٢- نموذج نسقي مقترح لدراسة العلاقة بين التكوين الجامعي والتشغيل بالجزائر، ٢٠١٥

الباحث:

الأستاذ الباحث :**كربوش هشام**

أستاذ بقسم العلوم الإجتماعية

كلية العلوم الانسانية و الإجتماعية

جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي

hichemkerbouche@gmail.com

الأستاذ المشرف:

الأستاذ الدكتور: **رواق حمودي**

جامعة قسنطينة ٢

كلية علم النفس و علوم التربية

قسم علم النفس

إشكالية المقال:

يحتاج المجتمع كي يتطور إلى معارف وموارد بشرية قادرة على البحث والتجريب وتنفيذ الأفكار والمهام في مجال نشاط منظماته. وقد استوعبت الدول المتطورة هذا المنطق مند القرون الماضية، فأولت الكثير من الاهتمام للتعليم من مستوياته القاعدية إلى التعليم العالي؛ هذا الأخير الذي يهتم بتكوين أحسن الكفاءات التي يحتاجها المجتمع، لدرجة أصبح يطلق عليه بالتكوين الجامعي. وبما أن المجتمعات في تطور مستمر فإن التكوين الجامعي كذلك، فكل مجتمع ينشئ جامعته الخاصة ويحدد لها أهدافها بناء على ما تمليه عليه مشكلاته، وطموحاته، وتوجهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية[١].

إن المتصفح للأدبيات التاريخية حول دور الجامعات ليجد أنه كلما كانت جامعات في مجتمعات، إلا وشهدت هذه الأخيرة التطور والازدهار، فصارت الدول الأكثر تطورا هي تلك التي تملك أحسن الأدمغة وأكثرها، حيث تستثمر جامعاتها أموالا كثيرة لتكوينها. ولا يقتصر مصدر هذه الأموال على هياكل الدولة ومواردها المالية فقط، بل تسعى المؤسسات

obeikandl.com

الاقتصادية -خاصة- إلى المساهمة في تمويل الجامعات نظير ما تسترده منها في شكل بحوث وتكنولوجيا تفيد في تطويرها، إضافة إلى الإفادة من الموارد البشرية المؤهلة التي تكونها هذه الجامعات.

اعتمادا على هذا التصور، انطلقت المجتمعات تسعى بحثا عن أنظمة وآليات مستقرة تهدف إلى تنظيم تطور جامعاتها من خلال تقييمها بشكل دوري، وذلك بغية تحسين أدائها. وفي حين تطورت معايير هذا التقييم وتنوعت من دولة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر، اختلفت كذلك توجهات المجتمعات والجامعات نحوها، فمن الجامعات ما يتخذها رمزا ومعيارا أساسيا للنجاعة والفعالية لتحقيق أهدافها، في حين هناك جامعات أخرى تعتبر نفسها أرقي من أن تقيم وفق هذه المعايير.لأن هذه الأخيرة لا تخدم تطلعات واستراتيجيات هذه الجامعات ، فهي جامعات تخطط و تقود مجتمعاتها نحو أفاق مستقبلية لا يمكن تحقيقها إذا أخضعت نفسها لمعايير ظرفية ، كما أنها ترى في هذه المعايير توجها نحو الشكليات وتغييبا للإرتباط المباشر بين دور الجامعة وحاجات المجتمع .

إن هذا الاختلاف والتباين في طبيعة المعايير الواجب اعتمادها لتقييم الجامعات إنما يدل على عدم وجود قاعدة موحدة لهذه المعايير ،كما يدل على أنها من الممكن أن تنجح في بيئة ، ولا تحقق مبتغاها في بيئة أخرى ذلك أن الجامعة بنت بيئتها، وهي مطالبة بتحقيق حاجات مجتمعاتها ودفع عجلة النمو به وفق قدراتها و إمكاناتها، فالأصل أن ترتكز هذه المعايير على حاجات المجتمع و تطلعاته و إمكاناته، فلا يعقل أن تهتم جامعاتنا بتحقيق معايير هي في الأصل منبثقة من حاجات و إمكانيات مجتمعات أخرى مختلفة عن مستوى وإمكانية مجتمعنا وحاجاته!من هذا المنطلق نتساءل: كيف لمختلف المعايير والنماذج المتوفرة أن تمكن من تقويم، وتوجيه، وتحسين فعالية جامعاتنا الجزائرية؟ وهي لم تحط علما بحاجات المجتمع الجزائري! هل يمكن الإستعانة بمعايير أخرى كتقييم فعالية التنظيم في الجامعة الجزائرية ؟ما دور الجودة الشاملة في هذا الإشكال؟ هل يمكن اعتبار الجامعة الجزائرية منظمة متعلمة ؟ لمدا لم تنجح هذه المقاربات في تحسين خدمة الجامعة الجزائرية لمجتمعها؟ هل يمكن تصميم نموذج خاص بتقييم الجامعة الجزائرية ؟ كيف يمكن تصميم معايير هذا النموذج بطريقة تمكن الجامعة الجزائرية من أهدافها، وتعتمد على حاجات و إمكانات المجتمع؟

وللإجابة على هذه التساؤلات لا بد أولا من تناول مختلف طرق التقييم و معاييره التي تناولت سواء المنظمات بشكل عام أو الجامعة بشكل خاص، و مناقشة لمدا صممت هذه المعايير وكيف؟ وما الغرض منها؟ وما هي المجالات التي نجحت بها ما هي أسباب النجاح؟ و لمدا لم تنجه في جعل الجامعة تلعب دورا أحسن و تقدم خدمات أرقى؟

إن التعليم العالي المطلوب لهذا القرن هو تعليم شامل وتخصصي يرتبط بمتطلبات التنمية القوية، فلم تعد قوة الأمم تقاس بمساحة أراضيها، أو بما تملكه من جيوش، أو بعدد سكانها، أو بما تملكه من ثروات طبيعية؛ لكنها أصبحت اليوم تقاس بما تملكه من معرفة متطورة وثقافة متقدمة، متجسدة في ثروتها البشرية المتعلمة، والقادرة على الإنتاج والإبداع وتحقيق أفضل معدلات التنمية البشرية المتقدمة.

وعلى الرغم من أن مفهوم الجامعة تم تناوله من زوايا عديدة ومختلفة كأهدافها، أو من خلال هيكلتها وتنظيمها، أو من حيث دورها في تقديم خدمة المعرفة والثقافة...، إلا أننا نرى أن تحديد مفهوم دقيق و شامل للجامعة يستدعي بالضرورة الإلمام بمختلف هذه الجوانب، وهي أن:

- الجامعة هي حلقة الوصل بين منظمات المجتمع.
- أهداف الجامعة ما هي إلا ترجمة لحاجات المجتمع.
- المجتمع هو الذي يحدد دور الجامعة.
- الجامعة هي التي تكون نخبة المجتمع الفاعلة فيه.
- الجامعة نسق أو نظام مفتوح على المجتمع.
- الجامعة تهتم بالبحث العلمي وانتقال المعرفة إلى الطلبة.
- كلما وجدت الجامعات أو ما يشبهها عبر التاريخ، إلا وسجل التاريخ تطور مجتمعاتها.

وعليه، يمكننا أن نعرف الجامعة أنها: "منظمة تعليمية وتكوينية تعمل على استقبال حاملي البكالوريا وإعدادهم من الجوانب السلوكية النفسية والاجتماعية والأدائية، وتكوينهم بغرض إعدادهم لتولى مهام في المجتمع وبذلك تحقيق أهدافهم وحاجات

المنظمات الأخرى المستقبلة لهم، كما تضمن نشاطات أخرى كالبحث العلمي والتكنولوجي... لتطوير المجتمع ككل وتقديم الخدمات النوعية للمنظمات، وذلك في إطار ديناميكي تفاعلي داخليا وخارجيا مع هذه المنظمات".

شهدت مختلف نظريات التنظيم إسقاطا مباشراً على الجامعة نظرا لمكانتها و دورها في المجتمع، مما يفسر الإصلاحات والتطورات التي مرت بها عبر التاريخ. وما التوجهات المختلف لبلدان العالم في تنمية هذا القطاع الحساس ومحاولة إيجاد سبل واضحة وشاملة لعمله إلا خطوة ثانية بعد تقييم هذا القطاع وتقويمه، فلكي نتمكن من تحيين النظام الجامعي وتحسينه، وجب علينا أولاً الوقوف على حاجات المجتمع وأهدافه، ثم تحديد إمكانيات الجامعة لتنشيط الدور المطلوب منها، وتحديد موازين قوتها ونواحي قصورها وحاجتها إلى الدعم.

وباعتبار الجامعة أهم منظمات المجتمع، نظراً لدورها في تزويده برأس المال البشري ؛سعى الباحثون إلى اقتراح طرق مختلفة لتقييمها،سوف نحاول عرض ما أمكن منها ،كطرق تقييم المنظمات بشكل عام والجامعة بشكل خاص، محاولين تحليل إمكانية الاستعانة بها على مستوى الجامعة الجزائرية. ويمكن تلخيص هذه المداخل في مداخل تقليدية وأخرى معاصرة.

المداخل التقليدية: لتي ركزت ا على أجزاء مختلفة داخل المنظمات ، فكون المنظمة تحصل على مواردها من البيئة الخارجية، ثم تقوم بتحويل هذه الموارد (المدخلات) إلى سلع وخدمات (مخرجات) تعود إلى البيئة الخارجية مرة أخرى، يمكن من قياس فعاليتها انطلاقا من اهتمامات مختلف أطرافها من مساهمين وعمال وإدارة (كل على حدا) وذلك من خلال التعرف على مدى قدرتها على القيام بعمليات: الحصول على الموارد، تحويل هذه الموارد والحصول على مخرجات، وإعادة هذه المخرجات إلى البيئة الخارجية من أجل تسويقها.

لم يراع أصحاب هذه المداخل مختلف التفاعلات الممكن حدوثها سواء بين أطراف التنظيم في حد ذاته أو بين التنظيم والبيئة الخارجية؛ حيث ركز مدخل موارد النظام على قدرة المنظمة في الحصول على ما تحتاج إليه من موارد فقط، وتجاهل كيفية استخدام وتوظيف هذه الموارد بعد الحصول عليها. بينما تجاهل مدخل العمليات الداخلية علاقة

المنظمة بالبيئة الخارجية وأفرط في الاهتمام بالعمليات الداخلية. بالإضافة إلى أن قياس المناخ النفسي ورضا العاملين يعتبر مسألة نسبية لأنها تتأثر بالعديد من العوامل التنظيمية والشخصية، واكتفى بتمثيل العاملين في المنظمة، والتركيز على مدى كفاءة العمليات التشغيلية الداخلية في المنظمة، والمناخ النفسي السائد بين العاملين. في حين استخدم مدخل تحقيق الأهداف مؤشرا وحيدا لقياس الفعالية، وهذا يعتبر أمرا غير مقبول لتعدد الأهداف التنظيمية وتعارضها في بعض الأحيان. كما أن بعض الأهداف يصعب حصرها كميا مما يستدعي استخدام مؤشرات أقل موضوعية.

ونتيجة لعدم شمولها لكل العناصر في المنظمة، اعتبرت هذه المداخل قاصرة نوعا ما، وغير صالحة لجميع المنظمات، وخاصة المنظمات بشكلها الحديث، والمنظمات الخدماتية (كالجامعة) تحديدا، التي يصعب تجسيد مدخلاتها ومخرجاتها كميا.

فجاءت **المداخل المعاصرة التي** وجهت الفكر التنظيمي في الثمانينيات على نحو بناء نماذج أكثر اتساعا لقياس الفعالية التنظيمية كالتي جاء بها **كامبل** (Campbell ١٩٧٧) و التي شملت عدة معايير لقياس الفعالية التنظيمية ، واعترفت هذه المداخل (الأكثر شمولية) بتعدد أهداف المنظمات وتعدد عملياتها وتعدد أطراف التعامل معها. وتنوعت مداخل القياس فيها على شكل محدودة، وغير محدودة، حيث تهتم المداخل المحدودة بقياس الفعالية التنظيمية اعتمادا على أحد جوانب الفعالية ومن أمثلتها: مدخل موارد النظام، ومدخل العمليات الداخلية، ومدخل الهدف، ومدخل أطراف التعامل. بينما تجمع المداخل غير المحدودة بين عدد من مؤشرات الفعالية التنظيمية في إطار واحد ومن أمثلتها:

مدخل القيم المتعارضة الذي لا يعتقد بوجود معيار مثالي ووحيد متفق عليه لقياس الفعالية التنظيمية. ويرى أنصار هذا المدخل بأن على المنظمة تحديد المصالح المختلفة التي تسعى لخدمتها وترتيبها ضمن قائمة واحدة لتشكل منها معايير خاصة بها، تلاءم طبيعة عملها وقيمها الإنسانية المهمة التي تتبناها. ويؤخذ على هذا المدخل هذه المعايير قد تتعارض مع بعضها البعض، كما يمكن أن تتأثر الفعالية فيه بالتعارض بين تركيز المنظمة على العاملين ومشاعرهم واحتياجاتهم من جهة وبين التركيز على الإنتاجية وإنجاز الأهداف التنظيمية من جهة أخرى، خاصة إذا سجل عدم وجود لإجماع فيما يخص الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها. كما نسجل صعوبة وصول الأطراف إلى

تحديد معيار أولوية الأهداف، مما يجعل من معيار الفعالية معيارا شخصيا يعتمد على القيم الشخصية للقائمين على التقييم[٣].

ثم برز نموذج النظام المفتوح كطريقة تفكير ومنهجية تحليل في الربع الأخير من هذا القرن كواحد من أفضل الأساليب الفكرية لحل المشكلات ودراسة الظواهر. وتنطلق فكرة هذا النظام من مجموعة عناصر مترابطة ومتفاعلة من خلال استهلاك الطاقة والمعلومات بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة[٤].

ورغم قيمة هذا النظام في تقييم وتحليل التفاعلات والأدوار التي يلعبها كل عنصر في النظام وعلاقة النظام بالمجتمع، إلا أن محاولة اعتماد هذه المقاربة قد تباينت في أساليبها وآلياتها حسب نوع المنظمات، وحجمها، وأهدافها، وطبيعة المهمة التي تقوم بها.. وعليه ركزت الدراسات الموجودة من خلال هذا التناول على المنظمات الاقتصادية والإنتاجية خاصة، بينما اتجهت في منظمات التعليم والتكوين إلى العملية التكوينية أو التعليمية فقط، ولم تتخذ المنظمة ككل متكامل ومتفاعل.

ومن الدراسات القليلة في هذا المجال، دراسة **تاوريريت نور الدين وبن زروال فتيحة** الموسومة بـالتقييم السيكوتنظيمي لمدخلات ومخرجات التعليم الجامعي[٥]، التي ركزت على الخطوات التي من الممكن اختبارها للوصول إلى تقييم للجامعة، إلا أنها أهملت عنصرا مهما في تكوين المنظمة وهو التفاعل، هذا الأخير الذي يحدد حياتها وفعاليتها؛ فعلى الرغم من أن عناصر المنظمة يمكن أن تتوفر في حالات عديدة، إلا أن الفعالية لن تتواجد بالضرورة إلا إذا صاحبها مستوى جيدا من التفاعل، الذي أراد العلماء تحديده فاتجهوا إلى قياسه من خلال مؤشرات أخرى كالرضا والتنافسية والدافعية والمناخ التنظيمي... كما أن التباين وعدم وجود مبررات في تحديد المدخلات واضح؛ حيث لا نتفق مع الباحثين في اعتبار الأساتذة والموظفين من المدخلات، لأن نظام الجامعة لا يقوم بتغييرهم كما هو معمول به في بعض الجامعات مثل النموذج الأمريكي، بل إن الذي يتغير بصفة دورية والذي يخضع لعملية التحويل هم الطلبة فقط. كما أن الدراسة لم تتناول (بموجب زمن إجرائها) أيضا دور نظام التكوين المعتمد كإصلاح في تحديد أطراف التحويل وعناصره، والعمليات التفاعلية الواقعة فيه، فالملاحظ للنظام المعتمد في الجامعة الجزائرية (ل م د) يرى فيه شموليته لكل ما يتعلق بالتكوين، والتنظيم.. وكل

عملية التحويل، بل ويتعداها إلى تحليل وضبط العلاقة بين الجامعة والمنظمات الأخرى المتعاملة معها.

وبالنظر إلى ما تقدم من عرض لمجموعة معبرة وليست شاملة لمداخل استعملها العلماء والباحثون في محاولة إجابتهم على السؤال التالي: كيف للمنظمة أن تكون فعالة؟ وإن أمكننا استنتاج شيء ما فإنه يؤكد على أن ماهية ودور المنظمة، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وحاجات ومميزات البيئة الموجودة بها هو ما يحدد المعايير التي يجب أن تقوم المنظمة وفقها.

ومن خلال دراستنا للأدبيات المتوفرة بحثا عن نموذج مثالي يمكن من تقييم الجامعة الجزائرية بكل ما تتميز به من خصائص، لاحظنا عدم وجود مدخل أو نموذج وحيد يلاءم قياس فعالية المنظمة، بل يرتبط المدخل المناسب بأهداف البحث وطبيعة وظروف المنظمة محل الدراسة. وعليه اتجهت التجارب الحديثة في التقييم إلى الإعتقاد بأن الجودة في إدارة مختلف عمليات المنظمة كفيلة بضمان مستوى جيد للمنظمة ،لدلك اعتمدت هذه المقاربة على مجموعة من المعايير المختلف و المتنوعة التي أطلق عليها بمعايير الجودة الشاملة.

إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتقويم التعليم العالي:

تعد إدارة الجودة الشاملة **(TQM)** من المفاهيم الإدارية الحديثة، التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين مؤسسات الإنتاج: اليابانية والأمريكية والأوروبية؛ إذ تمكنت اليابان بفضل جودة منتجاتها من اكتساح الأسواق العالمية والفوز برضا المستهلكين حول العالم، جراء استخدام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الاقتصادية والصناعية والتكنولوجية والتجارية.

وترجع فلسفة الجودة إلى العالم الأمريكي ديمنج (Edward Deeming) والذي يسمي بأبي الجودة لاعتماده توزيعا لتحسين الجودة على أساس تطبيقات الرقابة الإحصائية، حيث ظهر مفهوم إدارة الجودة الشاملة بعد الأزمة التي حدثت في الاقتصاد الياباني بعد الحرب العالمية الثانية، مما اضطر زعماء الصناعة اليابانية إلى الاستعانة بديمنج الذي قام بتعليم المنتجين اليابانيين كيفية تحويل السلع الرخيصة والرديئة إلى سلع ذات جودة عالية. وتم بالفعل تسجيل أفضلية للسلع اليابانية على المنتجات الأمريكية. ونظرا للنجاح

الكبير الذي حققه هذا النهج الإداري بدأ الاهتمام باستخدامه في المؤسسات التربوية بدرجة متزايدة، وزاد التنافس بين معظم المؤسسات في تطبيق هذا الأسلوب الإداري في كافة الدول المتقدمة.

وتعرف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بأنها "عملية إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات، التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي، لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة"[١١]. يركز هذا التعريف على مفهوم إدارة النظم الذي يربط بين المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التعليمية، وبالتالي يتطلب هذا المفهوم التركيز على الطلبة المستفيدين بصورة مباشرة من هذا الأسلوب وكيفية الإعداد لتحقيق حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية، الأمر الذي سينعكس على المجتمع بمؤسساته المختلفة، وكذلك هيئة التدريس، الإداريين، والعاملين الذين هم بحاجة إلى تدريب وتطوير لمهاراتهم وكفاياتهم لاستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها وفقا لمبادئ الجودة الشاملة لديمنج وغيره كجوران (juran). وهذا يتطلب فحص الهيكل التنظيمي للنظام التربوي في أي مؤسسة تعليمية، كي يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة مع توفر مناهج توافق متطلبات الحياة العصرية. انطلاقا مما سبق يظهر أن إدارة الجودة الشاملة في إطار المؤسسة التربوية تضم مجموعة من المضامين أهمها [١٢]:

1.اعتماد أسلوب العمل الجماعي التعاوني، ومقدار ما يمتلكه العنصر البشري في المؤسسة من قدرات ومواهب وخبرات.

2.الحرص على استمرار التحسين والتطوير لتحسين الجودة.

3.تقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل التكلفة إلى الحد الأدنى مع الحصول على رضا المستفيدين من العملية التعليمية.

4.الحرص على حساب تكلفة الجودة داخل المؤسسة لتشمل كافة الأعمال المتعلقة بالخدمة المقدمة مثل تكاليف الفرص الضائعة، تكلفة الأخطاء، عمليات التقويم، سمعة المؤسسة.

٥.النهج الشمولي لكافة المجالات في النظام التعليمي: كالأهداف والهيكل التنظيمي وأساليب العمل والدافعية والتحفيز والإجراءات.

٦.التركيز على كيفيات أداء المهام وليس التخطيط لها فقط.

تجارب بعض الدول المتقدمة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

قامت العديد من الدول المتقدمة والنامية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم القاعدي والتعليم العالي، وسيقتصر تناولنا في هذه الدراسة على عينة من تجارب واضحة لدول حققت نموا وتطورا في كافة المجالات، هي الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وماليزيا.

إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية:

واجهت مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية العديد من التحديات منذ عام ١٩٩٩

خاصة منذ تخفيض الميزانية الخاصة بها، فقد أظهرت التقارير الخاصة ببعض هيئات التعليم مثل المعهد الوطني للتعليم، التي أكدت أن المخرجات غير مناسبة لاقتصاد المهن. ومن هنا كان لابد من التدخل الملح في التعليم، والاستفادة من القطاعات المتعددة في الاقتصاد لوقف الانحدار في جودة خريجي الجامعات ، وكان لابد من إعادة التقييم والمراجعة للمناهج والطلب، وذلك للمساهمة في برنامج التطوير الاقتصادي .

وبنجاح الشركات في استعمال إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية ، تشجعت العديد من مؤسسات التعليم العالي على تبنيها، فتعددت طرق التقييم ونظمه، رغم دلك فقد أسست لتقيس تأثير المؤسسات فيما يتعلق بتعليم الطالب، من خلال التركيز على الجامعات لتعليم الطالب الجامعي كي يستطيع مواجهة متطلبات العمل دائمة التغير، وكذالك تزويدهم بالمهارات والمعرفة اللازمة لسوق العمل، فكان التطبيق الأول لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية بالكلية التقنية (فوكس فالي)، حيث أصبح أكثر كفاءة في مجالات الخرجين، ورضا أرباب الأعمال وتحسين البيئة التعليمية، كما أن العديد من المؤسسات بدأت في تطبيق إدارة الجودة الشاملة وحوالي (٥٠%) منها قد أسس تركيبا تنظيميا للجودة"[١٤]

وكانت هذه الخطوة وراء السماح للجامعة الأمريكية بالاختلاف والتميز في الإدارة، والبرامج التكوينية، كما سمحت لها بخلق مناخ تنظيمي خاص ضمن الأطر الفكرية والثقافية للمجتمع، مما ساعد على إنجاحها وتميز جامعاتها ومجتمعها، هذا ما جعل أمريكا تحقق نموذجا فريدا من النجاح عن طريق الاختلاف و التميز. إن التنوع الاجتماعي والثقافي واحترام الحريات والاستعداد الفكري وتوفر القدرات للإدارة الأمريكية حضرت لنجاح هذه المعايير في المجتمع الأمريكي والعمل بها من أجل تكوين مجتمع متميز حقا.

إدارة الجودة الشاملة في اليابان:

في البداية صادفت حركة الجودة الشاملة في اليابان صعوبات عديدة، إلى أن زاد التأكيد على الأدوات الإحصائية اليابانية من خلال الاهتمام بالإدارة العليا، وخاصة جدية الفرد الياباني واحترامه للعمل حتى ظهر الموت بسبب الإفراط في العمل (Karōshi)، فأصبحت إدارة الجودة الشاملة مجسدة في الواقع، حيث يشعر الأفراد بتقدير الذات في العمل، وبقيمة جهدهم بالنسبة للمؤسسة، وتؤكد مبادئ **ديمنج** الأربعة عشر أو ثلاثية **جوران(Juran)**، أو الفكر **لكارو يوشيكاوا (Kaoru Ishikawa)** على وجود أربعة أسس لإدارة الجودة الشاملة في التعليم [١٥] وهي:

- تركيز المنظمة وبشكل رئيس على عملائها في إدارة الجودة الشاملة، حيث يجب أن يعيش الطلبة في عالم العمل كفريق متعاون، أين يوجد فريق المعلم والطلبة.

- يجب أن يكرس كل فرد في المنظمة شخصيته للتحسين المستمر وبشكل جماعي.

- المدارس التي تبنت إدارة الجودة الشاملة ومبادئها واستعمالاتها تستثمر مصادر أساسية في اكتشاف الطرق الجديدة التي تساعد على إدراك إمكانات كل شخص.

- نجاح إدارة الجودة الشاملة هي مسؤولية الإدارة العليا التي تقوم بالتحسين المستمر للمعلمين، لتحفيز الطلبة و تقديم إنجاز أكبر، حيث يخلق القادة التربويون بيئات مدرسية ذات جودة شاملة في تعلم الطلبة والمدرسين والمديرين وجميع العاملين وبمشاركة عناصر المجتمع المحلي بصورة فعالة، لأجل أن يساهموا بتحديد دورهم وحاجاتهم التنموية المطلوبة، وكي لا يكون التعليم الجامعي منفصلاً عن خدمة بيئته.

ويمكننا القول أن نجاح هذا النموذج يدل على استعداد وقابلية الفرد الياباني للتغيير الايجابي ودعمه له، وهذا غير جديد عليه خاصة ونحن نرى فوائد التجربة اليابانية؛ حيث طور **وليم أوتشي** نموذجاً إدارياً أطلق عليه نظرية (Z) في التكوين للعمل والإعداد للمستقبل، واحترام العامل لعمله. وهي من أهم النظريات المعاصرة في الدافعية، وقد ساهمت من دون شك أسس تحقيقها للدافعية من خلال التوظيف مدى الحياة، والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات، والرقابة الضمنية، والاعتبار الكلي للعامل والمسئولية الجماعية، وضمان الترقي العادل من خلال التقويم البطيء في التحقيق الفعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي خاصة؛ حيث تم التركيز في هذه النظرية على التنسيق بين العاملين، والجهود الجماعية بدلاً عن التكنولوجيا، وذلك من أجل تحسين الإنتاجية، وتحقيق الأهداف، وهذا ما يؤكد على الاهتمامات الإنسانية للأفراد في النظم، وإعدادهم الجيد لتنفيذ مبادئها وأفكارها.

إدارة الجودة الشاملة في ماليزيا:

خضع قطاع التعليم الماليزي للنمو نتيجة للجهود التي جعلت وزارة التعليم تتوسع وتنظر إلى التعليم كصناعة واستثمار، حيث زاد تسجيل الطلبة في مؤسسات التعليم العالي بنسبة(٩%) وقد بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي التي تطبق إدارة الجودة الشاملة إحدى عشرة جامعة عامة وستة جامعات خاصة، وزاد تخصيص (٣٠%) من الميزانية للتعليم ابتداء من العام ١٩٩٧، كما تنفق الحكومة على خمسين ألف طالب يدرسون خارج ماليزيا، لذا خصصت الحكومة الماليزية أكثر من مائة مليون دولار لنقابة التعليم الوطنية لدعم دراسة الطلبة في مؤسسات التعليم العالي، وركزت ماليزيا بدلك على الإهتمام الخاص بنوعية تكوين طلبتها حيث شكلت الهيئات الخاصة لدعم و مراقبة الجودة في عمليات التكوين و ما يرتبط بها من إدارة و تسيير وتوجيه..، و وفرت التمويل المناسب للبرامج ، و ونوعت وسهلت طرق الحصول على المعرفة و نشرها ما مكنها في الأخير إلى تحقيق مورد بشري كفيل بتطوير مجتمعها .

مما سبق يتضح أن نجاح تطبيق الجودة الشاملة في أغلبية المجالات الاقتصادية، بالإضافة إلى وعي الدول و اهتمامها بمستوى مخرجاتها و دوره في سوق العمل عبر

مراحل زمنية معينة، شكلا الدافعين الأساسيين لاعتماد مبادئ الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

وبالنظر إلى الإصلاحات المتتالية التي يشهدها هذا الأخير في الجزائر، التي تنم على محاولات الدولة المتكررة لحل مشكلة عدم تناسب مخرجات التعليم العالي و احتياجات سوق العمل، إضافة لعدم جدوى الإصلاحات الإقتصادية في النهوض بالإقتصاد، سارت الجزائر في التيار نفسه للدول السابقة ،حيث توصلت إلى ضرورة اعتماد معايير الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية لحل هذه المشكلة ، لكن مع غياب مراكز التدريب المستمر والرقابة على تنفيذ تطبيق هذا البرنامج وانحصارها في هيئات إدارية، دون توفير قيادات مدربة في مركز اتخاذ القرار، وإداريين يتمتعون بخبرة طويلة في مجال العمل، فمن الصعب جدا تنفيذ معايير الجودة الشاملة دون إعداد مناسب لها. ونرى أن أصعب عنصر في هذا المجال هو إعداد المورد البشري لتطبيق هذا المفهوم، لأن عمليات التطبيق والحصول على نتائج تحتل المكانة المهمة في تحقيق أهداف الجودة الشاملة في الجامعة، لكن ذلك يستوجب الإعداد النفسي لكل أفراد النسق لتقبل الفكرة، ثم حثهم وإقناعهم بضرورة المضي قدما في هدا التصور لأنه السبيل الوحيد للنهوض بالجامعة وبالمجتمع وأن غير ذلك سوف يجعلنا أمة تابعة، وبعيدة عن مسار الأمم المتحضرة، وأن تطبيق هذه المبادئ سوف يعود بالمنفعة على الأفراد أنفسه، وهو أمر يزيد العبء على إدارة المؤسسات الجامعية.

إن المشكلة الأساسية في نموذج الجودة الشاملة في الجامعة هو اقتصاره على محكمين من الإدارة وغياب أطراف النظام في التقييم، رغم وجودهم كمؤشرات، وهذا ما قد يدفع دائما إلى الذاتية في التقييم والعمل على إظهار أن كل شيء نموذجي شكلا (على الورق) دون أن يكون كذلك في الواقع، وهو أمر معروف لدى الدول النامية، أين تكون الإدارة هي نفسها من يعد التقارير وسبل وآليات التقييم، ولا يوجد إشراك فعلي لباقي العناصر في العملية، وإن تم فيكون شكليا فقط.

وتختلف نماذج تحقيق الجودة الشاملة في حد ذاتها من حيث الأسس من مجتمع لآخر، ومن مؤسسة جامعية لأخرى، وقد نجد في الدولة الواحدة عدة نماذج للجودة، وعلى الرغم من أن مجمل النماذج تكاد تغطي جميع العناصر الفاعلة في النظام، إلا أنها لا تهتم

بالتفاعل الموجود بين هذه العناصر والتبادلات (التغذية الراجعة) أو بين المؤشرات فيما بينها وبينها وبين العناصر الخارجية. ويمكن لها أن تكون دراية تقييمية فقط وليست تقويمية تعديليه كاشفة عن الخلل في التفاعل الموجود بين العناصر.

ومن المفاهيم الحديثة التي يمكن القول أنها ظهرت كتبلور للجودة الشاملة، مفهوم يعني الكثير، وهو الحوكمة (gouvernance)، الذي انتقل بعد النجاح الذي حققه تطبيقه على المؤسسات إلى المنظمات ليحقق الأهداف نفسه.

تقييم الجامعة من خلال الحوكمة:

على الرغم من أن الاهتمام بالحوكمة المؤسسية قد بلغ الأوج مع بداية القرن الحالي عقب سلسلة الانهيارات المالية التي حدثت في عام ٢٠٠١ لبعض الشركات الأمريكية العملاقة مثل شركتي World com،Enron وغيرهما، وما تبع ذلك من إصدار الكونغرس لتشريع SarabansOxlyAct (sox) الذي شكل المرجعية الخاصة للتحقيق في أسباب انهيار تلك الشركات بموجب معايير جديدة أكثر تشديداً لحاكمية الشركات[١٩]، إلا أن بعض المؤلفين مثل Berel and Mean كانا قد عرضا في كتاب صدر لهما عام ١٩٣٢ أفكارا أولية عن الحوكمة عالجا فيها مشكلة تنازع المصالح في الشركات المساهمة العامة بفعل فصل الملكية عن الإدارة في تلك الشركات [٢٠]. ومع إن الاهتمام بالحوكمة في الدول النامية جاء متأخراً نسبياً، فقد بدأ هذا الموضوع يتلقى اهتماماً متزيداً من المؤسسات العاملة في القطاعين العام والخاص على حد سواء، حيث بدأت جهات الرقابة والإشراف في تلك المؤسسات بإصدار أدله خاصة توضح المبادئ الرئيسية للحوكمة مع أسس وإجراءات تطبيقها في الواقع العملي.

وفي خضم البحث في موضوع الحوكمة وتطبيقاتها في الجامعات، كأداة تنفيذية لتحقيق الهدف الرئيس للتعليم الجامعي بتوفير خريجين على مستوى عالٍ من الجودة، ينظر إلى جودة التعليم العالي كضرورة ملحة تتطلب توفير شروط ضمانها، ووضع الخطط الكفيلة بضبطها وحسن إدارتها، وذلك بجانب الآليات اللازمة لتنفيذ هذه الخطط، مع المعايير وأدوات القياس المناسبة لتقويم الانجازات المحققة فيها، والتي تستهدف بالمقام الأول إعداد خريج متميز، لديه من المعارف والمهارات والكفاءات ما يلاءم متطلبات سوق العمل، وهنا يأتي دور الحوكمة في توفير تلك المعاير وأدوات القياس[٢١].

وتختلف نماذج الحوكمة المطبقة في أنحاء العالم باختلاف الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ولكن يمكن حسب كلارك (Clark،2004) تقسيم هذه النماذج بشكل عام إلى نوعين، أحدهما المطبق في الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، والمملكة المتحدة، وأستراليا ويعطي الأولية لدى تصميم نظام الحوكمة إلى حقوق الملاك، أما الآخر وهو المطبق في الأقطار الأوروبية، وفي اليابان، وبعض دول شرق آسيا فيعطي الأولوية لحقوق الفئات الأخرى ذات العلاقة بالشركة أو المؤسسة مثل: الموظفين، والزبائن، وفئات المجتمع الأخرى[٢٢]. وفي حين يركز النموذج الأول على تحفيز النزعة الشديدة للابتكار وتشجيع المنافسة وتعظيم الربحية عن طريق خفض التكاليف، ينحو النموذج الثاني نحو التركيز على تحفيز الابتكار المتدرج والسعي نحو التميز وتحسين السمعة عن طريق تحقيق عنصر الجودة أو النوعية للمنتجات أو الخدمات التي تقدمها الشركة أو المؤسسة.

من هنا يصبح من الضروري وضع نظام واضح في التعامل مع معايير خاصة بالتعليم العالي تلتزم به الأقسام والكليات وإدارة المؤسسة التعليمية، كما يتطلب الأمر اعتماد جهة محدده تعني بضبط النوعية وضمانتها، على أن تحرص هذه الجهة على توفير الظروف اللازمة لمشاركة الجميع لضمان التطوير المستمر في وحدات المؤسسة بشكل عام، والوحدات الأكاديمية على وجه الخصوص .

ولضبط النوعية تستخدم عادة مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة المنتج وهو الخريج لمجموعة المعايير المحددة مسبقاً طبقاً للمواصفات المطلوبة، كما يتطلب الأمر أيضا وجود منظومة من المعايير القياسية المعتمدة أو المتفق عليها، التي بموجبها يمكن قياس مدى جودة أداء المؤسسة ومخرجاتها بالمقارنة مع مثيلاتها. ويمكن رصد المراحل التي تمر بها عملية تحقيق الجودة في التعليم العالي في ثلاث على النحو التالي [٢٣]:

مرحلة التقييم الذاتي.
مرحلة التقييم الخارجي والاعتماد وتتضمن كلاً من الاعتماد العام والاعتماد الخاص.
مرحلة تحقيق الجودة بمختلف محاورها.

إن مفهوم الحوكمة لازال في تحديده مبهم بالنسبة للدول العربية والجزائر على وجه الخصوص، فإضافة إلى أنه مفهوم حديث نسبيا علينا، فهو نظري أكثر منه تطبيقيا إذا تعلق الأمر بالهيئات المنفذة له، ويشير التطرق للإصلاح الأخير للجامعة الجزائرية على اعتماد مفاهيم عديدة منها هذا المصطلح، لكن الملاحظ هو أن الآليات المستعملة في تنفيذه في الجامعة ترتكز على الإدارة فقط. وعلى الرغم من إمكانية استعماله كطريقة تنبؤية لمدى نجاعة الإدارة في تحقيق الأهداف المسطرة، إلا أنه كلما كانت الأهداف أكثر رمزية كلما كانت طريقة التنبؤ أكثر بعدا عن الدقة والموضوعية. وعليه يمكن أن ينجح هذا الأخير بالنسبة للإدارات التي من الممكن تجسيد أهدافها في الواقع خاصة.حيث يستدعي هذا المفهوم اندماجا تاما للعاملين في تقييم الفلسفة العامة والأهداف الرسمية وغير المعلنة، الأمر الذي يمكن أن يؤثر على طريقة التقييم، كون الإدارة هي نفسها من تقوم بالتقييم، وبالتالي إمكانية الرجوع إلى الذاتية وتحريف النتائج مثل ما كان في النظريات التقليدية في تقييم المنظمات.

ولا يعطينا اعتماد الحوكمة حكما واضحا عن مدى رضا الأطراف الفاعلة في النظام عن الأهداف، الأمر الذي يمكن اعتباره أهم نقد يمكن أن يوجه إلى الحوكمة كطريقة لضمان جودة خريجي الجامعة، فهي لا تفسر العمليات والتفاعلات الموجودة بين أطراف النظام، وبالتالي لن تمكن من توفير تقويم، أي أن أي مشكلة تواجه المنظمة لن تتمكن بهذه الآلية إلا من تحديد موضع الخلل، أما حيثيات المشكلة فسوف تستدعي دراسات أخرى وعمليات أخرى لحلها. مما يجعل من هذه الطريقة كذلك قاصرة نوعا ما في التقويم رغم جودتها النسبية في التقييم، مما يدفعنا إلى البحث عن معايير خاصة بالجامعات.

تقييم الجامعة في ضوء التصنيف العالمي للجامعات:

التصنيف أسلوب لتنظيم مجموعة محددة من الأشياء التي قُوِّمت من خلال معايير مختلفة، مما يوفر وضعاً أكثر شمولية للأشياء ويجعل تنظيمها من الأفضل إلى الأسوأ مهمة أكثر سهولة(٢٤).

والتصنيف في إطار التعليم الجامعي طريقة جمع المعلومات لتقويم الجامعات، والبرامج، والبحث والنشاطات العلمية لتوفير التوجيه لجماعات مستهدفة محددة ـ كطلبة

ويريدون الالتحاق بالجامعة، تغيير تخصصاتهم أو جامعاتهم، أو أعضاء من طاقم إدارة القسم أو الجامعة الذين يريدون معرفة نقاط قوّتهم وضعفهم حتى يبقوا في وضع تنافسي[٢٤].

وبالرجوع إلى تاريخ التصنيفات، تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية أول دولة خاضت غمار هذه التجربة سنة ١٩٨٣، حينما أعدت صحيفة U.S News & World Report أول تصنيف للجامعات نشرته سنة ١٩٨٤ تحت عنوان Rating of Colleges. واستمرت هذه الصحيفة بإصدار تصنيف سنوي للجامعات والكليات الجامعية منذ ذلك الحين[٢٦]. ويوجد تصنيف آخر في الولايات المتحدة الأمريكية للجامعات البحثية التي يزيد إنفاقها في الأبحاث المدعومة من الحكومة الفيدرالية عن ٢٠ مليون دولار أمريكي ويتولى إصدار هذا التصنيف برنامج **لومباردي** Lombardi Program[٢٧]. كما يوجد تصنيف آخر للجامعات والكليات الجامعية يجريه معهد دراسات جامعي **(ISI)** يتناول أبرز الجامعات والكليات الأمريكية من حيث منهاجها التأسيسي لتدريس الفنون الحرّة Core Curricula of liberal arts education [٢٨].

وفي ألمانيا يوجد حوالي ٩٠٠٠ برنامج مانح لدرجات علمية، كما كانت مجلة Der Spiegel أول من بادر لتصنيف الجامعات الألمانية سنة ١٩٨٩، وساهمت صحف أخرى خلال التسعينيات في تصنيف مؤسسات التعليم العالي، واقتصر بعض هذه الصحف على التصنيف حسب برنامج معين.

أما في بريطانية فقد بدأت سنة ١٩٩٣، فقد نشرت صحيفة Times أول قائمة تصنيفية للجامعات البريطانية، وتتولى حالياً هذه الصحيفة وملحقها الأسبوعي للتعليم العالي نشر هذه القوائم سنوياً[٢٩]. وتصدر صحف بريطانية أخرى مثل Financial Times.Daily Telegraph Guardians, تصنيفات أخرى للجامعات البريطانية. وتستقي جميع الصحف بياناتها من مصادر موثوقة كوكالة الإحصاء للتعليم العالي (HESA) ووكالات التمويل الوطنية، ووكالة ضمان النوعية (QAA)[٣٠].

في بولندا قامت سنة ١٩٩٢ دار نشر تربوية تدعى Perspektywy بإصدار أول تصنيف للجامعات، وتتعاون دار النشر هذه حالياً مع صحيفة بولندية اسمها Rzeczpospolita وكذلك مع سلطات الجامعات على إصدار قوائم التصنيف السنوية،

وقد أصبح يوم إصدار هذه القوائم يوماً احتفالياً للتربية في وارسو وتصدر قائمة لتصنيف الجامعات الحكومية، وقائمة أخرى للجامعات الخاصة[٣١].

أما في اليابان فقد بدأ تصنيف الجامعات سنة ١٩٩٤، وتقوم بهذه المهمة إحدى أبرز الصحف اليابانية وتدعى Asahi Shimbun[٣٢].

وفي سنة ٢٠٠١ طرحت وزارة التربية الروسية نموذجاً تصنيفياً للجامعات يأخذ بعين الاعتبار الطلبة الذين يتقدمون بطلبات إلى مؤسسات التعليم العالي، والمشغلين المتوقعين لخريجي الجامعات، وأخيراً الدولة [٣٣].

وعموما يمكن تقسيم مختلف تصنيفات الجامعات عبر التاريخ كما يلي:

١. **التصنيف الشامل:** يقوم هذا التصنيف على إعطاء علامة واحدة كلية للمؤسسة. ويشمل هذا التصنيف المؤسسة برمتها؛ حيث تجمع مؤشرات مختلفة وتخضع لعملية حسابية وتطبق الأوزان...الخ. ومن ثم تستخرج النتيجة الكلية للمؤسسة المعنية. وهذا التصنيف أكثر أنواع التصنيف شيوعاً ويستخدم في الولايات المتحدة وبولندا وغيرها[٣٤].

٢. **التصنيف الجزئي**: يجري هذا التصنيف حسب الموضوع أو البرنامج أو فرع المعرفة، حيث تصنف المؤسسات وفق البرامج أو الموضوعات المحددة التي تطرحها. ويمكن لهذا النوع من التصنيف أن يغطي مستويات مختلفة للتعليم العالي من الدرجة الجامعية الأولى إلى الدراسات العليا والبرامج المهنية وبرامج أخرى أيضاً. ويستخدم هذا النوع في ألمانيا، كما تستخدمه صحيفتي Business week و Times Financial البريطانيتين[٣٥].

٣. **التصنيف المنوع:** ويشمل هذا النوع جميع الأنواع المتبعة للتصنيف التي يوجد اختلافات كبيرة بينها ويصعب تصنيفها على نحو مستقل، ومن الأمثلة الجيدة على ذلك النوع الذي يستخدم في اليابان من قبل .RecruitLtd، حيث تصنف المؤسسات حسب ردودها على مسح مؤلف من ثماني وثمانين (٨٨) سؤالا، فالسؤال الأول يتبعه ترتيب للجامعات بناء على إجابتها عليه، وهكذا السؤال الثاني يتبعه ترتيب آخر، وهكذا. ومن الأنواع الأخرى، استخدام النوع المدمج الشمولي الجزئي في التصنيف [٣٦].

وهناك من القضايا التي طرحتها هده التصنيفات التي شكلت نقاط ضعف تحسب عليها وهي[٣٧]:

١. إطار التصنيف بمعايير خاصة وليست عالمية، نظرا لغياب مفاهيم مشتركة لموضوع التصنيف في دول العالم المختلفة.

٢. عدم مراعاة الخصوصية الثقافية للبلدان.

٣. غياب مؤشرات جوهرية ثابتة لتصنيف الجامعات في البلدان المختلفة لا يمكن من المقارنة.

٤. عدم وضوح إطار تصنيفي للجامعات الافتراضية وجامعات التعلم عن بعد.

٥. خلط التصنيفات الحالية للمستويات التعليمية مما يجعل الأمر غير واضح.

٦. التصنيف القائم على الأنظمة المعرفية المتجانسة مثل الكيمياء، والأحياء، والاقتصاد لم يعد مجدياً حالياً في الجامعات وبالتالي البحث عن دراسة تصنيف الأنظمة المعرفية المتداخلة فيما بينها أو الأنظمة المعرفية الفرعية أو التخصصات المعرفية الدقيقة [٣٨].

٧. كما أن الصحف والمجلات مؤسسات غير علمية محضة وتخضع إلى سياسات وتأثيرات خارجية وبالتالي لا تتسم بالموضوعية ولو اشتركت معها بعض الجامعات في التقييم.

ومن الممكن اعتبار هذه التصنيفات بمثابة القاعدة التي اعتمدت عليها بعض الدول في تطوير المعايير وجعلها أكثر مصداقية حسبها، وعليه ظهر ما يسمى بالتصنيف العالمي للجامعات والذي تقوم به مراكز بحثية ومؤسسات جامعية على عكس ما كان، ومن أهم التصنيفات الحديثة:

٤- تصنيف كيو أس البريطاني (التايمز) THE-QS: وهو تصنيف تصدره شركة تعليمية مهنية عن المؤسسة البريطانية (Times Higher Education – Quacquarelli Symonds) التي تأسست عام ١٩٩٠، ويهدف التصنيف إلى تحديد الجامعات ذات المستويات التي ترقى من خلال أدائها الوطني ورسالتها المحلية في مجتمعاتها إلى بلوغ مستوى عالمي، ومقارنتها وتحديد مرتبتها ضمن أرقى الجامعات العالمية، وقد حقق هذا

التصنيف شهرة دولية بين مؤسسات التعليم والبحث العلمي، لاعتماده معايير تقييم تتناول الهيكلية البنيوية لكلٍ من هذه الجامعات ، بالإضافة إلى:[٣٩]

تقويم البرامج الأكاديمية عن طريق آراء الأكاديميين النظراء في جامعات أخرى ولا يسمح للأكاديمي بتقويم برامج جامعته وهذا التقويم له (٤٠%)
الأبحاث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس ومعدل النشر (٢٠%)
استطلاع آراء جهات التوظيف عن خريجي الجامعة (١٠%)
نسبة عدد الطلبة إلى عدد الأساتذة (٢٠%)
نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس الأجانب للعدد الكلي(٥%)
نسبة الطلبة الأجانب للمجموع الكلي للطلاب (٥%) [٤٠]

٥- تصنيف جامعة جياو جونغ شنغهاي ARWU: وهو تصنيف من إصدار جامعة **جياو تونغ شنغهاي** الصينية و يعرف بالتصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية (AcademicRanking of World UniversitiesARWU)، وقد صدر أول تصنيف عام ٢٠٠٣ من معهد التعليم العالي بالجامعة، وكان الهدف من إصداره معرفة موقع الجامعات الصينية بين الجامعات العالمية من حيث الأداء الأكاديمي والبحث العلمي، ويستند هذا التصنيف إلى معايير موضوعية جعلته مرجعاً تتنافس الجامعات العالمية على أن تحتل موقعاً بارزاً فيه وتشير إليه كأحد أهم التصنيفات العالمية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، حيث يقوم على فحص٢٠٠٠ جامعة في العالم من أصل قرابة ١٠٠٠٠ جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافس[٤١]. ويعتمد التصنيف على معدل الإنتاج العلمي للجامعة ، وتقوم طريقة التصنيف على أساس معايير رئيسة هي:

- الخريجون الحاصلين على جوائز وأوسمة (جائزة نوبل أو أوسمة فيلدز للرياضيات) (١٠%)
- الأساتذة الحاصلين على جوائز وأوسمة (٢٠%).
- كثرة الرجوع أو الإحالة إلى أبحاث أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (٢٠%).
- الأبحاث المنشورة في ميدان العلوم والطبيعة (٢٠%).
- أبحاث العلوم الاجتماعية(٢٠%).
- الأداء الأكاديمي (١٠%)[٤٢] .

٦- **تصنيف ويبومتركس الأسباني لتقييم الجامعات والمعاهد** WebometricsCSIC :

ويقوم على إعداد هذا التصنيف معمل (CCHS،Cyber metricsLab) وهو وحدة في المركز الوطني للبحوث (CSIC،National Research Council) بمدريد في أسبانيا ويعرف بتصنيف الويبومتركس (Web etricsRanking)،

بدأ هذا التصنيف سنة ٢٠٠٤ بتصنيف ١٦٠٠٠ جامعة ، يهدف هذا التصنيف بالدرجة الأولى إلى حث

الجهات الأكاديمية في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز على الإنترنت وليس ترتيباً أو تصنيفاً للجامعات، بل ترتيباً لموقع الجامعة (Ranking Web). ويتم عمل هذا التصنيف في شهر جانفي وجويلية من كل سنة ، ويعتمد على قياس أداء الجامعات من خلال مواقعها الإلكترونية ضمن المعايير التالية (الحجم - الإشارة إلى الأبحاث- الأثر العام).[٤٣]

٧- **التصنيف الدولي للموقع الإليكتروني للجامعات والكليات على الشبكة العالمية** ICUs **:** هو تصنيف عالمي استرالي ، يشبه تصنيف **الويبماتركس** الأسباني ولكن يهتم بقياس مدى شهرة المواقع الإليكترونية للجامعات التي نالت الاعتراف أو الاعتماد الأكاديمي من منظمات أو هيئات دولية ، ويعلن ذلك التصنيف كل ستة أشهر، ويطلب من كل الكليات والجامعات المشاركة في التصنيف إضافة وتحديث بياناتها شهرياً، و يحتوي هذا التصنيف على ٩٠٠٠ كلية وجامعة يتم تصنيفهم وفقا لشهرة موقعها الإلكتروني على شبكة الإنترنت لدى ٢٠٠ دولة ، ويهدف هذا التصنيف إلى ترتيب الكليات والجامعات العالمية وفق شهرة وجماهيرية الموقع الإلكتروني للجامعات بشكل تقريبي، وهو لا يصنف مؤسسات التعليم العالي بناء على جودة التعليم أو مستوى الخدمات المقدمة ، ويعتمد التصنيف على ثلاثة مقاييس موضوعية ومستقلة على شبكة الإنترنت مستخلصة من ثلاث محركات بحث وهي:

معيار الحجم ويقصد به حجم صفحات موقع الجامعة الالكتروني وفق ما يصدر من تقارير دورية لمحركات البحث الأربعة وهي جوجل ،ياهو ، اليكسا ، ليدلايف.

معيار الملفات الغنية حيث يتم حساب عدد الملفات بأنواعها المختلفة والتي تكون في محرك البحث وتنتمي لموقع الجامعة

معيار البحث حيث يتم حساب عدد الأبحاث المنشورة الكترونيا تحت نطاق موقع الجامعة ومدى توفر التقارير.

الرؤية ويقصد به الروابط الخارجية والبحوث العلمية التي لها رابط على موقع الجامعة ويتم الحصول

على هذه المعلومات من محركات البحث المشهورة.[٤٤]

٨- **التصنيف المهني للجامعات:** يأتي في مقابل التصنيفات الأكاديمية ليشير لمدى كفاءة الجامعات في تخريج رواد مهنيين ورجال أعمال على المستوى العالمي. وهو تصنيف فرنسي تم تصميمه وإنشاؤه عام ٢٠٠٧م ، والمعيار الرئيس في ذلك التصنيف هو رصد عدد من كبار المدراء التنفيذيين في تصنيف عالمي ضمن أفضل ٥٠٠ رائد مهني في أفضل ٥٠٠ شركة على مستوى العالم والتي تنشرها مجلة فورتشن العالمية أفضل ٥٠٠ شركة عالمية. وتظهر فيه قائمتان أساسيتان الأول بقائمة أفضل ٥٠٠ رائد مهني لأفضل ٥٠٠ شركة عالمية والأخرى بقائمة مؤسسات التعليم العالي الرائدة. ويحصل هذا التصنيف على بيانات الحياة الدراسية لأفضل رواد الشركات العالمية الكبرى من خلال شبكة الإنترنت، وهو تصنيف لمؤسسات التعليم العالي بناء على كفاءة برامجها الدراسية التي تظهر في المستقبل المهني لخريجيها. فهو يربط بين كفاءة خريجي الجامعات و الريادة الإدارية والمنصب القيادي في سوق العمل للشركات العالمية الكبرى، ويعلن عن مدى التكافؤ بين الشركات[٤٥]. أما المعايير التي يبني عليها التصنيف المهني فهي:

- أول راتب يتقاضاه الخريجون بالشركات كتقييم لكفاءة برامج الجامعات الدراسية .
- عدد خريجي الجامعة الذين يشغلون منصب ريادي أو قيادي بأحد أفضل ٥٠٠ شركه عالمية.
- عدد خريجي الجامعة العاملين بأفضل ٥٠٠ شركه عالمية.
- عدد الخريجين الحاصلين على جائزة نوبل أو أوسمة فيلدز العالمية ونالوا منصب قيادي مرموق بإحدى أفضل ٥٠٠ شركة عالمية.[٤٦]

٩- **تصنيف الكفاءة للأبحاث والمقالات العلمية العالمية للجامعات:** منشأ التصنيف وأهدافه وضع مجلس التعليم العالي للتقويم والاعتماد بتايوان تصنيفاً للأبحاث العلمية لجامعات العالم، وقد أصدر أول قوائمه عام ٢٠٠٧، ويوضح التصنيف التدريج في أداء

الأبحاث العلمية لجامعات العالم. وقد صممه المجلس العالي للتقويم والجودة لقياس كفاءة وفعالية الجامعات من حيث سمعة البحث العلمي على ثلاثة معايير أساسية لقياس البحث العلمي : المعايير الإنتاج البحثي ، أثر البحث، والتميز البحثي في ستة مجالات هي (الزراعة، والطب، والهندسة،والعلوم الحياتية، والعلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية)، و الذي يعتمد

على ثمانية مؤشرات هي:

عدد الأبحاث العلمية المنشورة خلال الأحد عشر عاماً الماضية.
عدد الأبحاث العلمية المنشورة حالياً .
عدد الأبحاث العلمية المستند إليها من قبل الباحثين خلال الأحد عشر عاماً الماضية.
عدد الأبحاث العلمية المستند إليها من قبل الباحثين حالياً
متوسط عدد الأبحاث العلمية المستند إليها من قبل الباحثين
النشر في أفضل مجلات بالقوائم العالمية للنشر .
أعلى الأبحاث العلمية أثراً وجودة.
مدى الأثر والأهمية للأبحاث العلمية المنشورة بالمجلات العلمية.

إن التصنيف ظاهرة صحية وطبيعية متوقع حدوثها ،إذ أن تقدم أي جامعة ينعكس إيجابياً على المجتمع الذي تقع فيه ، ويدع بصمة تنموية في الدولة التي تساندها ويحدث من جرائه المنافسة الشريفة خصوصاً إذا تهيأت الفرص فيه وكانت الميزانية متكافئة فيه بين الجامعات،وبالمقابل فإن التصنيف له تأثيراً نفسياً على كل عضو من أعضاء هيئة التدريس بل وعلى كل طالب خصوصاً،، كما أن التصنيف من الممكن أن يخرج الجامعات عن رسالتها العلمية و يبعدها عن احتياجات سوق العمل و المجتمع ، فما الفائدة أن تكون جيدا في أعين الأجانب و ينفض من حولك كل قريب و لا يحتاج خدماتك ولا ينفك دورك وغايتك أن تكون الظهور بشكل جيد في أعين الآخرين ،حيث أن تسابق الجامعات على الترتيب الجيد في مختلف التصنيفات قد يؤدي حتى الى الابتعاد عن الأساليب السليمة وتنتهج المؤسسات في دلك ما قد ينعكس سلبا على أداء الجامعات كالسرقة العلمية والتظاهر و الاهتمام بالشكليات فقط.

بالإضافة إلى أن للجامعة مهما اختلف نوها و قيمتها رسالة و أهداف تسعى إلى تحقيقها ، معنى هذا أن هناك أهداف علمية ممكن أن تتفق حولهم الجامعات لكن هناك أهداف مرتبطة بالمجتمع تسعى الجامعة إلى تحقيقها لا يجب أن نوحدها أو نعزلها لعدم وجودها عند جميع الجامعات ، إنه لمن الظلم أن نعولم معايير تقييم و تصنيف الجامعات إذا لم تكن هده التصنيفات تراعي حاجة المجتمع المحيط بالجامعة لها و دورها فيه، لهذا يريد الباحث أن ابحث في طرق أخرى و معايير من الممكن أن تكون أكثر دقة و موضوعية وأكثر إفادة .

وعليه يقدم الباحث نموذجا مقترحا لتقييم فعالية الجامعة الجزائرية - كنظام أو نسق مفتوح – في خدمة المجتمع من خلال تقييم نظام التكوين المتبع و هو الـ ل م د.

النموذج النسقي المقترح لتقييم فعالية الجامعة الجزائرية :

من خلال عرض الباحث لمختلف التناولات الممكنة التي اتخذها الباحثون و الدارسون في محاولة تقييم فعالية الجامعة التنظيمية،و نظرا لما رآه الباحث من قصور في هذه التناولات من جهة، و بحسب

الإصلاح الجديد الذي تبنته الجامعة الجزائرية منذ عشرية من الزمن، حيث يعتبر نظاما متكاملاً

يحتوي جميع الجوانب التي من شأنها تحسين فعالية الجامعة الجزائرية وعلاقتها بالنسبة للمجتمع .

يحاول الباحث تناول الجامعة الجزائرية و علاقتها بعالم الشغل من خلال دراسة مدى قدرة هذا النظام في تحقيقه لهذه العلاقة من خلال ضمان فعالية تنظيمية للجامعة الجزائرية في المجتمع الموجودة به و في سوق العمل بوجه خاص.

دوافع اقتراح النموذج النسقية :

حيث يقترح الباحث مقاربة نسقية لدراسة هذا الموضوع تنطلق من المفاهيم و الدوافع التالية:

- أن الجامعة بنت بيئتها، وعليه يجب أن تلبي حاجات بيئتها كخطوة أولى، قبل التكلم عن العالمية وقيادة المجتمع .فلا يعقل أن تتجه الجامعة الجزائرية إلى العالمية ولا تهتم بما تحتاجه مؤسسات مجتمعها وأفراده.
- أن الجامعة منظمة حية و متعلمة ، فدراسة فعاليتها في المجتمع يجب أن تشملها كنسق قائم بذاته و كعنصر في نسق المجتمع الكلي.
- أن يمكننا النموذج من تحديد دور و مهمة كل عنصر من عناصر النسق العام.
- أن يمكننا النموذج من تحديد دور و مهمة الجامعة كوحدة و دور و مهمة المؤسسات الأخرى كوحدات أخرى في نسق أكبر هو المجتمع.
- أن يمكننا النموذج من تحديد التفاعلات الموجودة بين عناصر النسق .
- أن يمكننا النموذج من تحديد التفاعلات الموجودة بين الجامعة كوحدة و المؤسسات الأخرى كوحدات أخرى في نسق أكبر هو المجتمع.
- أن انتقال الأثر في العلاقة النسقية هو تراكمي سببي ، حيث أن الأحكام المسجلة على عناصر أو وحدات معينة يمكن أن تكون نتاج مشاكل في وحدات أو عناصر سابقة .
- أن مدخلات النسق هي العنصر الذي يتعرض مباشرة لعملية التحويل ، و الذي يتجدد بصفة آلية، و بالنسبة للجامعة الجزائرية فالعنصر المتعرض لعملية التحويل و المتجدد أليا هو الطالب.

شروط اعتماد النسق

يرى الباحث أن تطبيق النموذج في حد ذاته يجب أن يكون وفق معايير و شروط معينة حتى يمكننا من الوصول إلى النتائج و الأهداف بالمستوى الذي نريده ، لهذا الغرض وضع الباحث المعايير و الشروط التالية :

- أن يستعمل البحث وسائل جمع بيانات لا يمكنها أن تشير للعناصر في الوحدات بشكل مباشر .
- أن يعتمد الباحث على طريقة ظهور هذه العناصر في تفسير عمل النسق وتفسير مناطق الإختلال والقوة حيث:
- ظهور العنصر في البيانات هو مؤشر على المكانة و الدور الفعليين الذي يلعبه في النسق.

- طبيعة هذا الظهور (إيجابية / سلبية) تعتبر مؤشر عن الحكم أو القيمة التي يساويها العنصر التأثير الذي يمارسه في النسق.
- العناصر التي تظهر متلازمة في البيانات تعبر عن علاقة مباشرة متسلسلة بينها و تدل على تفاعل ثنائي.
- أن يمكننا النموذج من تحديد نقاط القوة و نقاط الضعف في النسق .
- أن يمكننا النموذج من إيجاد بدائل فعلية للخلل في العلاقة .
- أن يعتمد النموذج على عناصر واقعية قابلة للقياس و التقويم .
- أن يقوم بالتقييم أفراد من خارج المنظمة حتى تبتعد النتائج عن الذاتية .
- أن يعتمد النموذج في جمع المعلومات على بيانات كمية و أخرى كيفية للتقييم.
- أن يعتمد في جمع البيانات على مجموعة متنوعة من العينات حتى تكون النتائج أكثر موضوعية.
- أن يراعي في اختيار عينته على خصائص الخبير حتى يبتعد النموذج عن خطأ العينة.
- كما يجب على النموذج أن يحقق الأهداف التالية:
- تحديد إمكانيات سوق العمل الجزائري لدعم الإصلاح من خلال تشخيص وضعية سوق العمل الجزائري عند اعتماد الإصلاح.
- التمكين من التعرف على حاجات سوق العمل الجزائري من الموارد البشرية المؤهلة.
- التمكين من التعرف على مستوى نمو سوق العمل الجزائري .
- التعرف على وتيرة النمو و التعاون بين سوق العمل الجزائري و الجامعة الجزائرية من خلال تحليل وضعيتهما بعد عشر سنوات من اعتماد الإصلاح.
- التعرف على تأثير الإصلاح على أداء الجامعة.
- التعرف على تأثير الإصلاح على سوق العمل .

- تحديد إمكانيات سوق العمل المحلي للتعاون مع جامعة العربي بن مهيدي .
- -التعرف على واقع التبادلات المعرفية و الأطر القانونية الحاصلة بين جامعة العربي بن مهيدي و المؤسسات الموجودة في ولاية أم البواقي و ما جاورها .
- معرفة واقع دور نظام ل م د في تفعيل العلاقة بين الجامعة الجزائرية و سوق العمل.

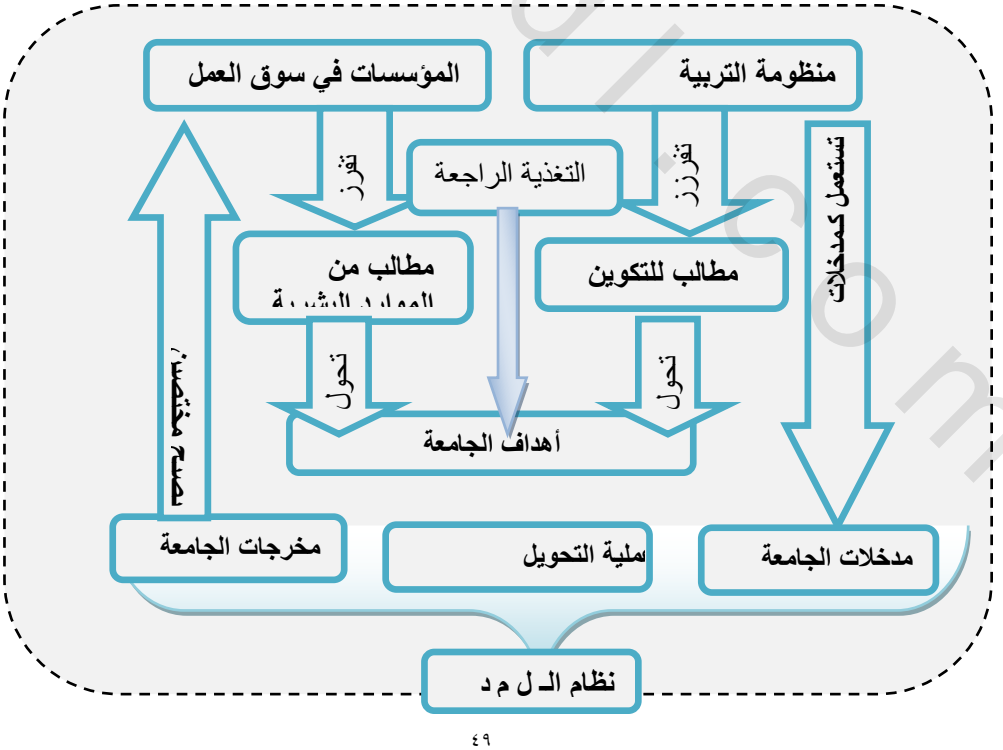
من خلال هذه الاحتياطات التي وضعها الباحث للوصول إلى تقييم فعلي للجامعة الجزائرية كمنظمة مفتوحة ،تمكن الباحث من وصف العلاقات الممكنة بين الأنساق المكونة للمجتمع والتي تلعب الجامعة الجزائرية دورا مهما فيها ، كما هو موضح في الشكل التالي:

عناصر النموذج المقترح :

سوف نشرع الآن في تحديد كل و حدة أو عنصر في النموذج:

١. المدخلات : قابلية المدخلات للتكوين من خلال:

- توفرها بإعداد مناسبة لإمكانيات الجامعة من جهة و مناسبة لحاجات المجتمع من المختصين من جهة أخرى .



شكل ١: التفاعلات الموجودة بين الأنساق الفرعية للمجتمع (تصميم الباحث)

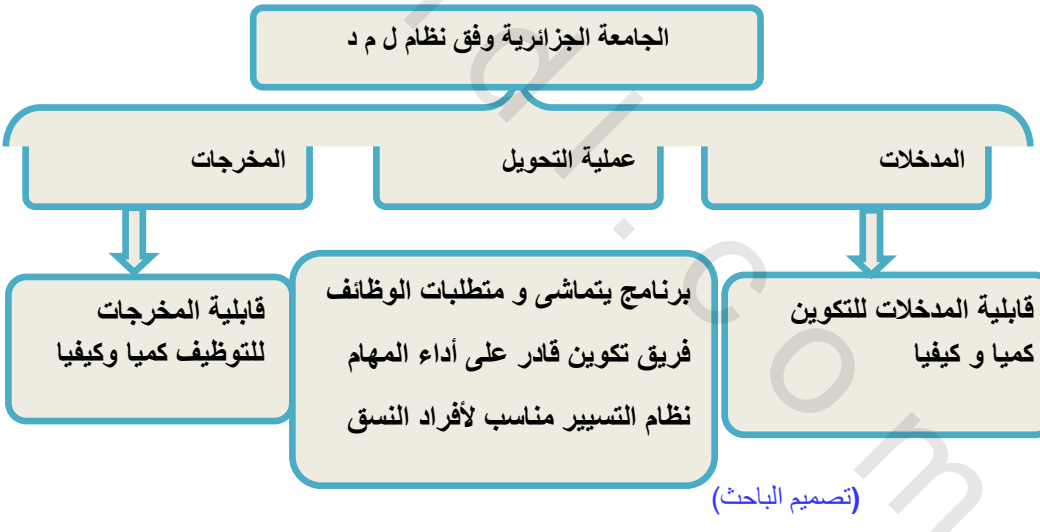
- كما يركز النموذج على البحث فيما إذا كانت خصائص المدخلات من القدرات و المهارات تتناسب مع المتطلبات النوعية للتكوين في تخصص معين.

- عند دراسة المدخلات يراعي النموذج مدى توفر عمليات الاختيار و التوجيه و دورها كآليات لضمان الجانبين : الكمي و الكيفي للمدخلات .و مؤشر عن التفاعل الصحي بين المنظمة و المدخلات.

٢. عملية التحويل :نعتمد في نجاح هذه العملية على ٣ ثلاث عناصر أساسية هي :

- **برنامج يتماشى و متطلبات الوظائف:**يبحث النموذج عن طريقة و كيفية و أسس تصميم البرنامج، و البحث من خلالها عن مدى ارتباط محتوى البرنامج لمتطلبات الوظائف.

و بذلك توصل الباحث إلى اقتراح النموذج الموضح لدور نظام الـ ل م د في تحقيق فعالية تنظيمية للجامعة الجزائرية في خدمة المجتمع ،كما يوضحها الشكل رقم :(٢) :



(تصميم الباحث)

شكل 2: نموذج مقترح لدور نظام الـ ل م د في تحقيق الفعالية التنظيمية للجامعة الجزائرية

- **فريق تكوين قادر على أداء المهام:** واقع أداء فريق التكوين لمهامه كما يحددها قانون الأستاذ الباحث في نظام ل م د و هي :

- واقع تصميم عروض التكوين
- واقع تدريس محتوى البرامج
- واقع المرافقة البيداغوجية للطالب
- واقع البحث العلمي.

- **نظام التسيير مناسب للنسق:** واقع دور نظام التسيير في ضمان التنظيم و التفاعل بين عمليات و عناصر الجامعة، وبين الجامعة و مؤسسات المجتمع. وفق آليات اتصال مناسبة ، في إطار القوانين البيداغوجية و الإدارية التي تسير المؤسسة و الأفراد المنتمين إليها تحقيق الأهداف المسطرة.

٣. المخرجات: قابلية المخرجات للتوظيف من خلال مستويين :

- كميا من خلال تقييم مستوى البطالة.
- وكيفيا الحكم على مستوى المخرجات مقارنة بمتطلبات الوظائف .

٤. التغذية الراجعة: واقع و شكل التعاون الموجود بين الجامعة و المؤسسات الموجودة ضمن إطارها الجغرافي على شكل (اتفاقيات، ملتقيات، مراسلات..) وهو ممثل على مستويين :

الأول : ماذا تقدم الجامعة من خدمات و عروض، وماذا تحتاجه من المنظمات .

الثاني : ماذا تقدم المنظمات من خدمات و عروض وماذا تحتاجه من الجامعة .

و يمكن تصنيف المؤسسات إلى نوعين :

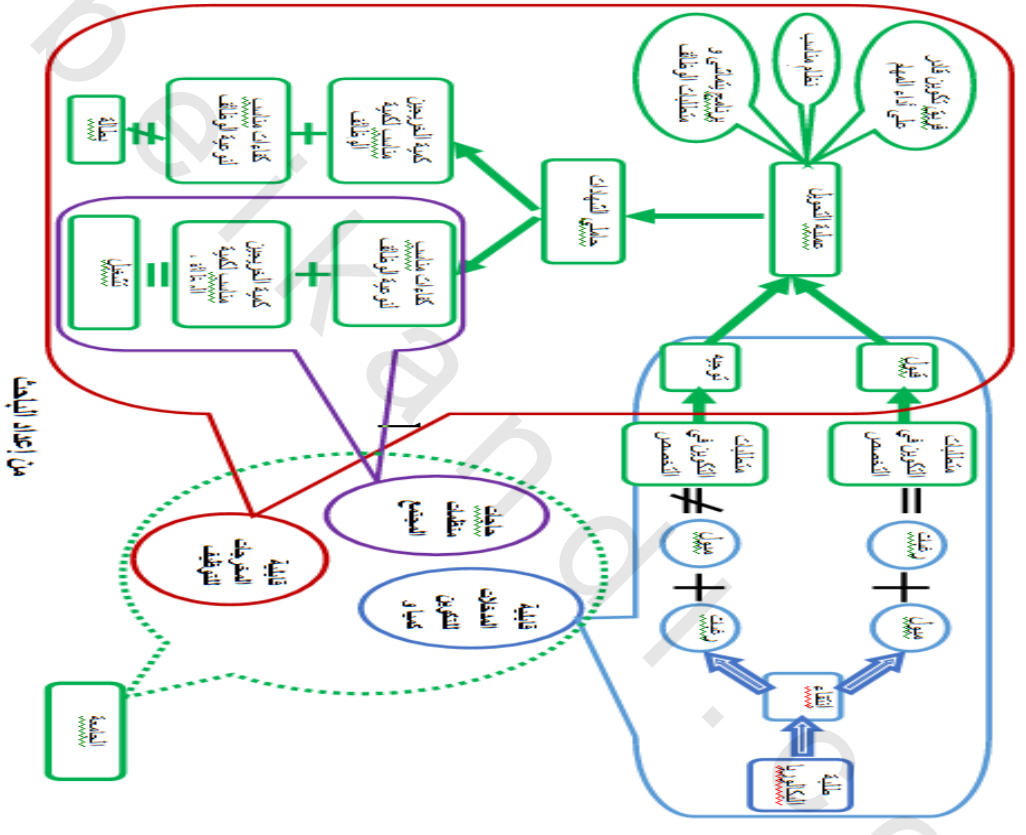
- مؤسسات موظفة لمخرجات الجامعة .
- مؤسسات مساعدة على إدماج مخرجات الجامعة في المجتمع.

٥. حاجات النسق: وهي حاجات أفراده ، فحاجة المدخلات من الطلبة تتجسد في التكوين ، و حاجة المخرجات ، هي إلى التوظيف و المؤسسات هي سد الاحتياجات من الموارد

obeikandi.com

البشرية، و حاجة الجامعة هي إلى الحياة و الاستمرار ، و حاجة المجتمع هي تحقيق التقدم و الرقي.

٦. حدود النسق : هي خصائص ومميزات كل من حالة الدراسة و بيئتها و التي تمكن من تفسير نتائج النموذج في إطارها فقط ، بحيث لا يمكن التعميم لأن هذا ضد توجه الباحث نحو خصوصية كل نسق ، ومتناقض مع تأثير التفاعل بين عناصر النسق .



و بذلك توصل الباحث إلى اقتراح النموذج الموضح لدور نظام الـ ل م د في تحقيق فعالية تنظيمية للجامعة الجزائرية في خدمة المجتمع ،كما يوضحها الشكل التالي:

خاتمة :

يرى الباحث أنه من خلال هذا النموذج يمكن تقييم فعالية الجامعة الجزائرية في خدمة مجتمعها ، من خلال التناول النسقي للدور نظام الـ ل م د كإصلاح يهدف إلى ربط الجامعة بالمجتمع ، و لأننا نعي أن لهذا الإصلاح دور يجب على كل طرف القيام به ، حيث يجب مراعات مستووين في البحث عند تجربة هذا النموذج على الجامعة الجزائرية:

الأول متعلق بالأهداف العامة للجامعة و الأهداف العامة للمجتمع ومدى التلاؤم فيما بينها .

أما المستوى الثاني فهو مستوى تحقيق كل من الجامعة و المجتمع لحاجاته مقارنة بقدرات كل منهما.

و حتى نتمكن من تحليل العلاقة بين التكوين و التشغيل في أطرها الفعلية قام الباحث باختبار هذا النموذج على مستوى جامعة العربي بن مهيدي كحالة دراسة.

وإجمالاً تتلخص نتائج البحث فيما يلي:

١- لا يوجد تفعيل للعلاقة بين الجامعة ومنظمات المجتمع.

٢- لا يمكنلنظام التكوين المتبع خدمة المؤسسات، نظرا لغياب مطالب واضحة من هذه الأخيرة.

٣-ضعف العائد من الإصلاحات الاقتصادية المتبعة أثر سلبا على توفير بيئة اقتصادية داعمة لإصلاحات الجامعة؛ مما جعل العلاقة بين الجامعة والمؤسسات الموجودة في المجتمع لا ترتقي إلى علاقات نفعية مؤسسة، بل تقتصر على علاقات شكلية بسيطة.

المراجع :

١. فضيل دليو، الهاشمي لوكيا، ميلود سفاري (٢٠٠٦)، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة قسنطينة، الجزائر. ص ٧٨.

٢. فضيل دليو، الهاشمي لوكيا، ميلود سفاري (٢٠٠٦)، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة، الجزائر.. ص ٧٨.

3. lan S. Dunk1 andArthur F. Lysons On web :

http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.11 Malarewicz.JA2000 ،p19

٤. أعمال الملتقى الدولي الأول بالمركز الجامعي أم البواقي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ ص ٢١٨,٢٢٦

5. P7. Barton ،Joan A.and .Marson ،D.brian (1991) Service Quality: An introduction Province of British Columbia Publications ،

6. Barton ،Joan A.and .Marson ،D.brian (1991) Service Quality: An introduction Province of British Columbia Publications p:70).

7. http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2013/07/WCY_2013.pdf p 6-24

٨. الدراكة، مأمون وطارق أل الشبلي (٢٠٠٢)، الجودة في المنظمات الحديثة، دار صفاء للنشر، عمان. ص ٥٠.

٩. خليل أحمد السيد (٢٠٠١)، وإبراهيم عباس الزهيري، الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات، المؤتمر السنوي التاسع، دار الفكر العربي، القاهرة، ٣٣٩ ـ٢٤٥.

١٠. خليل أحمد السيد (٢٠٠١)، وإبراهيم عباس الزهيري، الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات، المؤتمر السنوي التاسع، دار الفكر العربي، القاهرة، ٣٣٩ ـ٢٤٥.

١١. نجم عبود: ٢٠٠٤ ادارة المعرفة، المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات " مؤسسة الوراق للنشر ، عمان .ص:١٦٠.

١٢. نجم عبود: ٢٠٠٤ ادارة المعرفة، المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات " مؤسسة الوراق للنشر ، عمان ص.١٦٩.

13. Titman .S ،Keowan. A and Martin ،D(2011)،Financial Management Principles and Applications 11th ed Pearson p 11.

١٤. مطر محمد، نور عبد الناصر(٢٠١١)، مدى التزام الشركات المساهمة العامة الأردنية بمبادئ الحوكمة المؤسسية، دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعين المصرفي والصناعي ، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال ، المجلد (٣) العدد (١) ص٢٣٥.

١٥. الميمي أسامة، وشادية مخلوف، ومرة فريد (٢٠٠٤) " الجودة في الجامعات الفلسطينية : الإجراءات والممارسات " ورقة عمل قدمت في مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني رام الله ، فلسطين أبو الرب عماد وآخرون و أخرون،٢٠١٠ ص ٢٢٥

١٦. الحاج حسن محمد، ومطر محمد، ونور عبد الناصر (٢٠١١) " نوعية العنصر البشري ودوره في جودة التعليم العالي" ورقة عمل قدمت في المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء من ١٠-١٢/٥/ص ٢٢٨

17. Hélène Beaucher, 2010, “ bibliographie, assurance qualité dans l’enseignement supérieur, p:219

18. JamieP.Merisotis (2003) "Higher Education Funding in Ethiopia: an Assessment and Guidance for Next Steps" , the world Bank , Africa Technical Families , August p.389

19. http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2013/07/WCY_2013.pdf

20. http://www.shanghairanking.com/

21. JohnV.Lombardi , et..al (2005) ,The Pop American Research Universities , An Annual Report from the Lombardi Program on Measuring University Performance , December.p133

22. The ISI ,Gude 2004 : IIIXVI , from web 08/05/2012 htttp://www.isi.org : 383 Perspcktywy . S

23. Yonezawa& Others (2002) :university rankings in Japan higher eduvation in

24. Europevoll XXVII p 373-374

25. Yonezawa& Others (2002) :university rankings in Japan higher eduvation in Europevoll XXVII p 373-374: 399

26. Yonezawa A, Nakatsui , I., &KobayashiT. (2002), University Ranking in Japan , Higher Education in Europe No.27

٢٧. فيصل عبدالقادر بغدادي مسترجع بتاريخ ٢٠١٣/٠٣/١٢
https://uqu.edu.sa/page/ar/ 27728

28. FederkeilG.,(2002), Some Aspects of Ranking Methodollogy , the CHE – Ranking of German Universities , Higher Education in Europe No. 27p392.

٢٩. أبو الرب عماد وآخرون، (٢٠١٠)، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ص ٤٧٦.

30. FederkeilG.,(2002), Some Aspects of Ranking Methodollogy , the CHE – Ranking of German Universities , Higher Education in Europe No. 27.p444

31. JamieP.Merisotis (2003) "Higher Education Funding in Ethiopia: an Assessment and Guidance for Next Steps" , the world Bank , Africa Technical Families , August p 479 ،

٣٢. حسناء٢٠١١ مسترجع بتاريخ ٢٠١٣/١٠/٢٧ من موقع-http://www.college help.org/page.aspx?PageID=109)

٣٣. مسترجع يوم ٢٠١٢/١٠/٠٤/http://www.universityrankings.ch

٣٤. جامعة شنقهاي من الواب بتاريخ ٠٤/١٥ http://www.shanghairanking.com2013

35. http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html

36. AngeliaHerrin (2013), The End of Competitive Advantage, Harvard Business Review , HarvardBusinessSchoolPublishing, U. S. P 145

٣٧. حسناء مسترجع يوم ٢٠١١/٠١/١٣ من الواب موقع-http://www.college help.org/page.aspx?PageID=109

38. The Intersection of College Rankings and Public Policy(Sep 10, 2009) http://www.ihep.org/research/initiatives/global-initiatives?pc=3&s=64&ss=84

39. Hixon,J.andK.lovelace (1992) .” Total Quality Management Challenge to Urban School " . Education Leadership,50(3)

40. U.S. News U.C. Directory ،2004 from web 02/11/2012 http://dxgouxu.angelfire.com/37/2004-us-news-law-school-rankings.html.

41. Adams. R and Mchran.H (2003) ،Is Corporate Governance Different for Bank Holding Companies Economic Policy Review q:123-142

obeikandi.com

42. AngeliaHerrin (2013), The End of Competitive Advantage, Harvard Business Review ,HarvardBusinessSchool Publishing, U. S.

*****

obeikandl.com