ،المملكة العربية السعودية ،2008.

* عبد الكريم منصوري، ***قياس الكفاءة النسبية و محدداتها للأنظمة الصحية باستخدام تحليل مغلف البيانات للبلدان المتوسطة والمرتفعة الدخل،*** رسالة دكتوراه رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه كلية العلوم الاقتصادية والتسيير و العلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد ، تلمسان،2014/2013.

* مناد علي، ***دور حوكمة الشركات في الاداء المؤسسي دراسة قياسية،*** أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير، جامعة تلمسان 2013-2014.

* يعقوبي خليفة، ***تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بالجزائر،*** رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، تخصص :تسيير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة تلمسان ، الجزائر 2014.

* أيمن يوسف، ***تطور التعليم العالي: الإصلاح والأفاق السياسية،*** رسالة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع السياسي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة بن يوسف بن خدة ، الجزائر2008.

* أحمد زرزور، ***تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد،*** مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية جامعة منتوري ، قسنطينة ، الجزائر 2006.

* إبراهيمي سمية، ***إصلاح التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر ، ملف (ل.م.د) قراءة تحليلية نقدية،*** مذكرة مكملة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم اجتماع التنمية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة 2006 .

*إسلام عصام ، ***دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية،*** رسالة ماجستير ، كلية التجارة، إدارة الاعمال، الجامعة الاسلامية ، غزة 2013.

*إيهاب السيد أحمد ، ***دور بعض المراكز والواجدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر في خدمة المجتمع،*** مذكرة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر 2002 .

* إسلام عصام ، ***دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية***، رسالة ماجستير ، كلية التجارة، إدارة الاعمال، الجامعة الاسلامية ، غزة 2013.

* برعودي يسمينة، ***التعليم العالي وعلاقته بالتغيرات التكنولوجية الحديثة، دراسة ميدانية بجامعة باتنة*** ، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة الحاج لخضر، باتنة 2009.

* جيلالي سليمة، ***واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي، دراسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير جامعة الجزائر***، رسالة ماجستير في علوم التسيير، جامعة الجزائر 2012.

*حسام عرفة معروف، ***دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها***، رسالة ماجستير، جامعة الازهر، غزة 2012.

* خالد لكحل، **مردودية نظام التكوين العالي في الجزائر محاولة تقييمية مدعمة بدراسة قياسية**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير،2002.

* خالصة فتح الله، ***إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطور في التعليم العالي***، رسالة لنيل شهادة ماجستير في علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير، جامعة الجزائر 03،الجزائر 2012.

* يحي برويقات عبد الكريم، ***تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الصناعية***، دراسة حالة المؤسسة الوطنية للصناعات الالكترونية، رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم الاقتصادية، تخصص اقتصاد إنتاج، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة تلمسان، 2003 ، ص56.

* Hocine Beniassad, la comptabilité des ressources humaines, ***des fondements historiques et théoriques de la valorisation du capital humain aux prises de décisions***, thèse doctorat en : sciences économiques, 2008.

الفـــــهرس

الموضوع	الصفحة
مختصر المحتويات	
المقدمة العامة	01
الفصل الأول: الدراسات السابقة والإطار التصوري للدراسة.	45-4
1- الدراسات السابقة.	04
1-1- دراسات الخاصة بالجودة الخدمة التعليمية.	04
1-2- دراسات خاصة بخدمة المجتمع.	15
1-3- دراسات خاصة بالبحث العلمي.	25
1-4- دراسات السابقة الخاصة بالكفاءة.	34
2- نموذج الدراسة الحالية.	40
3- إشكالية الدراسة.	41
4- فرضيات الدراسة.	42
5- أهمية الدراسة.	43
6- أهداف الدراسة.	43
7- دوافع اختيار الموضوع.	44
8- حدود الدراسة.	44
9- صعوبات الدراسة.	44
10- منهجية الدراسة.	44
11- خطة الدراسة.	45
الباب الاول: الإطار النظري للدراسة.	
الفصل الثاني: الاسس النظرية و التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة.	91-46
مقدمة الفصل.	46
I – نشأة وتطور مفهوم الجودة.	46
1- الخلفية التاريخية للجودة.	46
2- مفهوم الجودة.	47
3- تطور مفهوم الجودة	50
4- أهمية الجودة.	56
II –ماهية إدارة الجودة الشاملة.	58

1- تعريف إدارة الجودة الشاملة و خصائصها.	58
1-1- خصائص إدارة الجودة الشاملة.	62
2- المفاهيم ذات العلاقة بإدارة الجودة الشاملة.	63
2-1- برامج إدارة الجودة الشاملة.	63
2-2- جوائز الجودة.	63
3- أهم إسهامات رواد الحركة الفكرية لإدارة الجودة الشاملة.	64
3-1- إسهامات إدوارد ديمنك (Edward Deming).	65
3-2- إسهامات جوزيف جوران (Joseph Juran).	68
3-3- إسهامات فلبب كروس (Philip Crosby).	69
3-4- إسهامات ارموند فيجنيوم (Armound Fegeinbaum).	71
3-5- إسهامات كايرو اشيك (Kauro Ishikawa).	71
4- أهمية وفوائد إدارة الجودة الشاملة.	73
4-1- أهمية إدارة الجودة الشاملة.	73
4-2- فوائد إدارة الجودة الشاملة.	75
III - تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	76
1- مبادئ إدارة الجودة الشاملة.	76
1-1- التركيز على العميل.	76
1-2- التحسين المستمر.	77
1-3- التعاون الجماعي بدل من المنافسة.	80
1-4- التركيز على الموارد البشرية والكفاءات الفردية.	80
1-5- الوقاية بدل من التفتيش.	80
1-6- المشاركة الكاملة.	80
1-7- اتخاذ القرار بناءا على الحقائق.	81
1-8- نظام المعلومات و الاتصال.	81
2- متطلبات ومراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	81
2-1- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة	81
2-2- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة	83
3- أدوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	86
3-1- تحليل باريتو (Pareto analysis).	86

3-2- خريطة تحليل علاقة السبب بالنتيجة (Cause and effet diagras).	87
3-4- قائمة المراجعة (Check sheet).	87
3-5- خريطة تدفق العمليات (Process flow chart).	87
3-6- الرسم البياني الانتشاري (Scatter Diagram).	88
3-7- تقنية ستة انحراف معياري (Six sigma).	88
3-8- مجموعة جمع البيانات.	89
4- معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	89
خاتمة الفصل.	91
الفصل الثالث: الجودة الشاملة كمدخل لتحسين الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي.	140-92
مقدمة الفصل.	92
I- مفهوم وخصائص الخدمات.	93
1- مفهوم الخدمة.	93
1-1- المقصود بقطاع الخدمات..	93
1-2- مفهوم الخدمة.	94
1-3- تصنيف الخدمات.	97
2- **خصائص الخدمة.**	97
2-1- الخدمات الغير الملموسة(Intangibility).	98
2-2- عدم الانفصال عن المصدر(Inseparability).	98
2-3- عدم ثبات أو تماثل الجودة (Inconsistency).	99
2-4- عدم إمكانية الاحتفاظ أو تخزين الخدمات (Inventory).	99
3- أبعاد جودة الخدمة.	102
3-1- جودة الخدمة.	102
3-2- أبعاد جودة الخدمة.	104
II- مفهوم وأهمية الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.	106
1- مفهوم الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.	107
2- أهمية إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.	110
3- مقومات ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.	111
3-1- مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.	111

2-3- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.	113
III- مرتكزات و محاور تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.	115
1- مرتكزات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.	115
1-1- الاتفاق على المقصود بالعميل ودوره في المؤسسات التعليمية.	115
1-2- الشراكة بدلاً من الانتماءات التخصصية لأعضاء هيئة التدريس.	116
1-3- نظم الحوافز التي تشجع على التحسين المستمر في العملية التعليمية.	116
1-4- تعميق دور فرق العمل والمجموعات في العملية التعليمية.	117
2-1-الاهتمام بالجانب البشري في نظم إدارة الجودة الشاملة.	117
2-2- دور الإدارة في كافة المستويات التنظيمية.	117
2-3-الشمولية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات.	118
2-4-تغيير ثقافة المؤسسة التعليمية.	118
2-5- دراسة التكلفة والعائد المرتبطة بتطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة.	118
3- **محاور تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.**	119
2-1- عضو هيئة التدريس.	119
2-2- جودة الطالب.	119
2-3- جودة البرامج التعليمية و طرق التدريس.	119
2-4- جودة المباني التعليمية و تجهيزاتها.	119
2-5- جودة الإدارة التعليمية والتشريعات و اللوائح.	120
2-6- جودة المرجع التعليمي (الكتاب).	120
2-7- جودة الإنفاق التعليمي (التمويل).	120
2-8- جودة أدوات تقييم الأداء التعليمي.	120
3- معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.	121
3-1- الهيكل التنظيمي للجامعات.	123
3-2- انعدام التساوي في الهدف و الغرض.	123
3-3- التركيز على تقييم الأداء.	123
3-4- تعدد المستفيدين من التعليم الجامعي.	123
3-5- الخلط بين التدريب وتقييم الأداء.	123
3-6- عدم استقرار الإدارة وتغيرها الدائم.	123

3-7- ندرة توافر المعلومات والبيانات الكافية.	123
3-8- ضعف النظام المعلوماتي للإدارة.	123
3-9- كثرة القوانين واللوائح وعدم وضوحها.	123
IV - تطبيق مواصفات إيزو9000 في مؤسسات التعليم العالي.	124
1- معايير نظام الايزو9000 وتوظيفها في التعليم العالي.	125
1-1- المسؤوليات الادارية.	125
1-2- نظام الجودة.	126
1-3- مراجعة العقود.	126
1-4- مراقبة التصميمات.	127
1-5- ضبط المشتريات.	128
1-6- المنتجات الموردة للمشتري.	128
1-7- مراقبة العمليات.	128
1-8- ضبط المنتجات غير المطابقة للمواصفات.	129
1-9- الاجراءات الوقائية و التصحيحية.	129
1-10- ضبط سجلات الجودة.	129
1-11- مراقبة الجودة الداخلية.	130
1-12- تدريب العاملين.	130
2- تطبيق و تنفيذ إيزو التعليم العالي وإدارة الجودة الشاملة.	130
2-1- كيفية تنفيذ وتطبيق إيزو التعليم الجامعي وإدارة الجودة الشاملة.	131
2-2- كيف تقوم الجامعة ببناء سلسلة من مواصفات الجودة الشاملة.	133
2-3- الاعتراف بالمستوى العلمي للجامعات Accréditation.	133
3- فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.	135
خاتمة الفصل.	139
الفصل الرابع: منظومة التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل.م.د.	198-141
مقدمة الفصل.	141
I - مسـار منظومة التعليم في الجزائر.	141
1- واقع التعليم أثناء الاحتلال الفرنسي و قبله.	141
1-1- الفترة ما بين 1830-1880.	142
1-2- الفترة ما بين 1880-1930.	142

1-3- الفترة ما بين 1930– 1962.	145
2- واقع التعليم العالي بعد الاستقلال.	146
2-1- الفترة ما بين 1962 إلى 1970.	146
2-2- الفترة ما بين 1971 إلى 1982.	149
2-3- الفترة ما بين 1983 إلى 1990.	150
2-4- الفترة ما بين1991 إلى 2001.	152
3- مبادئ التعليم العالي في الجزائر.	153
3-1- ديمقراطية التعليم.	153
3-2- الجزأرة.	154
3-3- التعريب.	155
3-4- التوجه العلمي والتقني.	156
4- جودة التعليم العالي في الجزائر.	157
4-1- الاهتمام بالتعليم العالي عن طريق الجودة.	157
4-2- الاهتمام بالبحث العلمي.	158
II - مشاكل و الاختلالات التعليم العالي في الجزائر.	161
1- مشاكل التعليم العالي في الجزائر.	161
1-1- مشكلة الهياكل القاعدية والبناءات والتجهيزات.	161
1-2- مشكلة التأطير.	162
1-3- مشكل الاختلال في التنظيم الإداري والعلمي.	162
1-4- مشكلة دمقرطة تسيير الجامعة.	163
2- أهم الاختلالات التي تعاني منها الجامعة الجزائرية.	165
2-1- عدم مواءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل.	165
2-2- ضعف الرصيد البحث العلمي للجامعة الجزائرية.	169
3- تحليل حركية منظومة التعليم العالي و البحث العلمي الجزائري.	171
3-1- تطور عدد الطلبة.	171
3-2- التطور الكمي و النوعي لهيئة التدريس.	172
3-3- ارتفاع عدد مخابر البحث.	177
3-4- التطور الكمي في إنجاز مرافق قاعدية جامعية خاصة بالبيداغوجيا وتوزيعها الجغرافي.	178

3-4- الخدمات الجامعية.	181
4- ضرورة النهوض بالتعليم العالي الجزائري.	181
4-1- تحسين إدارة التعليم العالي.	184
4-2- إصلاح بنية التعليم العالي.	184
4-3- نشر التعليم العالي.	184
4-4- الارتقاء بنوعية التعليم العالي.	185
III - مبادرات الاصلاح منظومة التعليم العالي في الجزائر في إطار نظام ل.م.د.	185
1- نشأة و أهداف نظام ل.م.د على مستوى الاوربي.	185
1-1- نشأة نظام ل.م.د على مستوى الاوربي.	185
1-2- الأهداف الرئيسية لنظام ل.م.د على المستوى الأوروبي.	186
2- نظام ل.م.د في الجزائر.	187
2-1- شهادة الليسانس(Licence).	188
2-2- شهادة الماستر (Master).	188
2-3- شهادة الدكتوراه: (Doctorat).	188
3- ركائز و جديد نظام ل.م.د.	189
3-1- ركائز نظام ل.م.د.	189
3-2- جديد نظام ل.م.د.	191
4- مناقشة الإصلاحات لنظام الجديد ل.م.د في الجزائر.	192
4-1- معوقات حالت دون تحقيق إصلاحات التعليم العالي لأهدافها.	192
4-2- متطلبات تقيم و تقويم الاصلاحات الجديدة.	194
خاتمة الفصل.	197
الباب الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة.	
الفصل الخامس: تعريف بمتغيرات الدراسة والعلاقة بينها.	260-199
مقدمة الفصل.	199
I - جودة الخدمة ونماذج قياسها.	199
1- نموذج جودة الخدمة.	200
1-1- تطور نموذج جودة الخدمة	200
1-2- انتقادات نموذج جودة الخدمة	210

2- نموذج أداء الخدمة (ServPerf).	212
2-1- التعريف بنموذج أداء الخدمة.	212
2-2- انتقادات نموذج أداء الخدمة.	213
3- نماذج أخرى لقياس جودة الخدمة.	215
3-1- نموذج BSQ لـ Bahia and Nantel .	215
3-2- نموذج الجودة الوظيفية و الجودة الفنية.	216
3-3- نموذج الأداء المقيم و نموذج الجودة المعيارية.	217
3-4- نموذج المستويات (Hierarchical Approach).	219
4- أهداف قياس جودة الخدمة.	221
II - خدمة المجتمع.	225
1- مفاهيم و نظريات حول الجامعة وخدمة المجتمع.	226
1-1- تعريف خدمة المجتمع.	226
1-2- مفهوم خدمة الجامعة للمجتمع.	226
1-3- أهداف الجامعة لخدمة المجتمع.	226
1-4- النظريات التي تبرز دور التعليم الجامعي في عملية التنمية و خدمة المجتمع.	227
2- مبررات و دور التعليم العالي في تدعيم العلاقة بين الجامعة و المجتمع.	228
2-1- مبررات تدعيم العلاقة بين الجامعة و المجتمع.	228
2-2- دور التعليم الجامعي في عملية التنمية و خدمة المجتمع.	229
2-3- تأثير البيئة وتأثرها بنظام التعليم الجامعي والعالي باعتبارها نسقا مفتوحا.	231
3- مشكلات و أسباب اتساع الفجوة بين أهداف التعليم الجامعي و خدمة المجتمع.	233
3-1- المشكلات التي تعيق التكامل بين الجامعة و المجتمع.	233
3-2- أسباب اتساع الفجوة بين أهداف التعليم الجامعي و خدمة المجتمع.	234
4- رؤى وتصورات المستقبلية لتوثيق العلاقة بين الجامعة و المجتمع.	238
4-1- الرؤى المستقبلية لتمكين العلاقة بين الجامعة و المجتمع.	238
4-2- تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع.	240
4-3- آلية الربط بين الجامعة و خدمة المجتمع.	240
III -البحث العلمي.	241

1- مفهوم و أهمية البحث العلمي.	242
1-1- مفهوم البحث العلمي.	242
1-2- متطلبات البحث العلمي.	243
1-3- أهمية البحث العلمي.	244
2- عوامل و عوائق المؤثرة على البحث العلمي.	245
2-1- العوامل المؤثرة في البحث العلمي.	245
2-2- العوائق المؤثرة في البحث العلمي.	246
IV - الكفاء.	248
1- مفهوم الكفاءة.	249
2- التعريف بكفاءة Farrell.	250
3- التمثيل البياني لكفاءة Farrell.	250
3-1- التمثيل البياني للكفاءة ذات التوجه المدخلي (Input Orientation).	250
3-2- التمثيل البياني للكفاءة ذات التوجه المخرجي(Output Orientation).	252
4- طرق قياس كفاءة النظم التعليمية.	253
4-1- تعريف أسلوب مغلف البيانات.	254
4-2- مزايا أسلوب مغلف البيانات.	256
V - العلاقة ما بين متغيرات الدراسة.	256
1- العلاقة ما بين جودة الخدمة التعليمية على المجتمع.	256
2- العلاقة ما بين جودة الخدمة التعليمية على البحث العلمي.	257
3- العلاقة ما بين جودة الخدمة التعليمية على الكفاءة.	258
4- العلاقة ما بين البحث العلمي على خدمة المجتمع.	259
خاتمة الفصل.	260
الفصل السادس: منـهجية الدراسة.	309-261
مقدمة الفصل.	261
I - تقديم جامعة سعيدة.	261
1- مراحل تطور جامعة سعيدة.	261
2- الكليات و الميادين والشعب المتواجدة على مستوى جامعة سعيدة.	262
3- إحصائيات كمية عن جامعة سعيدة.	264
4- الهياكل البيداغوجية المتوفرة على مستوى الجامعة.	266

II - الطريقة و الاجراءات.	266
1- منهجية الدراسة و معالجة البيانات.	267
1-1- منهجية الدراسة.	267
1-2- مصادر جمع المعلومات.	267
2-منهجية النمذجة بالمعادلات الهيكلية Structure Equation (SEM) Modeling.	267
2-1- طبيعة النمذجة وأهميتها في الإدارة التعليمية.	267
2-2- تعريف و أهداف المعادلات الهيكلية.	269
2-3- المصطلحات المستخدمة في المعادلات الهيكلية.	271
3- مراحل نمذجة المعادلات الهيكلية.	272
3-1- لغة تصميم نماذج المعادلات الهيكلية.	272
3-2- أنماط النماذج في المعادلات الهيكلية.	273
3-3- تحليل المسار.	275
3-4- مؤشرات جودة النموذج.	276
4-مفهوم التحليل التو كيدي Confirmatory Factor Analyzes	278
4-1- الإجراءات المتبعة في التحليل التوكيدي.	278
III - الوصف الإحصائي لعينة الدراسة.	279
1- مجتمع وعينة الدراسة.	279
2- أداة الدراسة.	279
3- الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق الخصائص و السمات الشخصية.	280
3-1- توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	280
3-2- توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.	281
3-3- توزيع أفراد العينة حسب الرتبة الاكاديمية.	282
3-4- توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة.	283
3-5- توزيع أفراد العينة حسب الكلية.	284
IV - تفسير النموذج العام للدراسة.	285
1-تفسير النموذج العام.	285
1-1- النموذج الهيكلي.	285
1-2- نموذج القياس.	286

2-أداة القياس و تقييمها.	286
2-1- تحديد الشكل العام للاستمارة.	286
3-عرض عبارات القياس.	287
3-1- قياس أبعاد جودة الخدمات التعليمية باستخدام التحليل إلى مكونات أساسية لاختزال البيانات و هيكلتها باستعمال ACP.	287
3-2- قياس كفاءة كليات جامعة سعيدة.	297
3-3- قياس البحث العلمي.	308
3-4- قياس خدمة المجتمع.	308
خاتمة الفصل.	309
الفصل السابع: تحليل البيانات النتائج.	347-310
مقدمة الفصل.	310
I- فحص البيانات و اختبارات الصدق و الثبات الاستبانة.	311
1- **اختبار التوزيع الطبيعي للعينة(Normality).**	311
2- **التحليل العاملي لنموذج القياس.**	313
2-1- اختبار الشراكية (communalité).	313
2-2- اختبار KMO و Bartlett's.	314
3-اختبارات الصدق و الثبات الاستبانة.	314
3-1- اختبارات التجانس.	315
3-2- اختبارات الثقة.	315
II - تقدير النمذجة البنائية (الهيكلية) لسلالم القياس.	316
1-نموذج قياس جودة الخدمة التعليمية.	316
2-نموذج قياس البحث العلمي.	317
3-نموذج قياس كفاءة.	318
4-نموذج قياس خدمة المجتمع.	319
III – تحليل نتائج الوصفية للدراسة.	320
1-اتجاه إجابات أفراد العينة لقياس جودة الخدمات التعليمية.	320
2-اتجاه إجابات أفراد العينة لقياس البحث العلمي.	323
3-اتجاه إجابات أفراد العينة لقياس خدمة المجتمع.	324
IV - مخرجات ومؤشرات جودة نموذج الدراسة.	326
1-مخرجات نموذج الدراسة.	326
2- جودة النموذج باستعمال التحليل العاملي التأكيدي (Confirmatory Factor Analysis).	327

2-1- مؤشر الحزم (Parsimonious Fit Index)	327
2-2- مؤشرات المطابقة المطلقة (Absolute Fit Indexes).	327
2-3- مؤشرات المطابقة المتزايدة (Incremental Fit Indexes).	328
V –اختبار الفرضيات الدراسة.	329
1- إختبار الفرضيات النموذج الهيكلي.	329
1-1- الفرضية الفرعية الأولى.	330
1-2- الفرضية الفرعية الثانية.	331
1-3- الفرضية الفرعية الثالثة.	332
1-4- الفرضية الفرعية الرابعة.	333
1-3- الفرضية الفرعية الخامسة.	334
2-3- الفرضية الفرعية السادسة.	335
3-3- الفرضية الفرعية السابعة.	336
4-3- الفرضية الفرعية الثامنة.	337
2–اختبار فرضيات التباين في عينة الدراسة.	338
1-1- اختبار الفرضية الفرعية الأولى.	339
2-1- نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية	340
3-1- نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة.	342
4-1- نتائج اختبار الفرضية الفرعية الرابعة.	343
4-1- نتائج اختبار الفرضية الفرعية الخامسة.	344
خاتمة الفصل.	347
الخاتمة العامة.	354-348
الملاحق.	
المراجع.	
الفهرس.	
قائمة الأشكال.	
قائمة الجداول.	

قائمة الأشكال

قائمة الأشكال الواردة في البحث.

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نـــمـــوذج الدراسة.	40
02	تطور مراحل الرقابة عن الجودة.	13
03	مثلث "Deming".	67
04	خطوات تطبيق دورة (P.D.C.A).	78
05	التداخل بين السلع و الخدمات.	100
06	التمييز بين السلع و الخدمات.	101
07	مفهوم جودة الخدمة.	102
08	هيكل ملفات الجودة الشاملة للجامعة.	132
09	نموذج لتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.	138
10	تطور عدد الطلبة المسجلين.	172
11	تزايد عدد الأساتذة الدائمين.	173
12	تزايد عدد الأساتذة الدائمين ونسب التأطير في مرحلة التدرج.	175
13	تزايد مجموع ترقيات الأساتذة من فئة أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرين من قِبَل اللجنة الجامعية الوطنية من سنة 1991إلى سنة 2011.	176
14	تطور و توزيع عدد مخابر البحث في الجامعات الجزائرية.	177
15	وتيرة ظهور الجامعات الجزائرية من سنة 1962 إلى سنة 2012.	179
16	الرسم البياني العام لنظام ل.م.د.	189
17	نموذج جودة الخدمة (PZB,1985).	201
18	النموذج الموسع لجودة الخدمة (Extended Model of Service Quality)	205
19	طبيعة و محددات توقعات العملاء حول الخدمة.	208
20	نموذج (BSQ- Model).	215
21	نموذج الجودة الوظيفية و الجودة الفنية.	217
22	نموذج متعدد المستويات لجودة خدمات التجزئة (The Multilevel Model)	219
23	مستويات جودة الخدمة.	220

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
24	العلاقة بين جودة الخدمة وسلوك العملاء والأرباح.	222
25	دور القيمة المتوقعة و االقيمة المدركة في تحديد سلوك العملاء.	224
26	رسم توضيحي للنظام الجامعي كنسق مفتوح.	232
27	الكفاءة التقنية و التخصيصية بالتوجه المدخلي.	251
25	الكفاءة التقنية و التخصيصية بالتوجه المخرجي.	252
26	حالة التطويق بالتوجه المخرجي.	255
27	النسب المئوية لمتغير الجنس.	280
28	مدرج تكراري يوضح النسب المئوية لمتغير المؤهل العلمي.	281
29	مدرج تكراري يوضح النسب المئوية لمتغير الرتبة الأكاديمية.	282
30	مدرج تكراري يوضح النسب المئوية لمتغير سنوات الخبرة.	283
31	مدرج تكراري يوضح النسب المئوية لمتغير الكلية.	284
32	النموذج العام للدراسة (النموذج الهيكلي و النموذج القياس).	285
33	التمثيل البياني للقيم الذاتية حسب طريقة (Cattel,1966)	293
34	نموذج بالتوجه مخرجي.	305
35	مسارات العلاقة بين المتغيرات الدراسة.	306
36	مؤشر الكفاءة النسبية لكليات جامعة سعيدة بالتوجه المخرجي.	307
37	تقدير نموذج قياس جودة الخدمات التعليمية.	317
38	تقدير نموذج قياس البحث العلمي.	318
39	تقدير نموذج قياس الكفاءة.	318
40	تقدير نموذج قياس خدمة المجتمع.	319
41	التمثيل البياني لنموذج الدراسة و مخرجاته.	326
42	النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين جودة الخدمة التعليمية والكفاءة.	330
43	النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين جودة الخدمة التعليمية والبحث العلمي.	331
44	النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين البحث العلمي و خدمة المجتمع.	332
45	النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين الكفاءة و البحث العلمي.	333
46	النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين جودة الخدمة التعليمية	334

	وخدمة المجتمع.	
47	النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين جودة الخدمة التعليمية وخدمة المجتمع بوجود البحث العلمي كوسيط.	335
48	النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين جودة الخدمة التعليمية والبحث العلمي بوجود الكفاءة كوسيط.	336
49	النموذج الهيكلي و القياسي للعلاقة بين جودة الخدمة التعليمية بوجود الكفاءة و البحث العلمي كمتغيرين وسيطين.	337

قائمة الجداول

قائمة الجداول الواردة في البحث.

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مقارنة أهم أنظمة الجودة.	55
02	النظرة إلى الجودة قديما و حديثا.	61
03	مقارنة بين جائزتي بالدرج و ديمنيك في الجودة.	64
04	فهم طبيعة الخدمة.	96
05	توظيف نظام الايزو 9001 في التعليم.	134
06	أعداد التلاميذ الجزائريين المسجلين في التعليم الابتدائي.	143
07	نسبة التمدرس بالنسبة لأطفال الجزائريين مقارنة بالأطفال الفرنسيين.	143
08	عدد المعلميين الجزائريين.	143
09	عدد الطلبة الجزائريين مقارنة بالطلبة الفرنسيين.	144
10	المخطط التنفيذي لتطوير التعليم العالي و البحث العلمي.	160
11	تزايد عدد الطلبة المسجلين.	171
12	تزايد عدد الأساتذة الدائمين.	173
13	تزايد عدد الأساتذة الدائمين ونسب التأطير في مرحلة التدرج.	175
14	تزايد مجموع ترقيات الأساتذة من فئة أساتذة التعليم العالي و الأساتذة المحاضرين من قِبَل اللجنة الجامعية الوطنية من سنة 1991 إلى سنة 2011.	176
15	خصائص المرحلة الثالثة من تطور التعليم العالي.	182
16	دراسات مختارة لمقارنة مقياس جودة الخدمة و أداء الخدمة.	214
17	نسب طلبة التعليم العالي في تخصصات الطبيعية والهندسة والزراعة والعلوم الطبية في بعض البلدان.	237
18	بطاقة استعلامات لجامعة سعيدة للسنة الجامعية 2014 – 2015.	263
19	تطور عدد الطلبة المسجلين.	264
20	تطور عدد الطلبة الناجحين.	265
21	تطور عدد الاساتذة الدائمين.	265
22	مخابر البحث المعتمدين حسب الكليات.	266
23	الأشكال المستخدمة في المعادلات الهيكلية.	273

تابع لقائمة الجداول الواردة في البحث.

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
24	مؤشرات والقاعدة المتبعة في جودة المطابقة للمعادلات الهيكلية.	277
25	مقياس الإجابة على الفقرات.	279
26	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	280
27	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.	281
28	توزيع أفراد العينة حسب الرتبة الاكاديمية.	282
29	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة.	283
30	توزيع أفراد العينة حسب الكلية.	284
31	ترميز المتغيرات الكامنة و الجلية في الدراسة.	286
32	فقرات أبعاد جودة الخدمات التعليمية حسب الترميز المستعمل في البرنامج الاحصائي (SPSS.V.20).	288
33	يوضح مؤشر كايز- ماير-أولكن (KMO) واختبارBartlett	289
34	نوعية التمثيل.	290
35	نوعية التمثيل بعد حذف المتغيرات الأربعة.	291
36	التباين المشروح لأبعاد جودة الخدمات التعليمية	292
37	مصفوفة العوامل بعد تدوير المحاور.	294
38	تلخيص و تسمية العوامل والمتغيرات المرتبطة بها.	295
39	مدخلات ومخرجات كلية العلوم و التكنولوجيا.	298
40	وصف إحصائي لمتغيرات كلية العلوم و التكنولوجيا.	298
41	معامل الارتباط بين مدخلات ومخرجات كلية العلوم و التكنولوجيا.	299
42	مدخلات ومخرجات كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية.	299
43	وصف إحصائي لمتغيرات كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية.	300

تابع لقائمة الجداول الواردة في البحث.

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
44	معامل الارتباط بين مدخلات ومخرجات كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية و الاجتماعية.	300
45	مدخلات ومخرجات كلية الحقوق والعلوم السياسية.	301
46	وصف إحصائي لمتغيرات كلية الحقوق والعلوم السياسية.	302
47	معامل الارتباط بين مدخلات ومخرجات كلية الحقوق والعلوم السياسية.	302
47	مدخلات ومخرجات كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وع .التسيير.	303
48	وصف إحصائي لمتغيرات كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وع. التسيير	303
49	معامل الارتباط بين مدخلات ومخرجات كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وع. التسيير.	304
50	متوسط مدخلات و مخرجات الدراسة.	306
51	مؤشر الكفاءة النسبية لكليات جامعة سعيدة بالتوجه المخرجي.	307
52	اختبار التوزيع الطبيعي للمتغيرات.	311
53	مجالات شراكية عبارات القياس.	313
54	نتائج إختبار KMO و Bartlett's.	314
55	نتائج اختبارات التجانس الداخلي للمقياس.	315
56	مقياس (Cronbach's α) لمحاور الدراسة.	316
57	نتائج الإحصاء الوصفي لاتجاه إجابات أفراد العينة لقياس جودة الخدمة التعليمية.	320
58	نتائج الإحصاء الوصفي لاتجاه إجابات أفراد العينة لقياس البحث العلمي.	323
59	نتائج الإحصاء الوصفي لاتجاه إجابات أفراد العينة لقياس خدمة المجتمع.	324

تابع لقائمة الجداول الواردة في البحث.

60	مؤشرات المطابقة المطلقة لنموذج القياس المعدل.	327
61	مؤشرات المطابقة المتزايدة لنموذج القياس المعدل.	328
62	نتائج تحليل المسار– تقديرات التأثيرات المباشرة (Direct effect).	329
63	نتائج تحليل المسار– تقديرات التأثيرات غير المباشرة Indirect (effect).	334
64	نتائج اختبار (t)، لقياس الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية ، تعزى الى متغير الجنس.	339
65	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	341
66	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى متغير الرتبة الاكاديمية.	342
67	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.	343
68	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة في جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة حول مستوى الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة التعليمية، تعزى إلى متغير الكلية.	345
69	نتائج الاختبار البعدي Post Hoc .	346

ملخص:

تهدف الدراسة إلى تحليل أثر تطبيق جودة الخدمات التعليمية في جامعة الدكتور مولاي الطاهر – سعيدة– الدراسة شملت عينة مكونة من (218) أستاذ جامعي، بحيث تم استعمال التحليل الإحصائي بالاستعانة ببرنامج (SPSS.V.20)، بالإضافة إلى برنامج النمذجة بالمعادلات الهيكلية باستخدام (AMOS.V.20) لدراسة مختلف العلاقات بين المتغيرات المقترحة.

خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج كان أهمها:

- **أن مستوى جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر هيئة التدريس في الجامعة محل الدراسة لا يرتقى للمستوى المطلوب، الأمر الذي انعكس بشكل واضح في انخفاض مستوى البحث العلمي و بالتالي على خدمة المجتمع.**
- **كما أكدت النتائج على الدور الفعال للبحث العلمي كوسيط في تعزيز أثر جودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع.**

الكلمات المفتاحية: جودة الخدمة التعليمية، البحث العلمي، الكفاءة، خدمة المجتمع.

Résumé:

L'objectif de cette étude est d'analyser l'impact de l'application de la qualité des services d'enseignement à l'université Dr Moulay Tahar –Saida-. L'échantillon visé par l'enquête de cette recherche est composé de (218) enseignants universitaires. Afin d'étudier les différentes relations entre les variables proposées, une analyse statistique a été utilisée avec le programme (SPSS.V.20), et un programme de modélisation des équations structurelles a été appliqué à l'aide du logiciel (AMOS.V.20).

Les principaux résultats de l'étude réalisée montrent:

- Que le niveau de la qualité des services d'enseignements du point de vue des enseignants ne correspond pas au niveau souhaité, ce qui a mené à la baisse du niveau de la recherche scientifique, par conséquent, au service de la communauté.
- Les résultats confirment également le rôle important de la recherche scientifique autant que médiateur pour renforcer l'impact de la qualité des services d'enseignement pour servir la communauté.

Mots clés: la qualité du service d'enseignement, la recherche scientifique, l'efficacité, le service communautaire.

Abstract :

This research work aims at analyzing the impact of the application of the quality of educational services at the University of Dr. Moulay Tahir - Saida- the study is based on statistical analysis by means of (SPSS.V.20) program, applied on a sample including (218) university professors, furthermore to relationships between different proposed variables, are described using structural modeling program, and simulated through the software (AMOS.V.20).

This work lead to a number of results, among which we cite the most important:

- That the level of educational services quality from the perspective of the teaching staff at the university under study does not reach the required level, Which clearly reflected on the low level of scientific research and thus to actively and efficiently serve community.
- The results also emphasized the essential role of scientific research as a mediator in improving the impact of the quality of educational services, so to have a positive influence on serve community.

Key words: educational services quality, scientific research, efficiency, community service.

.