جامعة آكلي محند أولحاج -البويرة-

كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير

قسم علوم التسيير

عنوان الأطروحة:

مساهمة رأس المال الفكري في ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل متطلبات إدارة المعرفة

- دراسة عينة من الجامعات الجزائرية-

نوقشت وأجيزت بتاريخ (2022/02/17)

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه علوم

تخصص : إدارة الأعمال

من إعداد الطالب:

زميت الخيّر

تحت إشراف الأستاذة الدكتورة:

كريمة فرحي

لجنة المناقشة

د / غزيباون علي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة البويرة	رئيسا
أ.د/ فرحي كريمة	أستاذ	جامعة البويرة	مقررا
د/ شرفاوي عائشة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة البويرة	ممتحنا
أ.د/ يحياوي محمد	أستاذ	جامعة المدية	ممتحنا
د/ عبد اللاوي سيد أحمد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بومرداس	ممتحنا
د / زرقاني رابح	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الجزائر(03)	ممتحنا

السنة الجامعية: 2021-2022

ملخص الدراسة

الملخص:

فرض العصر الحديث مجموعة من التحولات والتغيرات أمام المؤسسات في ظل الانفتاح والتطور المعرفي الذي أفرزته العولمة وثورة تقنية المعلومات، الأمر الذي دفع المؤسسات إلى تكوين رؤية واضحة لتجويد أدائها وخدماتها، والمؤسسات التعليمية كغيرها من المؤسسات أدركت أن الموجودات المعرفية مفتاح البناء وهي التي تعطيها القيمة الجوهرية، وأن المعرفة أصبحت ذات قيمة كبيرة وتعتبر من الأصول الاستراتيجية التي يجب على المؤسسات المحافظة عليها، كما أن مؤسسات التعليم العالي بطبيعتها تعتبر منظمات قائمة على المعرفة، فهي بحاجة إلى إدارة أصولها المعرفية حتى تستطيع أن تؤدي رسالتها بالشكل المطلوب، فظهرت إدارة المعرفة نتيجة حتمية لسيادة المعرفة في هذا العصر، وعلى الرغم من انتشار مفهوم إدارة المعرفة وتطبيقاته على نطاق واسع في قطاع الأعمال التجارية والصناعية، إلا أن تطبيقها بمؤسسات التعليم العالي يعد أكثر ملائمة لتبني إدارة المعرفة وتطبيقها حيث تعتبر مصدرا لها خاصة أنها تزخر برصيد هائل من البنية الأساسية المعرفية التي تتمثل في صفوة العناصر البشرية من علماء وباحثين في شتى التخصصات.

وعطفا على ما سبق أدركت المؤسسات التعليمية أهمية المورد المعرفي المتمثل في رأس المال الفكري، وهنا يؤكد البعض على ضرورة توظيف هذه المؤسسات لمواردها المعرفية واستثمار رأس مالها الفكري بفعالية وذلك للتحول نحو مجتمع المعرفة وذلك من خلال استقطاب الأفراد الذين يتصفون بالفكر والإبداع والقدرة على مواكبة المستجدات والاختراعات.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بتصميم استبيان تم توزيعها إلكترونيا على الأساتذة الجامعيين الدائمين عبر جامعات الوطن، لعينة مكونة من (1076) أستاذ شملتها الدراسة الميدانية للبحث، حيث توصلت نتائج تحليل التحليل الكمي والطرق الإحصائية المتقدمة وكذا نمذجة المعادلة البنائية لاستمارة الاستبيان، وجود دور لرأس المال الفكري بمكوناته المتمثلة في رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، رأس المال العلاقاتي (الزبائني) على تحسين جودة التعليم العالي من خلال تحسين: التكوين، البحث، العلاقة مع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي، التعاون، الحكامة، الحياة الجامعية، الهياكل القاعدية في ظل متطلبات إدارة المعرفة بمكوناتها اكتساب المعرفة، تخزين المعرفة، نقل (نشر) المعرفة و تطبيق المعرفة وذلك بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

الكلمات الدالة: المعرفة، إدارة المعرفة، رأس المال الفكري، التعليم العالي في الجزائر، ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.

Résumé

Il est imposé aux institutions un ensemble de transformations et de changements à l'ère moderne marquée par l'ouverture et le développement des connaissances qui ont résulté de la mondialisation et de la révolution des technologies de l'information. Cela a incité les institutions à former une vision claire permettant d'améliorer leurs performances et leurs services, et les établissements d'enseignement, à l'instar des autres institutions, se sont rendu compte que les actifs de connaissance sont la clé de leur construction et la source de leur vraie valeur. Par ailleurs, ces établissements ont compris que la connaissance revêt une grande importance et doit être comptée parmi les capitaux stratégiques qui doivent être préservés. Étant, par définition, des institutions fondées sur la connaissance, les établissements d'enseignement supérieur doivent gérer leurs actifs de connaissances afin qu'ils puissent accomplir leur mission comme il se doit. Par conséquent, à cette époque, la gestion des connaissances est apparue comme un résultat inévitable de sa domination.

En dépit de sa large diffusion et de ses applications dans les secteurs commercial et industriel, le concept de gestion des connaissances est plus adapté à être appliqué dans les établissements d'enseignement supérieur car ces derniers sont considérés comme une source de cette connaissance, d'autant plus qu'elle regorge d'un énorme stock d'actifs de connaissances est représentés par les l'élite des scientifiques et chercheurs dans diverses disciplines.

Par ailleurs, les établissements d'enseignement ont pris conscience de l'importance de la ressource de connaissances représentée dans le capital intellectuel. Dans ce sens-là, certains insistent sur la nécessité pour ces institutions d'utiliser leurs ressources de connaissances et d'investir efficacement leur capital intellectuel afin de passer à une société de la connaissance en attirant des personnes caractérisées par la réflexion, la créativité et la capacité de suivre le rythme du développement et des inventions.

Pour atteindre les objectifs de la présente étude, le chercheur a conçu un questionnaire qui fut administré aux professeurs permanents des universités à l'échelle nationale, pour un échantillon composé de (1076) professeurs.

D'après les résultats de l'analyse quantitative réalisée à l'aide de méthodes statistiques avancées et à travers la modélisation de l'analyse quantitative, le capital intellectuel avec ses différentes composantes (humaine, structurelle et relationnelle (clients)) contribue à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur en améliorant : la formation, la recherche, la relation avec l'environnement social et économique, la coopération, la gouvernance, la vie universitaire et les infrastructures de base vu les exigences de la gestion des connaissances avec ses composantes : l'acquisition, le stockage, le transfert (la diffusion) et l'application des connaissances dans les établissements d'enseignement supérieur algériens.

Mots clés:

Connaissances, gestion des connaissances, capital intellectuel, enseignement supérieur en Algérie, assurance qualité de l'enseignement supérieur en Algérie.

تشكرات

الحمدُ للَّهِ على إحسانِهِ، و الشكرُ لهُ على توفيقهِ و امتنانهِ، شكرا يليق بجلال وجهه و عظيمِ سُلطانه، و الصَّلاةُ و السَّلامُ على رسولِ اللهِ تعظيمًا لشانه، وبعدُ :

الحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل، وعملا بقول رسول الله صلى الله عليه وسلم

﴿مَنْ لَمْ يَشْكُرِ النَّاسَ لَمْ يَشْكُرِ اللَّهَ﴾.

نتوجه بجزيل الشكر و الامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل و في تذليل ما واجهناه من صعوبات، و لو بالكلمة الطيبة و نخص بالذكر :

الأستاذة المشرفة الأستاذة الدكتورة: فرحي كريمة و زوجها الأستاذ الدكتور فراح رشيد

الذي تفضلت بالإشراف على هذا البحث منذ أن كان مجرد فكرة حتى اكتمل في صورته النهائية، و لم تدخر جهدا في مساعدتنا بتوجيهاتها و نصائحها القيمة التي كانت عونا لنا في إتمام هذا العمل، و الذي نقول لها بشراك قول رسول الله صلى الله عليه وسلم:

﴿إن الله و ملائكته و أهل السموات و أهل الأرض حتى النملة في جحرها وحتى الحوت في الماء ليصلون على معلمي الناس الخير﴾.

كما أتقدم بأسمى معاني الشكر و العرفان إلى كل أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على قبولهم مناقشة موضوع المذكرة، وحضورهم للمشاركة في إثراء جوانبها.

كما أتقدم بأسمى عبارات الاحترام و التقدير لكل أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير بجامعة البويرة.

كما نتوجه بالشكر أيضا إلى كل من لم يقف إلى جانبنا ، و من وقف في طريقنا و عرقل مسيرة بحثنا ، فلولا وجودهم لما أحسسنا بمتعة البحث، و لا حلاوة التحدي، و لولاهم لما وصلنا إلى ما وصلنا إليه.

إلى كل هؤلاء أقول "جزاكم الله عني كل خير".

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

من لا يمكن للكلمات أن توفي حقهما ، إلى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلهما

إلى والدي العزيزين أدامهما الله لي.

إلى إخوتي و أخواتي و أبنائهم و بناتهم.

إلى زوجتي التي وقفت إلى جانبي و كانت سندا لي و شجعتني على إتمام هذا العمل.

إلى قرة عيني ولداي محمد (أيوب، أمين) حفظها الله.

إلى كل أقاربي

إلى كل الأصدقاء و الأحباب من دون استثناء

إلى أساتذتي الكرام و كل رفقاء الدراسة

إلى زملاء العمل.

الخيّر

الفهرس

الفهرس

العنوان	رقم الصفحة
ملخص الدراسة	
تشكرات	
إهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الأشكال	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ-ف
الفصل الأول: جودة التعليم العالي	**72-01**
تمهيد	02
المبحث الأول: مفاهيم حول الجودة في التعليم العالي:	26-03
المطلب الأول: مفاهيم حول الجودة، الخدمة و جودة الخدمة:	03
المطلب الثاني: مدخل إلى التعليم العالي:	06
المطلب الثالث: جودة التعليم العالي:	13
المبحث الثاني: ضمان جودة التعليم العالي مفاهيم أساسية:	47-27
المطلب الأول: مدخل مفاهيمي لضمان الجودة في التعليم العالي:	27
المطلب الثاني: أهداف، أهمية و متطلبات إدارة الجودة في المجال التعليمي:	39
المطلب الثالث: مبادئ ضمان الجودة، مراحل و معوقات تطبيقها:	43
المبحث الثالث: محاور، أبعاد و أساليب قياس الجودة في التعليم العالي:	70-48
المطلب الأول: محاور الجودة في التعليم العالي:	48
المطلب الثاني: أبعاد الجودة في التعليم العالي:	58
المطلب الثالث: أساليب قياس الجودة في التعليم الجامعي:	64
خلاصة	71
الفصل الثاني :الإطار النظري للمعرفة و إدارتها في مؤسسات التعليم العالي	**138-72**
تمهيد	73
المبحث الاول: مدخل إلى المعرفة:	96-74
المطلب الأول: مفاهيم عامة حول المعرفة:	74
المطلب الثاني: المعرفة في نظريات الإدارة و الفرق بينها و بين المعلومات و البيانات:	83

العنوان	رقم الصفحة
المطلب الثالث: خصائص، أنواع، مصادر و أهمية المعرفة:	89
المبحث الثاني : ادارة المعرفة:	120-97
المطلب الاول: نشأة و مفهوم إدارة المعرفة:	97
المطلب الثاني: إدارة المعرفة، الأهمية و الأهداف:	102
المطلب الثالث: مناهج و عمليات إدارة المعرفة و أنماط تحويلها:	107
المبحث الثالث: إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي:	137-121
المطلب الاول: متطلبات تطبيق إدارة المعرفة و مفهومها في مؤسسات التعليم العالي:	121
المطلب الثاني مبررات تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، متطلباتها و فوائدها	126
المطلب الثالث: مجالات تطبيق إدارة المعرفة و طرق تحسنها في مؤسسات التعليم العالي:	134
خلاصة	138
الفصل الثالث: الإطار النظري لرأس المال الفكري	**201-139**
تمهيد	140
المبحث الأول: ماهية رأس المال الفكري:	166-141
المطلب الأول: مفهوم رأس المال الفكري:	141
المطلب الثاني: أهمية، خصائص و أدوار رأس المال الفكري:	150
المطلب الثالث: مكونات رأس المال الفكري و اختلاف أنواعه و نموذج خلق القيمة بين مكوناته:	155
المبحث الثاني: قياس رأس المال الفكري و نماذج إدارته:	186-165
المطلب الأول: قياس رأس المال الفكري:	165
المطلب الثاني إدارة رأس المال الفكري:	172
المطلب الثالث :نماذج إدارة رأس المال الفكري:	175
المبحث الثالث: رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي:	200-187
المطلب الأول: مصطلح رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي:	187
المطلب الثاني: بناء و تطوير رأس المال الفكري:	194
المطلب الثالث : علاقة رأس المال الفكري بإدارة المعرفة و بضمان الجودة:	198
خلاصة الفصل	201
الفصل الرابع :جودة التعليم العالي في الجزائر	**277-202**
تمهيد	203
المبحث الأول: نشأة و تطور التعليم العالي في الجزائر:	218-204
المطلب الأول: نبذة عن التعليم العالي في الجزائر:	204

العنوان	رقم الصفحة
المطلب الثاني: مراحل بناء منظومة التعليم العالي في الجزائر:	213
المطلب الثالث: أهم مكتسبات الإصلاح:	216
المبحث الثاني: إصلاحات نظام (ل.م.د) ضمان الجودة في التعليم العالي:	219-241
المطلب الأول إصلاحات التعليم العالي في الجزائر:	219
المطلب الثاني: المميزات و المفاهيم المنهجية لنظام (ل.م.د)	224
المطلب الثالث: تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم الجزائري:	229
المبحث الثالث: التصنيف الدولي لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر مؤشرات رأس المال الفكري وإدارة المعرفة	242-275
المطلب الأول: التصنيف الدولي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية:	242
المطلب الثاني: مؤشرات رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي:	253
المطلب الثالث: مؤشرات إدارة المعرفة في مؤسسة التعليم العالي في الجزائر:	264
خلاصة الفصل	276
الفصل الخامس: مساهمة رأس المال الفكري في ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل متطلبات إدارة المعرفة	**278-384**
تمهيد	279
المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:	279-322
المطلب الاول: الاستبيان كأداة لجمع البيانات:	279
المطلب الثاني: الاختبار القبلي(التجريبي) لأداة الاستبيان:	284
المطلب الثالث: مجتمع و عينة الدراسة:	293
المطلب الرابع: تحديد الأساليب المعالجة الإحصائية لبيانات المستجوبين:	299
المبحث الثاني : التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة(أجزاء محاور الاستبيان):	323-358
المطلب الاول: تحليل الوصفي لنتائج المستجوبين نحو الجزء الأول من الاستبيان :	323
المطلب الثاني: تحليل الوصفي لنتائج المستجوبين نحو الجزء الثاني من الاستبيان :	339
المبحث الثالث : اختبار صلاحية وجودة النموذج الفرضي وفرضيات الدراسة ومناقشة نتائجها:	359-377
المطلب الأول: اختبار صلاحية وجودة مطابقة النموذج الفرضي للدراسة.:	359
المطلب الثاني: اختبار ومناقشة فرضيات للدراسة.:	367
خلاصة الفصل	378
خاتمة	381-395
قائمة المراجع	397-422
الملاحق	

فهرس الأشكال و الجداول

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(01)	مكونات العملية التعليمية	17
(02)	مراحل تطور المعرفة حسب دراكر	76
(03)	نموذج البيانات، المعلومات، المعرفة و الحكمة	88
(04)	جبل الجليد	92
(05)	عمليات إدارة المعرفة	114
(06)	أنماط تحويل المعرفة	119
(07)	متطلبات إدارة المعرفة	125
(08)	نموذج خلق القيمة عن طريق رأس المال الفكري	164
(09)	نموذج MIC MATRIX لإدارة رأس المال الفكري	176
(10)	نموذج BERNARD MARR لإدارة رأس المال الفكري	178
(11)	النموذج الجديد لإدارة رأس المال الفكري لMaria Gogan	181
(12)	نموذج (ICS)	183
(13)	نموذج إدارة رأس المال الفكري الشامل	184
(14)	عناصر رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي	192
(15)	مسارات التكوين وفق نظام (ل.م.د)	210
(16)	وحدات التعليم وفق نظام (ل.م.د)	226
(17)	مكونات المرجع الوطني لضمان الجودة	235
(18)	نموذج الفرضي (المقترح) للدراسة	296
(19)	رموز ومكونات النموذج وفق نمذجة المعادلات البنائية (SEM)	306
(20)	نتائج اكتشاف توزيع بيانات المستجوبين نحو متغيرات الدراسة باستخدام طريقة بيانية	318
(21)	يبين تشخيص العلاقة الخطية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع باستخدام رسم لوحة الانتشار	321
(22)	نسبة توزيع أفراد العينة حسب العمر	323
(23)	نسبة توزيع أفراد العينة حسب الجنس	324
(24)	رسم بياني يبن توزيع افراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي	324
(25)	نسبة توزيع أفراد العينة حسب الرتبة	325
(26)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية	326
(27)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب متغير جامعة الانتماء ضمن الندوات الجهوية	329
(28)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب متغير هل لديكم وظيفة إدارية بالإضافة إلى التدريس؟	329
(29)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب متغير المردودية التعليم	330

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(30)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب متغير المقالات المنشورة في مجلات دولية	331
(31)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب متغير المقالات المنشورة في مجلات وطنية	331
(32)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب عدد المداخلات المشارك بها من طرفك في مؤتمرات دولية	332
(33)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب عدد المداخلات المشارك بها في مؤتمرات علمية خارج الجزائر	332
(34)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب عدد المداخلات المشارك بها في مؤتمرات وطنية	333
(35)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب عدد مطبوعات الدروس المحكمة المنشورة	333
(36)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب عدد الملتقيات المنظمة	334
(37)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب عدد الكتب العلمية المنشورة	334
(38)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب عدد التأطير الطلبة في الأعمال الموجهة	335
(39)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب عدد الطلبة المؤطرين	336
(40)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب متغير الاستفادة من التربصات	336
(41)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب المتغير الهدف من المتربص	337
(42)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب متغير تحقيق الهدف بعد انهاء التربص	337
(43)	رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب متغير سهولة النشر في المجلات	338
(44)	رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد الأول: رأس المال البشري بالمؤسسات الجامعات الجزائرية	341
(45)	رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 02: رأس المال الهيكلي بالمؤسسات الجامعات الجزائرية	343
(46)	رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 03: رأس المال العلاقاتي بالمؤسسات الجامعات الجزائرية	344
(47)	رسم بياني لترتيب أهمية وتطبيق مكونات رأس المال الفكري بالمؤسسات الجامعات الجزائرية	345
(48)	رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد الأول: التكوين بالمؤسسات الجامعات الجزائرية	347
(49)	رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 02:البحث بالمؤسسات الجامعات الجزائرية	348
(50)	سم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 03: العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي بالمؤسسات	350
(51)	رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 04:التعاون بالمؤسسات الجامعات الجزائرية	351
(52)	رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 05: الحكامة بالمؤسسات الجامعات الجزائرية	352
(53)	رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 06 الحياة الجامعية بالمؤسسات الجامعات الجزائرية	354
(54)	رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 07: الهياكل القاعدية بالمؤسسات الجامعات الجزائرية	355
(55)	رسم بياني لترتيب أهمية وتطبيق أبعاد مكونات رأس المال الفكري في الجامعات الجزائرية	357
(56)	رسم بياني لترتيب أهمية وتطبيق أبعاد إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية	358
(57)	تصميم النموذج العام (المتكامل) للدراسة باستخدام برنامج AMOS	360
(58)	تقدير البارامترات الحرة للنموذج الفرضي باستخدام برنامج AMOS من خلال طريقة(ML) قبل تعديله	363
(59)	تقدير البارامترات الحرة للنموذج الفرضي باستخدام برنامج AMOS من خلال طريقة(ML) بعد تعديله	366

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(01)	المستفيد من الخدمات التعليمية	12
(02)	المصطلحات المرتبطة بضمان الجودة	33
(03)	تصنيف آليات ضمان الجودة	35
(04)	المحاور المستهدفة من آليات ضمان الجودة	36
(05)	المصطلحات المرتبطة بضمان الجودة	37
(06)	محاور الجودة وفق بعض الدراسات	48
(07)	أبعاد جودة التعليم من منظور بعض الكتاب	59
(08)	أبعاد المنتج للجودة في التعليم العالي	60
(09)	أبعاد جودة البرمجيات والتعليم العالي	60
(10)	أبعاد جودة الخدمة في التعليم العالي	61
(11)	تعاريف إدارة المعرفة	103
(12)	عمليات إدارة المعرفة بحسب بعض الباحثين و الهيئات	110-109
(13)	أبعاد عوامل نجاح إدارة العرفة	116
(14)	فئات الأفراد	142
(15)	تطور مفهوم رأس المال الفكري في البحوث الأكاديمية	145
(16)	المقارنة بين رأس المال المادي ورأس المال الفكري	149
(17)	عناصر رأس المال الفكري	156
(18)	نماذج قياس رأس المال الفكري	168-166
(19)	مكونات المرجع الوطني لضمان الجودة	233
(20)	مكونات مؤشرات التصنيف البحثي للجامعات SCImago	244
(21)	ترتيب الجامعات الجزائرية من حيث الإنتاجية العلمية حسب مؤشرSCImago لسنة 2018	245
(22)	ترتيب وتطور إنتاجية البحث العلمي في الجزائر حسب مؤشرSCImago خلال الفترة (2008-2017)	246
(23)	ترتيب الجامعات الجزائرية في المنطقة العربية حسب مؤشر QS 2019	248
(24)	الجامعات العربية حسب مؤشر QS لسنة 2019	249
(25)	ترتيب الجامعات الجزائرية حسب مؤشر تايمز للتعليم العالي لسنة 2019	249
(26)	ترتيب الجامعات الجزائرية حسب مؤشر ويبو ماتركس لسنة 2018	250
(27)	ترتيب الجامعات الجزائرية حسب مؤشرURAP لسنة 2018- 2019	252
(28)	تطور عدد الطلبة المسجلين بين كل عشر سنوات خلال الفترة (1961-2017)	254

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(29)	تطور عدد الطلبة المسجلين بين سنة 2008 و 2018	255
(30)	تطور عدد الطلبة المتخرجين بين سنة 2010 و 2018	255
(31)	نسبة التأطير لكل الطلبة من سنة 2008 إلى 2018	256
(32)	نسبة التأطير لطلبة ما بعد التدرج من سنة 2008 إلى 2018	256
(33)	تطور حجم الهيئة التدريسية خلال الفترة (2008-2018) حسب الصنف و الجنس	258
(34)	الشبكة الجزائرية لمؤسسات التعليم العالي حسب النوع و الجهة	259
(35)	تطور ميزانية التعليم العالي في الجزائر من سنة 2008 إلى 2019	260
(36)	إحصائيات ديوان الخدمات الجامعية	264
(37)	التطور المؤسساتي للبحث العلمي في الجزائر من سنة 1962 إلى سنة 2012	265
(38)	تطور إنشاء مخابر البحث بين سنتي 2000 و 2019	266
(39)	مراكز البحث في الجزائر إلى غاية 2015، عدد المنشورات و الإحالات	267
(40)	تصنيف مراكز البحث في الجزائر عربيا، قاريا، و عالميا	268
(41)	مقياس ليكرت الخماسي	283
(42)	دليل الموافقة تحليل اراء المستجوبين نحو عبارات الاستبيان	284
(43)	يوضح مدى الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد المتغير المستقل	287
(44)	يوضح مدى الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد المتغير التابع	288-288
(45)	يوضح صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة	290
(46)	قيمة معامل Cronbach's Alpha للاستبيان	292
(47)	المتغير المستقل و المتغير التابع والمتغير المستقل والعبارات المقابلة له	298-297
(48)	فرضيات الدراسة الحالية	299-298
(49)	نماذج المعادلات البنائية (SEM)	307
(50)	مؤشرات المطابقة مع قيم النموذجية لها الدالة على جودة المطابقة للنموذج البحث	312
(51)	نتائج اكتشاف توزيع بيانات المستجوبين نحو متغيرات الدراسة باستخدام طريقة كمية	316
(52)	تشخيص مشكلة الارتباط الخطي بين المتغيرات المستقلة	319
(53)	تشخيص العلاقة الخطية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع باستخدام تحليل التباين ANOVA	320
(54)	اختبار ليفين(Levene-Test) لتحقق من شرط تجانس تبيان المجموعات المتغيرات الشخصية	322
(55)	توزيع افراد العينة حسب متغير العمر	323
(56)	توزيع افراد العينة حسب متغير الجنس	324
(57)	توزيع افراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي	324
(58)	توزيع افراد العينة حسب متغير الرتبة	325

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(59)	يبن توزيع افراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية	326
(60)	جامعة الانتماء	327
(61)	جامعة الانتماء ضمن الندوات الجهوية	328
(62)	توزيع افراد العينة حسب متغير جامعة الانتماء ضمن الندوات الجهوية	329
(63)	توزيع افراد العينة حسب متغير	329
(64)	توزيع افراد العينة حسب متغير المردودية التعليم	330
(65)	توزيع افراد العينة حسب متغير المقالات المنشورة في مجلات دولية	331
(66)	توزيع افراد العينة حسب متغير المقالات المنشورة في مجلات وطنية	331
(67)	توزيع افراد العينة حسب عدد المداخلات المشارك بها من طرفك في مؤتمرات دولية	332
(68)	توزيع افراد العينة حسب عدد المداخلات المشارك بها في مؤتمرات علمية خارج الجزائر	332
(69)	توزيع افراد العينة حسب عدد المداخلات المشارك بها في مؤتمرات وطنية	333
(70)	توزيع افراد العينة حسب عدد مطبوعات الدروس المحكمة المنشورة	333
(71)	توزيع افراد العينة حسب عدد الملتقيات المنظمة	334
(72)	توزيع افراد العينة حسب عدد الكتب العلمية المنشورة	334
(73)	توزيع افراد العينة حسب عدد التأطير الطلبة في الأعمال الموجهة	335
(74)	توزيع افراد العينة حسب عدد الطلبة المؤطرين	336
(75)	توزيع افراد العينة حسب متغير الاستفادة من التربصات	336
(76)	توزيع افراد العينة حسب المتغير الهدف من المتربص	337
(77)	توزيع افراد العينة حسب متغير تحقيق الهدف بعد انهاء التربص	337
(78)	توزيع افراد العينة حسب متغير سهولة النشر في المجلات	338
(79)	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد الأول: رأس المال البشري	340
(80)	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 02: رأس المال الهيكلي	342
(81)	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 03: رأس المال العلاقاتي	343
(82)	رسم بياني لترتيب أهمية وتطبيق مكونات رأس المال الفكري بالمؤسسات الجامعات الجزائرية	345
(83)	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد الأول: التكوين	346
(84)	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد الثاني: البحث	347
(85)	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 03: العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	349
(86)	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 04: التعاون	350
(87)	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 05: الحكامة	352-351
(88)	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 06: الحياة الجامعية	353

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(89)	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 07: الهياكل القاعدية	354
(90)	رسم بياني لترتيب أهمية وتطبيق ضمان جودة التعليم بالمؤسسات الجامعات الجزائرية	356
(91)	رسم بياني لترتيب أهمية وتطبيق مكونات أبعاد إدارة المعرفة بالمؤسسات الجامعات الجزائرية	357
(92)	يبين مؤشرات المطابقة مع قيم النموذجية لها الدالة على جودة المطابقة للنموذج البحث قبل التعديل	364
(93)	يبين مؤشرات المطابقة مع القيم النموذجية لها الدالة على جودة المطابقة للنموذج الفرضي بعد التعديل	365
(94)	يبين مؤشرات المطابقة مع قيم النموذجية لها الدالة على جودة المطابقة للنموذج الفرضي قبل التعديل	366
(95)	التقديرات اللامعيارية لمسارات التأثير المباشرة بين المتغيرات (مكونات رأس المال الفكري، ضمان جودة التعليم في الجامعات، إدارة المعرفة) في النموذج البنائي للدراسة	368
(96)	التقديرات اللامعيارية لمسارات التأثير المباشرة وغير المباشرة والكلية بين المتغيرات (مكونات رأس المال الفكري وضمان جودة التعليم في الجامعات، من خلال إدارة المعرفة) في النموذج البنائي للدراسة	370
(97)	حدود الثقة(95 %) بقيمة التأثير غير المباشر في النموذج وتحديد الدلالة الإحصائية له	371
(98)	نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج حسب متغير العمر	373
(99)	نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج حسب متغير الشهادة	373
(100)	نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج حسب متغير لوظيفة	374
(101)	نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج حسب متغير الخبرة المهنية	374
(102)	نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج حسب متغير الجنس	375
(103)	نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج حسب متغير العمر	375
(104)	نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج حسب متغير الشهادة	376
(105)	نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين	376
(106)	نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج حسب متغير الخبرة المهنية	377
(107)	نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج حسب متغير لجنس	377

مقدّمة

مقدّمة

تواجه المنظمات تحديا كبيرا إذ تعمل في بيئة معقدة وسريعة التغيير اقتصاديا و سياسيا و اجتماعيا كما تتسم هذه البيئة بالمنافسة القوية و الانفتاح و التطورات السريعة و بروز الميزة التنافسية المرتكزة أساسا على النموذج الإداري الفعّال الذي نتج عنه تحول الاقتصاديات من اقتصاد الصناعة إلى اقتصاد المعرفة، فتوجهت المؤسسات إلى الاهتمام بالمعرفة بوصفها العمود الفقري لأنشطتها و المادة الأساسية لكثير من قراراتها، وتوجه رأس المال الفكري نحوها هذا من شأنه أن ينبثق من تكامل و تفاعل عدة ممارسات إدارية تسهم في نقل و إنتاج و استثمار و نشر المعرفة لذا تمثل إدارة المعرفة إحدى التطورات الفكرية المعاصرة في فلسفة الإدارة، بحيث أصبحت الكثير من المؤسسات لا تعتمد على مواردها المادية الملموسة فقط، و لكن ارتكز استثمارها على الموارد الفكرية غير الملموسة من اجل ممارسة فعالة أكثر تلاؤما مع المتغيرات المتسارعة في عالم الأعمال.

و اقتصاد المعرفة يفرض على التعليم العالي ضرورة إعادة النظر في أهدافه، حيث أصبح من الضروري أن تنطلق تلك الأهداف من مقولة أن العرض يخلق الطلب و ليس العكس، كما هو معمول به حاليا و بشكل خاص في الدول النامية، كذلك فإن العولمة و ما نتج عنها من ظاهرة التنافسية العالمية، فرضت على المؤسسات التعليمية ضرورة القيام بمراجعة برامجها بشكل دوري، و التحقق من جودة مخرجاتها، و بشكل خاص مستوى خريجيها.

و قد أضحت الحاجة إلى البحث العلمي في وقتنا الراهن أشد منها في أي وقت مضى، إذ باتت الكثير من بلدان العالم في سباق للوصول إلى أكبر قدر من المعرفة و بنائها من خلال ما يتوفر للمؤسسات التي تبنى على أساسها من طاقات بشرية مبدعة و إمكانيات علمية متقدمة، و التي يفترض أن تعد عاملا للحركة لأن وظيفتها هي استخدام المعرفة في العمل و توظيفها في مجالات العمليات و المنتجات، و في مجال المعرفة بحد ذاتها، كما تختلف هذه المؤسسات عن غيرها في كونها تمتلك مميزات فكرية معرفية مستدامة و متجددة، تتمثل في رأس المال الفكري و في ظل هذا أصبحت مؤسسات التعليم العالي اليوم تؤدي وظائف متعددة لم تعد محصورة على العمل الأكاديمي فحسب بل بدأت تساهم بشكل فعال في عملية البناء و التنمية، كما أن دورها لم يعد يقتصر على مواجهة التحديات الآنية فقط، بل صار يمتد إلى عملية الاستشراف و التنبؤ بالتحديات المستقبلية واتخاذ الإجراءات اللازمة لمجابهتها.

إلاّ أن نظام التعليم العالي في كثير من الدول يواجه تحديا كبيرا يتمثل في تحسين جودته إذ سعت هذه الدول إلى تحديث مختلف البرامج و المناهج التعليمية على أسس تتماشى مع التطورات العلمية، و ذلك بتسخير كل الإمكانيات المالية و المادية والبشرية الممكنة عن طريق تحسين أداءه، بحيث يكون قادرا على إنتاج المعرفة والسعي نحو تطوير و تعميق هذه المعرفة من خلال البحث العلمي، حيث يجب أن يكون قادرا على تقديم مخرجات ذات كفاءة وجودة، ولما كانت مخرجات أي نظام تمثل الغاية الأساسية لوجوده فإن مخرجات التعليم العالي تعكس مدى متانة النظام التعليمي و مدى تطور أو تأخر المجتمع.

ولما كانت إدارة الجودة من مفاهيم الإدارة الحديثة، و لما كانت سببا مباشرا في تفوق مؤسسة دون غيرها في المجال الاقتصادي بدأ الاهتمام بها في مجالات أخرى، كان من الطبيعي أن تتسرب هذه المفاهيم والأفكار من قطاع الصناعة إلى الخدمات و بالضبط قطاع التعليم شأن الكثير من المفاهيم والأفكار التي تعود في أصولها إلى ميادين أخرى، وأصبح تطبيق الجودة في التعليم مطلبا ملحا من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي و التكنولوجي.

إن الاهتمام بإدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي لا يعني جعل هذه المؤسسات تجارية أو صناعية، ولكن ما ينبغي أن يستفاد منه هو تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقا لجودة المنتج، و لذلك فإن تحقيق جودة التعليم تتطلب توجيه كل الموارد البشرية والنظم و العمليات و البنى التحتية من أجل خلق مخرجات مواتية للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي لمتطلبات المجتمع، من هذا المنطلق وجدت معظم الإدارات الجامعية نفسها أمام مسؤوليات و تحديات كبيرة تتمثل في تطبيق ضمان الجودة الذي ظهر كرد فعل إيجابي لما أبداه الأكاديميون والمسؤولون والمجتمع من قلق حول جودة التعليم العالي، و هو ما نتج عن عوامل كثيرة منها الاحتياجات المتغيرة للسوق، و معاناة مخرجاته من البطالة.

إشكالية البحث:

حاولت الجزائر في السنوات الأخيرة و على غرار مثيلاتها من الدول إصلاح نظام التعليم العالي لديها، إدراكا منها حول مساهمة البحث العلمي في التنمية بمختلف أبعادها، حيث تسعى جاهدة إلى مواكبة التطور الحاصل على مستوى هذا القطاع، واستجابة منها لجملة من التحديات التي تواجهه، تمثلت أبرزها في تطور تقنيات التعليم و زيادة الإقبال عليه فضلا عن الانفجار المعرفي الذي تعرفه الجامعات العالمية، إضافة إلى المشاكل التي يعاني منها نظام التعليم كغيره من الدول النامية منها ما يتعلق بالأساتذة و بيئة العمل و منها ما يتعلق بالإدارات التعليمية إضافة إلى تدني مستوى خريجي هذا النظام و عدم رضا المجتمع عنه، كما يزال التوجه منصبا على التوسع الكمي على حساب الاهتمام بمسائله، إضافة إلى ذلك فإن العلاقة ما زالت بين التعليم والنمو الاقتصادي ضعيفة، و لم يتم بعد سد الفجوة بين التعليم و التوظيف.

لمعالجة هذه المشاكل و تدارك هذه النقائص قامت الجزائر بإصلاحات متعددة مست جميع عناصر النظام التعليمي لتحقيق الجودة التعليمية المنشودة، و ملازمة لهذا السعي اهتمت الجزائر بمدخل إدارة الجودة في الجامعة ما يؤكده تنظيم الملتقيات و المؤتمرات بخصوص موضوع الجودة في التعليم العالي الذي رافقه تأسيس اللجنة الوطنية لتنفيذ نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بتاريخ 2010/05/31، غير أن تبني هذا النظام بشكل مباشر لا يعكس نجاحه دون التحضير لبنية تحتية تساعد على نجاح هذا المدخل في الجامعة الجزائرية، وعليه ارتأينا معالجة إشكالية بحثنا هذا من خلال التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى مساهمة رأس المال الفكري في ضمان جودة التعليم العالي الجزائري في ظل متطلبات إدارة المعرفة؟

وللإجابة عن إشكالية البحث نستعين بمجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هي إدارة المعرفة؟ و ما هي عوامل بروزها؟
- ما هو مفهوم رأس المال الفكري و ما هي مكوناته و طرق و نماذج قياسه؟
- ما هو مفهوم إدارة الجودة ؟ و ما هي متطلبات و معايير و معوقات تطبيقها في التعليم العالي؟
- ما هو واقع مؤسسات التعليم العالي في الجزائر و ما هي مبررات الأخذ بالجودة في هذه المؤسسات؟
- ما هي أهم الإجراءات المتخذة من أجل ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر؟ و هل حققت المطلوب؟
- ما مدى العلاقة بين رأس المال الفكري و إمكانية تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر؟

فرضيات البحث:

في ضوء ما تم طرحه من تساؤلات حول موضوع البحث و للإجابة على إشكاليته نقوم بتحديد الفرضيات التالية:

- **الفرضية الأولى**: النموذج ذو صلاحية وجودة مقبولة ومطابق لبيانات العينة".
- **الفرضية الجزئية الأولى** : تغطي المعلومات المتوفرة في بيانات عينة المأخوذة من الواقع الجامعات الجزائرية المعلومات التي يحتاج إليها النموذج الفرضي للدراسة.
- **الفرضية الجزئية الثانية:** يتمتع النموذج الفرضي بجودة مؤشرات مطابقة مقبولة.
- **الفرضية الثانية**: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمكونات رأسمال الفكري على ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية.
- **الفرضية الثالثة**: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمكونات رأسمال الفكري على تطبيق عمليات إدارة المعرفة بالجامعات الجزائرية
- **الفرضية الرابعة**: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لتطبيق عمليات إدارة المعرفة على ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية.
- **الفرضية الخامسة**: يوجد أثر غير مباشر ذو دلالة إحصائية لمكونات رأس المال الفكري على ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل متطلبات إدارة المعرفة.
- **الفرضية السادسة**: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات أفراد العينة نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري بالجامعات الجزائرية. تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، الرتبة، التحصيل العلمي، الخبرة المهنية) عند مستوى (0.05).
- **الفرضية السابعة**: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات أفراد العينة نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية. تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، الرتبة، التحصيل العلمي، الخبرة المهنية) عند مستوى (0.05)

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في إلقاء الضوء على مفهوم يتسم بالحداثة و الجدية في التعليم و هو مفهوم الجودة في التعليم العالي و خاصة أن ضمان الجودة في التعليم أصبح وسيلة للتأكد من تحقيق النظام التعليمي لأهدافه المرسومة و من مصداقية جهود المؤسسات التعليمية و ارتباطها برسالتها و غاياتها و من كسب ثقة المستفيدين من الخدمة التعليمية و التأكد من رضاهم، كما أن تطبيق مفهوم ضمان الجودة من الموضوعات الحديثة في المؤسسات التعليمية في الجزائر، لذلك مازالت المكتبة الجزائرية بحاجة للبحوث والدراسات المختصة في هذا الموضوع.

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف، نذكر منها:

- بلورة تصور نظري عن مفهوم رأس المال الفكري و عناصره المختلفة و ضمان الجودة و طرق قياسها.
- تفحص الدور الذي يمكن أن يلعبه رأس المال الفكري في تحسين خدمات التعليم العالي في ضوء متطلبات إدارة المعرفة.
- الوصول إلى مقترحات و توصيات حول كيفية استغلال رأس المال الفكري في الجامعات لزيادة نسبة مساهمته في تحسين خدمات التعليم العالي.
- التعرف على واقع جودة العملية التعليمية المقدمة من طرف عينة من الجامعات و معرفة مدى استعدادها لتطبيق مدخل إدارة الجودة.
- التعرف على واقع التعليم العالي في الجزائر و توضيح دور وحدة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال معايير ضمان الجودة و مؤشراتها.

أسباب اختيار الموضوع:

تتمثل أهم الأسباب التي دفعت بنا إلى اختيار هذا البحث فيما يلي:

- حاجة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر إلى تطبيق مبادئ ضمان الجودة من أجل تحقيق النجاح و من أجل لفت أنظار القائمين على مؤسساتنا التعليمية بضرورة تطبيق مبادئ ضمان الجودة.
- توفير المعلومات عن إمكانية استثمار رأس المال الفكري و دفع الجامعة إلى تفعيل دوره لما له من أثر في ضمان الجودة.

- يعتبر موضوع رأس المال الفكري وإدارة المعرفة و الجودة من المواضيع المهمة في مجال إدارة الأعمال و إحدى القضايا المعاصرة التي عنيت باهتمام الباحثين و يتجلى ذلك من خلال الملتقيات والمؤتمرات و الندوات العلمية.
- الرغبة في البحث في مجال التعليم العالي و معرفة المشاكل و التحديات التي يواجهها و محاولة الوصول إلى بعض الحلول لتفادي و التغلب على هذه التحديات.
- التغيرات الحاصلة على مستوى مؤسسات التعليم العالي و الانتقال من النظام الكلاسيكي إلى النظام الجديد و ما صاحبه من انتقادات.

الدراسات والبحوث السابقة

حسب إطلاع الباحث و في حدود ما توفر لديه من معلومات نذكر فيما يلي بعض الدراسات التي لها علاقة بالموضوع:

أولا : الدراسات التي تضمنت متغير جودة التعليم العالي كأحد متغيري الدراسة

1- لخضر مداح: مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير تخصص إدارة الأعمال، جامعة الجزائر03، الجزائر، (2015).

و توصل الباحث إلى:

❖ تركيز الجامعة الجزائرية في مخرجاتها على الجانب الكمي بدلا من الجانب النوعي مما يجعل دورها يتدهور شيئا فشيئا فتدهور وظيفة الخدمة التعليمية تؤثر بشكل سلبي على وظيفتي البحث العلمي الخدمة المجتمعية.

❖ بالرغم من تفعيل الهيئة الوصية لأجهزة حكومية تسعى من خلالها إلى جعل مخرجات التعليم العالي ذو جودة عالية إلا أنها لا تضطلع بالمستوى المرغوب تحقيقه و بالدور المهم للجامعة في المجتمعات المتقدمة وذلك كونها غير فعالة بالشكل الذي يجعلها آلية ناجعة مثل خلايا ضمان جودة التعليم العالي التي استحدثت منذ 2010 و لم تفعل.

2- خالصة فتح الله، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي دراسة حالة المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي (Ex : I.N.P.S) E.N.S.S.E.A، رسالة ماجيستير في علوم التسيير تخصص تسيير عمومي، جامعة الجزائر03، الجزائر، (2012).

ولقد تم التوصل من خلال هذا البحث بشقيه النظري والتطبيقي إلى مجموعة من النتائج منها:

❖ تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المنظمات التعليمية يساهم بدرجة كبيرة في نجاح هذه المنظمات وفي تحقيق أهدافها، كما يساهم في تلبية رغبات الطلبة و أولياء الأمور والمجتمع و أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى تحسين طرق التدريس ووسائل التقويم.

❖ يتطلب تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في منظمات التعليم العالي، إجراء مجموعة من التحولات والتغيرات الأساسية للتحول إلى نظم إدارة الجودة الشاملة، من بينها نموذج الأبعاد السبعة (الاستراتيجية، الهيكل التنظيمي، النظم، نمط الإدارة، العمال، القيم المشتركة، المهارات)، حيث يمكّن المنظمة من التركيز على بلورة العناصر السبعة لتتفاعل مع بعضها البعض في إطار استراتيجية تغيير تحقق إدارة الجودة الشاملة بنجاح.

❖ من بين محاور الجودة في التعليم العالي توصلت الباحثة إلى أن المحور الوحيد الذي يتوفر على الخصائص التي تجعل العملية التعليمية تتميز بالجودة في المدرسة هو محور الأساتذة، أما باقي المحاور: الطلبة، المناهج الدراسية، إدارة المدرسة، الإمكانات المادية وتقييم الأداء لا تتوفر على الخصائص التي تجعل العملية التعليمية تتميز بالجودة.

❖ تم التوصل إلى أن برامج التطوير التنظيمي، الثقافة السائدة بالمدرسة، الأسلوب الإداري والبحث العلمي غير ملائمة لإحداث التطوير التنظيمي من مدخل إدارة الجودة الشاملة بالمدرسة.

3- جيلالي سليمة: واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي- دراسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير جامعة الجزائر، رسالة ماجيستير في علوم التسيير، جامعة الجزائر، الجزائر، (2009).

ولقد تم التوصل من خلال هذا البحث بشقيه النظري والتطبيقي إلى مجموعة من النتائج منها:

❖ تعد إدارة الجودة الشاملة أحد أهم الممارسات الإدارية المعاصرة التي تم تطبيقها في مؤسسات التعليم الجامعي، من خلال التركيز على الطلاب و المستفيدين من خدمات الجامعات، و ذلك بمشاركة جميع العاملين من أساتذة ومديرين وموظفين.

❖ كشفت دراسة واقع التعليم الجامعي في الجزائر عن إنجازات كبيرة على الصعيد الكمي شهدها القطاع في السنوات الأخيرة لاسيما فيما يخص أعداد الطلبة، الأساتذة والباحثين، و قدرات الاستقبال، و الهياكل القاعدية، وغيرها، ولكنها كشفت في المقابل عن مواطن خلل كبيرة في المنظومة الجامعية.

❖ أظهرت الدراسة الميدانية للتعليم الجامعي في كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في إطار مفهوم الجودة الشاملة أن الكلية تعاني من قصور واضح في كل محور من المحاور المرتبطة بالجودة الجامعية وهو ما أدى إلى تدهور مستوى مخرجاتها.

❖ انطلاقا من تحليل آراء أعضاء هيئة التدريس حول إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية من حيث متطلبات، معوقات و مقترحات التطبيق، أمكن التوصل إلى أن الكلية إذا ما أرادت تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في أنظمتها فعليها الالتزام بمجموعة من المتطلبات.

❖ أكدت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد الدراسة اتجاه واقع الجودة في الكلية ومدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بها تعزى(لمتغير السن، الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة الأكاديمية، الخبرة المهنية).

4- لرقط علي، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر- المبررات والمتطلبات الأساسية- دراسة ميدانية بكلية الآداب و العلوم الانسانية جامعة الحاج لخضر – باتنة، رسالة ماجيستير في علوم التربية تخصص الإدارة و التسيير التربوي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى بحث تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في الجزائر، و قد تكونت عينة الدراسة من122 عضو هيئة تدريس و إداري (ذكور و إناث) تم اختيارهم من مجتمع البحث و البالغ عددهم 181 عضوا، العاملين بكلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة -الحاج لخضر -باتنة، توصل الباحث إلى نتيجة مفادها أن لكلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة الحاج لخضر بباتنة المبررات الكافية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة حيث قدرت بنسبة 66,40 % و هي مرتبة ترتيبا تصاعديا كما ورد في عرض نتائج الدراسة حسب قوة المبرر كما يلي:

❖ عدم رضا المستفيدين (الداخليين و الخارجيين) للكلية.

❖ أسلوب إدارة الكلية لا يتماشى و الجودة الشاملة.

❖ إنتاجية التعليم ضئيلة بالكلية.

❖ البحث العلمي بالكلية يحتاج إلى جهود لتطويره وتحسينه.

❖ و تبقى سمعة الكلية محفوظة بالمقارنة بباقي الكليات على حسب ما أدلى به أفراد عينة الدراسة.

و إن كانت هذه الأسباب الداعية إلى تطبيق الجودة الشاملة تعتبر في مجملهم مبررا كافيا، فإن متطلبات التطبيق تبقى دون المتوسط المطلوب حيث قدرت بـــ 30,16 % وهي مرتبة ترتيبا تنازليا ابتداء من أكثر المتطلبات توفرا فنجد:

❖ دعم الإدارة العليا و نيتها في التحسين و التطوير.

❖ التنظيم الإداري يحتاج إلى تفعيل أكبر.

❖ ثقافة المنظمة تتطلب إحداث تغيرات تشمل القيم والاتجاهات لجميع العاملين.

❖ التقويم و قياس الأداء يفتقد إلى الدقة و الموضوعية.

❖ الاستمرارية في التطوير غير ظاهرة في أبجديات الكلية.

5- صليحة رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية، جامعة سطيف، (2014/2013)

هدفت الدراسة إلى دراسة معوقات وآفاق تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.
وقد أظهرت نتائج الدراسة :

❖ وجود جملة من المعوقات التي تحدّ من تطبيق نظام ضمان الجودة والمتعلقة بالجانب القيادي على مستوى الوزارة الوصية والجانب الإداري والتنظيمي على مستوى المؤسسة والجانب السلوكي للأطراف المعنية بتطبيقه، كما كشفت الدراسة عن وجود جملة من عوامل النجاح ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة، مما يتعين على صانعي القرار الأخذ به لانجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

❖ موافقة مسؤولي ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة بدرجة عالية جدا على وجود تحديات داخلية تدفع مؤسساتهم إلى تطبيق نظام ضمان الجودة خاصة فيما يتعلق بالحاجة إلى تحسين فعالية، كفاءة وحوكمة مؤسسة التعليم العالي، وموافقتهم بدرجة عالية على وجود تحديات خارجية تدفع مؤسساتهم إلى تطبيق نظام ضمان الجودة، خاصة فيما يتعلق بتزايد البطالة بين الخرجين الجامعيين وتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي

❖ وجود جملة من المعوقات التي تحد من تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي · الجزائرية ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة، فقد شكل الجانب السلوكي والخاص بمقاومة تطبيق نظام ضمان الجودة أكثر العوامل إعاقة، يليه جانب القيادة على مستوى الوزارة الوصية فالجانب الاداري والتنظيمي على مستوى المؤسسة؛

❖ وجود مجموعة من عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ذات ·أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة منها تحسيس وتوعية اصحاب المصلحة بثقافة الجودة، دعم وتأييد الإدارة العليا بمستوياتها المختلفة لعملية تطبيق نظام ضمان الجودة، ضرورة احداث تغير في التوجه الاستراتيجي للمؤسسة من ناحية رؤيتها ورسالتها وأهدافها، الاهتمام بإقامة أنظمة معلومات فعالة، تغيير القيم السائدة حتى تتلائم والقيم المطلوبة لنجاح تطبيق المدخل واعتماد نظم تحفيزية كافية.

6- سمير بن حسين، ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر- على المستوى المؤسساتي- الإمكانيات والمتطلبات، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل. م .د في العلوم الإجتماعية كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي (2015-2016).

❖ هدفت هذه الدراسة الى تسليط الضوء على التكوين الجامعي في الجزائر و من ثم محاولة الوقوف على مستوى التوافق بين إمكانيات الجامعة الجزائرية ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي لتحقيق هذا الهدف تم اقتراح دراسة مستوى التوافق بين هذه الامكانيات والمتطلبات بالاعتماد على الاستبيان أداة لجمع البيانات وزع على مسؤولي واعضاء خلايا ضمان الجودة في عشر جامعات جزائرية ثم دراسة

مستوى هذا التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات بالاعتماد على استبيان ثان وجه لأعضاء لجنة بناء وتطوير نظام ضمان الجودة (CIAQES) (فئة ثانية) خرجنا من خلال هذه الدراسة بالنتائج الآتية:

❖ وجود توافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي بمستوى متوسط من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة.

❖ وجود توافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي بمستوى متوسط يميل إلى الانخفاض من وجهة نظر اعضاء لجنة (CIAQES)

❖ وجود اختلاف في مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة باختلاف المؤسسة الجامعية.

ثانيا: الدراسات التي تضمنت متغير إدارة المعرفة مع كأحد متغيري الدراسة

1- هناء عبدالرؤوف محمد المنيراوي، دور المعرفة الضمنية في تحسين جودة خدمة التعليم العالي دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في إدارة الأعمال، جامعة عين شمس، (2015)

❖ توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المعرفة الضمنية) الخبرة- المهارة – التفكير (وبين أبعاد جودة خدمة التعليم العالي) الجوانب المادية، التعاطف، الاعتمادية – الاستجابة - الثقة والأمان)

❖ يوجد تأثيرا طرديا معنويا في استجابات أعضاء هيئة التدريس للخبرة على أبعاد جودة خدمة التعليم العالي.

❖ يوجد تأثيرا طرديا معنويا في استجابات أعضاء هيئة التدريس للمهارة على أبعاد جودة خدمة التعليم العالي.

❖ يوجد تأثيرا معنويا في استجابات أعضاء هيئة التدريس للتفكير على أبعاد جودة خدمة التعليم العالي.

✓ يوجد تأثيرا طرديا معنويا في استجابات طلاب الجامعات الفلسطينية للمهارة على أبعاد جودة خدمة التعليم العالي.

❖ وجد تأثيرا طرديا معنويا في استجابات طلاب الجامعات الفلسطينية للخبرة على أبعاد جودة خدمة التعليم العالي.

❖ يوجد تأثيرا طرديا معنويا في استجابات طلاب الجامعات الفلسطينية للتفكير على أبعاد جودة خدمة التعليم العالي.

2- إنتصار عريوات: متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في الجامعة الجزائرية: دراسة ميدانية بجامعة باتنة 01، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في العلوم السياسية و العلاقات الدولية تخصص إدارة الموارد البشرية و التنمية الإدارية، جامعة باتنة، (2019/2018).

ولقد تم التوصل من خلال هذا البحث بشقيه النظري والتطبيقي إلى مجموعة من النتائج منها:

❖ تتميز الجامعة الجزائرية بخصوصية تلفها وضعية اقتصادية واجتماعية وقانونية صعبة، إذ أنه وعلى الرغم من العامل التاريخي الذي يعطي للجامعة الجزائرية الأسبقية على جامعات الوطن العربي، إلا أن أدائها لا يرقى للحديث عن إدارة معرفة فعلية.

❖ وجود اختلاف واضح بين ادراك أهمية إدارة المعرفة وعملية تطبيقها في الجامعة محل الدراسة، وهذا راجع لإدراك منخفض لعملية تطبيق المعرفة،

❖ هناك جملة من التحديات على مستوى تشارك وتطبيق المعرفة من الضروري على مسؤولي الجامعة محل الدراسة، والجامعة الجزائرية عموما الاهتمام بها .

❖ خلصت نتائج الدراسة الميدانية لوجود ضعف في التحفيز المعنوي والمادي لكل من الإداريين والأساتذة على مستوى الجامعة محل الدراسة، وهو ما يمكن أن ينطبق على الجامعة الجزائرية ككل، بما يؤدي سلبا على تطبيق إدارة المعرفة وجودة الإنتاج الجامعي ككل.

❖ من خلال نتائج الدراسة الميدانية اتضح جليا بأن إدارة المعرفة لا تزال بحاجة لدعم جاد من قبل القيادات العليا الأكاديمية للجامعة وحتى القيادات السياسية، في إطار سياسة عامة واضحة الإستراتيجات والمعالم، تهدف لتوفير الدعم اللازم لتطبيق إستراتيجية إدارة المعرفة بالجامعة الجزائرية، وتهتم بالتقييم والتقويم المستمر لمراحل تطبيقها.

❖ أكدت نتائج الدراسة الميدانية غياب إعطاء الأولوية للاشتراك بقواعد البيانات المختلفة التي تتعبر موردا هاما للمعرفة في الجامعة محل الدراسة مما يؤكد عدم إمكانية إتاحة المعارف لكافة متعاملي الجامعة

❖ أثبتت النتائج غياب واضح لعملية الاهتمام باستخراج المعارف الضمنية من قبل القيادات العليا في الجامعة محل الدراسة وهو ما يمكن أن ينطبق على الجامعة الجزائرية عموما، بحيث تعتبر المعارف الضمنية بمثابة المعارف الكامنة الواجب استغلالها بشكل يعود بالنفع على كافة الأطراف الجامعية، ولن يتم ذلك إلا من خلال محاولة توفير الجو التشاركي المناسب لكافة الأطراف، وكذا فتح المجال لإظهار قدراتهم الإبداعية عبر تمكينهم من عملية صنع القرار من خلال مناصبهم و أدوارهم بنوع من الحرية، والأكثر من ذلك محاولة تحقيق الرضا الوظيفي والاستقرار لدى العاملين بالجامعة الجزائرية، كشرط أساسي للحديث عن إدارة معرفة بها.

3- مهيبل وسام: دور إدارة المعرفة في ضمان جودة التعليم العالي جامعة الجزائر (03)، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير تخصص تسيير عمومي، جامعة الجزائر03، الجزائر، (2017/2016).

و توصلت الباحثة إلى:

❖ يواجه التعليم العالي في الجزائر العديد من التحديات لعل أهمها تزايد أعداد الطلبة في ظل الهياكل نمطية التكوين المبنية على التلقين بحيث، قلة التأطير، المنجزة غير مواكبة للزيادات العددية للطلبة، التكوين الكمي

على حساب التكوين النوعي، لا تفتح المجال للإبداع، البحوث المنجزة هي بحوث من أجل نيل الشهادات مما أدى إلى الحد من فعالية البحث العلمي وأيضا تنامي معدلات البطالة بين خريجي الجامعات.

❖ بينت النتائج المتحصل عليها بناءا على آراء أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس) أن جامعة الجازئر03، تسعى لبذل جهود معتبرة لتحقيق رضا زبائنها حيث استطاعت أن تضمن جودة للبرنامج الأكاديمي وجودة للبحوث العلمية بدرجة متوسطة ولعل الخصائص الشخصية والوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ساهمت في ذلك.

❖ لم تستطع جامعة الجزائر 03 بالرغم من جهودها الملموسة أن تضمن جودة للخدمات المقدمة للطالب وأيضا جودة لخرجيها وعليه تكون بذلك لم تضمن بعد رضا الطالب ورضا المجتمع ككل على خدماتها المقدمة.

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفارد عينة الدارسة حول دور إدارة المعرفة في ضمان جودة التعليم بجامعة الجازئر03 تعود إلى الخصائص الشخصية والوظيفية لأعضاء هيئة العالي التدريس.

❖ توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة معنوية 0.05، بين تطبيق إدارة المعرفة وضمان جودة التعليم العالي في جامعة الجزائر 03 فقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد ارتباط نسبي طردي بين مختلف أنشطة إدارة المعرفة وبنيتها التحتية ومحاور ومؤشرات ضمان جودة التعليم العالي بجامعة الجزائر03.

4- ربا جزا جميل المحاميد، <u>دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي- دراسة تطبيقية في الجامعات الاردنية الخاصة</u>، رسالة ماجيستير في إدارة الأعمال، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن (2008)

هدفت الدراسة إلى بيان أثر تطبيق مفهوم إدارة المعرفة في ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة، على خصائص الهيئات التدريسية العاملة فيها و خصائص البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات في تلك الجامعات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات أبرزها:

❖ عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النشاطات العلمية التي تنجزها الهيئة التدريسية ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة عند مستوى دلالة معنوية (0,05).

❖ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المراتب العلمية: و السعي للحصول عليها من قبل الهيئات التدريسية (الأستاذ المشارك، الأستاذ المساعد) و ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة عند مستوى دلالة معنوية (0,05) و عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المراتب العلمية: و السعي للحصول عليها من قبل الهيئات التدريسية (الأستاذ، المدرس) و ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة عند مستوى دلالة معنوية (0,05).

❖ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (0,05) بين توفير المستلزمات العلمية الحديثة التي تستخدمها الهيئة التدريسية و تحقيق ضمان الجودة.

5- حرنان نجوى، مساهمة إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي – دراسة عينة من الجامعات الجزائرية-،(أطروحة دكتوراه الطور الثالث علوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2014).

هدف هذا البحث إلى تبيان مدى الترابط الموجود بين إدارة المعرفة وجودة التعليم العالي، من خلال مجموعة عناصر التوليد-الخزن نقل المعرفة، والمعايير كمؤشرات التخطيط الاستراتيجي و البرامج و طرق التعليم تسيير الإدارة، و حاولت الباحثة التركيز على تقييم جودة التعليم العالي من خلال تحليل المعطيات الإحصائية للاستبيان الموجه لأعضاء هيئة التدريس(الأساتذة)، حيث أظهر تحليل المعطيات غياب تطبيق فعلي لمعايير الجودة داخل المؤسسة الجامعية، و لتحقيق النقلة النوعية يجب التوجه نحو إدارة المعرفة من خلال تكوين الكفاءات وتشجيع البحث العلمي، فتح تخصصات مرتبطة بسوق العمل، و توصلت الباحث إلى جملة من النتائج منها:

❖ لا تعتمد على مقاييس واضحة تسيطر من خلالها على المعرفة المطبقة فيها.

❖ تشير النتائج إلى تشجيع الطلبة على إدارة المعرفة لتساهم في تحسين جودة التعليم العالي بالجامعات محل الدراسة.

❖ ضعف التحفيز المعنوي لأعضاء هيئة التدريس لدى الجامعات محل الدراسة اللازمة لتطبيق معايير جودة التعليم العالي.

❖ غياب مفاهيم الجودة و النوعية في مختلف مكونات نظام التعليم العالي و مراحله، من خلال إنشاء مؤسسات مستقلة تطبق المعايير العالمية وهذا من اجل تعزيز المنافسة التعليمية.

❖ عدم التوجه نحو العمل بالشراكة مع الجامعات الأجنبية و العالمية من أجل الاحتكاك بالمستوى العالمي و رفع مستوى التعليم العالي رغم أنه من بين أهداف نظام (LMD) الحركية للطلبة.

❖ ضعف العلاقة بين مخرجات التعليم العالي و احتياجات سوق العمل، و زيادة الكم أكثر من مليونين طالب مقابل تدني الكيف (مستوى التأهيل).

❖ تعاني البرامج و المناهج التعليمية نوعا من القصور في عدم تطورها وتخلفها وذلك بمتوسط 3.19 لعدم مواكبة التحديات منها كالعولمة و المنافسة العالمية التي فرضت شروطا جديد كإبراز منتج أو خريج يستطيع المنافسة في السوق العالمي.

ثالثا: الدراسات التي تضمنت متغير رأس المال الفكري مع كأحد متغيري الدراسة

1- يوسف مريم، أثر رأس المال الفكري على جودة التعليم العالي- جامعة باتنة 01 الحاج لخضر نموذجا،(أطروحة دكتوراه الطور الثالث علوم التسيير شعبة تسيير المنظمات، جامعة باتنة 01 الحاج لخضر، (2016/2015).

جاءت هذه الدراسة لتوضيح أثر رأس المال الفكري بأبعاده (رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، ورأس المال الزباتني) على جودة التعليم العالي، وتم في الدراسة التطبيقية التركيز على ابراز هذا الأثر، من خلال تحليل المعطيات الإحصائية للاستبيان الموجه لأعضاء هيئة التدريس(الأساتذة)، وطلبة الدراسات العليا.

ومن اهم نتاتج التحليل المعمق للمعطيات غياب التطبيق الفعلي لمعايير الجودة داخل المؤسسة الجامعية، ولتحقيق النقلة النوعية يجب التوجه نحو واحتضان الموارد الفكرية الخلاقة نات الأفكار الابداعية من خلال تكوين الكفاءات وتشجيع البحث العلمي، فتح تخصصات مربطه بتفوق العمل.

و بحسب هذه الدراسة:

ساهمت الدزسة التي قمنا بها بتوضيح الدور الفعال الذي يلعبه رس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي.

- ❖ انتفقت عينتا البحث (الأساتذة والطلبة) على أن رأس المال الفكري يؤثر على جودة التعليم العاني في المؤسسة محل الدزسة (جامعة باتنة(01))
- ❖ انتفقت عينتا البحث (الأساتذة والطلبة) على أن رأس المال الهيكلي يؤثر على جودة التعليم العاني في المؤسسة محل الدزسة (جامعة باتنة(01))
- ❖ . اختلفت عينتا البحث (الأساتذة والطلبة) على أن رأس المال البشري و الزبائني فالأولى اعتبرت أن رأس المال الزبائني يؤثر على جودة التعليم العالي في حين أن رأس المال البشري لا يؤثر على جودة التعليم العالي، أما عينة الطلبة فترى العكس، وينبع سبب هذا التباين إلى أن كل فئة من المبحوثين ترى بأن مؤسسة التعليم العالي أهملتها في حين أولت كل اهتمامها إلى باقي الأبعاد الأخرى فعضو هيئة التدريس يعتبر بأن الخطط التكوينية والاجراءات التحفيزية التي تزيد من قدرته لا ترقى إلى المستوى المطلوب، والطالب يعبر بأن الجامعة لا تهتم به ولا تتعامل ايجابا مع شكاويه وتطلعاته في ظل عدم استقرار المحيط الاقتصادي.
- ❖ إن جودة التعليم العالي أصبحت ضرورة ملحة من ضروريات التطور والتقدم لأي مؤسسة في العصر الحالي، ولاسيما مؤسسات التعليم العالي على اعتبارها أنها منظمات مجتمعية وتربوية.

2- هندة مدفوني، <u>الإستثمار في رأس المال البشري كمدخل استراتيجي لتحسين جودة التعليم العالي في ظل اقتصاد المعرفة-دراسة حالة بعض الجامعات الجزائرية</u>-، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي-، (2017/2016).

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز المنهج القائم على تحسين جودة التعليم العالي وربط الجامعة بالمحيط الإقتصادي والنسيج الصناعي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بتصميم استمارة استبيان تم توزيعها على أعضاء الهيئة التدريسية على اختلاف درجاتها العلمية والمهنية، لعينة مكونة من (465) أستاذ شملتها الدراسة الميدانية للبحث، حيث توصلت نتائج تحليل استمارة الإستبيان من خلال برنامج

التحليل الإحصائي إلى جملة من النتائج المرتبطة بالجامعة الجزائرية أهمها ما يتعلق باختبار الفرضيات، والتي تؤكد على وجود دور للإستثمار في رأس المال البشري على تحسين جودة التعليم العالي من خلال كل من :جودة بيئة التعليم والتعلم والتجهيزات، جودة البرامج

والمناهج التعليمية، القيادة الإدارية ذات الرؤية الإستراتيجة التي تعكس جودة الأداء الجامعي، جودة المكتبة ومصادر المعلومات التعليمية، السمعة والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس.

النتائج:

❖ أضحى نظام ليسانس ماستر دكتوراه بعد أقل من عشر سنوات من انطلاقه، يطبع مشهد التعليم العالي في الجزائر، بحيث أن كل الجامعات تطبقه في جميع الإختصاصات، وعلى الرغم من ذلك النتائج الإيجابية التي حققها هذا النظام إلا انه لم يحقق كل الأهداف التي جاء بها، مما دفع السلطات الجزائرية إلى خوض إصلاحات تصحيحية تكميلية تمثلت في الشروع في تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ضمن مسار إصلاحات التعليم العالي في الجزائر.

❖ إن قطاع التعليم العالي في الجزائر يعتمد في تمويله على النفقات التي تقدمها الدولة، وهذا وفق الميزانية تمنحها الدولة حسب نوعية القطاعات واحتياجاتها وكذا لأهميتها.

❖ أظهرت نتائج التحليل الكمي والطرق الإحصائية المتقدمة وكذا نمذجة المعادلات البنائية، وجود دور للاستثمار في رأس المال البشري بفروعه المتمثلة في الاستثمار التعليمي، والاستثمار التدريبي، وكذا استدامة رأس المال البشري على تحسين جودة التعليم العالي من خلال تحسين :جودة بيئة التعليم والتعلم والتجهيزات، تحسين جودة البرامج والمناهج التعليمية، جودة القيادة الإدارية ذات الرؤية الاستراتيجية التي تعكس الأداء الجامعي، جودة المكتبة ومصادر المعلومات التعليمية، تحسين السمعة والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس وذلك بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

3- أحمد عيسى سلمان، <u>نموذج مقترح للعلاقة بين إدارة المعرفة و رأس المال الفكري في قطاع المستشفيات</u>، رسالة للحصول على درجة الدكتوراه في إدارة الأعمال، جامعة عين شمس، كلية التجارة، مصر (2009)

❖ أظهر البحث النتائج التالية:

❖ يقع مستوى متغير إدارة المعرفة و مكوناتها الفرعية فوق متوسط المقياس ماعدا التكنولوجيا

❖ الفروق بين التخصصات الوظيفية غير جوهرية في ما يتعلق بالمتغيرات الفرعية ولكنها جوهرية على مستوى إدارة المعرفة ككل

❖ يقع مستوى متغيرات رأس المال الفكري وجميع مكوناته الفرعية فوق متوسط المقياس.

❖ الفروق بين التخصصات الوظيفية جوهرية في ما يتعلق بالانتماء ومعدل دوران العمل والجودة والابتكار ورأس المال الهيكلي، ولكنها غير جوهرية في ما يتعلق بالتدريب والتعلم ورأس المال الفكري ككل

❖ توجد اختلافات جوهرية بين المستشفيات فيما يتعلق بتوافر المكونات الأساسية لإدارة المعرفة (الثقافة، العمليات، المحتوى، التكنولوجيا، خصائص العمل المعرفي).

❖ توجد اختلافات جوهرية بين المستشفيات فيما يتعلق بتوافر المكونات الأساسية لرأس المال الفكري (الانتماء، التدريب، دوران العمل، التعلم، الجودة، الابتكار).

❖ لا توجد اختلافات جوهرية بين التخصصات الوظيفية فيما يتعلق بتوافر المكونات الأساسية لرأس المال الفكري (الانتماء، التدريب، بوران العمل، التعلم، الجودة، الابتكار). ما عدا رأس المال الهيكلي.

❖ يوجد تأثير جوهري لمكونات إدارة المعرفة (الثقافة، المحتوى، العمليات، التكنولوجيا) على مكونات رأس المال الفكري (البشري و الهيكلي) في المستشفيات

❖ يوجد تأثير جوهري لمكونات إدارة المعرفة (الثقافة، المحتوى، العمليات، التكنولوجيا) على مكونات رأس المال البشري في المستشفيات.

❖ يوجد تأثير جوهري لمكونات إدارة المعرفة (الثقافة، المحتوى، العمليات، التكنولوجيا) على مكونات رأس المال الهيكلي في المستشفيات.

❖ لا توجد اختلافات جوهرية بين المستشفيات من حيث تأثير إدارة المعرفة على رأس المال الفكري تبعا لكل من: – نوع المستشفى (عام، خاص)– التخصص الوظيفي (أطباء، إداريون، فنيون، هيئة تمريض).

4– سوزان وليد عبد القادر، <u>أثر البنية التحتية لإدارة المعرفة في تطوير رأس المال الفكري: دراسة الدور الوسيط لعمليات إدارة المعرفة (دراسة ميدانية على المستشفيات الأردنية الخاصة)</u>، إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجيستير في إدارة الأعمال، جامعة السرق الأوسط، (2014)

❖ وقد بينت الدراسة عدن نتائج منها: وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية للبنية التحتية لإدارة المعرفة (الهيكل العضوي، التعاون، الثقة، المستلزمات التكنولوجيا) في كل من تطوير رأس المال الفكري

❖ عمليات إدارة المعرفة، وقد بينت الدراسة أيضا عن وجود أثر إيجابي ذي دلالة احصائية لعمليات ادارة المعرفة في تطوير رأس المال الفكري، كما و أشارت الدراسة إنى الدور الوسيط المهم والمحوري لعمليات إدارة المعرفة في تطوير رأس المال الفكري من خلال توفير بنية تحتية من حيث الهيكل العضوي، التعاون، الثقة، و المستلزمات التكنولوجيا، حيث كان لعمليات إدارة المعرفة أثر وسيط كامل.

❖ وقد بينت الدراسة أن المستلزمات الأردنية الخاصة تمتلك بشكل مرتفع بنية تحتية لإدارة المعرفة (هيكل عضوي؛ تعاون، ثقة، مستلزمات تكنولوجية). كما و أشارت إلى التطبيق المرتفع لمعطيات إدارة المعرفة (خلق، تطبيق، و حماية المعرفة) في المستشفيات الأردنية الخاصة. فضلا على أنها تمتلك رأس مال فكري (رأس المال الهيكلي ورأس المال العلاقاتي الداخلي و الخارجي) بشكل مرتفع.

5- عائشة شفرور، إستثمار رأس المال الفكري ودوره في تحقيق إدارة المعرفة- دراسة ميدانية بالمكتبة المركزية لجامعة منتوري، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم المكتبات تخصص نظم المعلومات و إدارة المعرفة، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، (2015)

تناولت هذه الدراسة واقع رأس المال الفكري في الجامعات الفلسطينية، والاجراءات الادارية التي تتبعها الجامعات في تعزيز ميزتها التنافسية اعتمادا على ما تملكه من مكوناته، وقد قدم الباحث تعريفا لرأس المال الفكري ومكوناته (رأس المال البشري – رأس المال الهيكلي – رأس مال العلاقات)، وتعريفا لمفهوم الميزة التنافسية وابعادها ومجالات تحقيقها في الجامعات، كما وهدف البحث الى دراسة العلاقة بين الاجراءات الادارية التي تتبعها الجامعات في إدارة رأس المال الفكري في تعزيز الميزة التنافسية لديها من عدة محاور وهي (جودة – الخدمة – المرونة والتطور – النوعية – الابداع)، إضافة الى الاجابة عن مدى تأثير كل مكون من مكونات رأس المال الفكري في تعزيز الميزة التنافسية بين الجامعات الفلسطينية، وان كان هناك إختلاف بين الجامعات نفسها في كيفية إدارة رأس المال الفكري الذي تمتلكه.وقد أظهر البحث عدة نتائج أهمها:

- ❖ وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين ادارة أ رس المال الفكري وتحقيق الميزة التنافسية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.929) وأن هناك تفاوت في علاقة كل مكون من مكونات رأس المال الفكري (رأس المال البشري – رأس المال الهيكلي– رأس مال العلاقات) في تعزيز الميزة التنافسية لدى الجامعات الفلسطينية
- ❖ الاجراءات الادارية لرأس مال العلاقات هي الأكثر ارتباطا من مكونات أ رس المال الفكري الاخرى في تعزيز الميزة التنافسية لدى الجامعات، حيث بلغ معامل الارتباط (0.887) و وبوزن نسبي بلغ (82.37%)، وأن هناك علاقة لمكان العمل والمسمى الوظيفي على الاجراءات الادارية المتبعة في تحقيق الميزة التنافسية، مع عدم وجود فروق لكل من (الجنس – العمر - المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في الاجراءات الادارية التي تعزز الميزة التنافسية.

المنهج المتبع:

للإجابة على التساؤلات المطروحة و محاولة إثبات صحة الفرضيات، سوف نعتمد على المنهج الوصفي وأسلوب دراسة الحالة بهدف وصف الظاهرة المراد دراستها و جمع المعلومات حولها بغية وصفها كما هي في الواقع و من ثم تفسيرها علميا و بعد ذلك تصويرها كميا من خلال الدراسة الميدانية و ذلك من خلال محاولة تأصيل المفاهيم المتعلقة بموضوع الجودة و متطلباتها في التعليم العالي و علاقتها برأس المال الفكري مع محاولة تحليلها كما سنعتمد على المنهج التاريخي في عرض مراحل تطور الجودة و كذا في عرض مختلف مراحل تطور قطاع التعليم في الجزائر و في الأخير سنعتمد على أسلوب دراسة الحالة للإحاطة و التعمق وربط الجانب النظري بالواقع.

في إطار القيام بتحليل ومعالجة الإشكالية المطروحة من أجل إثبات أو نفي صحة فرضيات البحث، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يتلاءم وطبيعة الموضوع بشقيه النظري والتطبيقي، خاصة و أن هذا المنهج يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا ويوضح ارتباطها مع الظواهر الأخرى، كما يساعدنا هذا المنهج على الاستدلال على مضامين الدراسات والأبحاث المتعلقة بالحقل المعرفي بغرض تحليل واستنباط المفاهيم والأسس المكونة للإطار النظري لموضوع الدراسة.

دراسة الحالة بهدف وصف الظاهرة المراد دراستها و جمع المعلومات حولها بغية وصفها كما هي في الواقع و من ثم تفسيرها علميا و بعد ذلك تصويرها كميا من خلال الدراسة الميدانية و ذلك من خلال محاولة تأصيل المفاهيم المتعلقة بموضوع الجودة و متطلباتها في التعليم العالي و علاقتها برأس المال الفكري مع محاولة تحليلها كما سنعتمد على المنهج التاريخي في عرض مراحل تطور الجودة و كذا في عرض مختلف مراحل تطور قطاع التعليم في الجزائر و في الأخير سنعتمد على أسلوب دراسة الحالة للإحاطة و التعمق وربط الجانب النظري بالواقع.

تقسيم البحث

من أجل التحكم في الموضوع سيتم تقسيم الدراسة إلى خمس فصول إضافة إلى المقدمة و الخاتمة، عالجت الفصول الأربعة الأولى الجانب النظري، فيما تم تخصيص الفصل الخامس إلى الدراسة الميدانية كما يلي:

الفصل الأول: سنتطرق فيه إلى إدارة الجودة من حيث المفهوم اللغوي والاصطلاحي إلى جانب النشأة والتطور التاريخي لإدارة الجودة، و أهم رواد الجودة، و عناصر إدارة الجودة و مبرراتها و متطلباتها، و مراحل تطبيقها، و كذا إلى إدارة الجودة في التعليم العالي وخصوصيات و معوقات تطبيقها

و في الفصل الثاني إلى: سنتناول فيه إدارة المعرفة من خلال التطور الفكري لها في ظل التحولات التنظيمية والبيئية مع التطرق إلى بعض النماذج المستخدمة في إدارة المعرفة.

أما الفصل الثالث رأس المال الفكري من خلال مفهوم رأس المال الفكري و المكونات الأساسية له، طرق و نماذج قياسه بالإضافة إلى عرض بعض الطرق والنماذج.

الفصل الرابع: إلى دراسة واقع الجودة و إمكانية تطبيق إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية من خلاله عرض واقع التعليم الجامعي في الجزائر بشكل عام بالتطرق إلى ظروف نشأته، واهم مراحل تطوره، وكذا تطور مؤشراته الكمية وانعكاساتها على الجودة، إضافة إلى الإصلاحات التي مر عليها نظام التعليم العالي بالجزائر من خلا التحول من النظام الكلاسيكي إلى نظام (ل م د).

و في الفصل الخامس إلى الدراسة الميدانية بحيث سنتناول الإطار المنهجي للدراسة و ذلك بعرض حدود البحث ومنهجه، إلى جانب مجتمع و عينة الدراسة و التعريف بأداة الدراسة، و الأدوات الإحصائية المستعملة لمعالجة وتحليل النتائج بالإضافة إلى عرض و تحليل وتفسير النتائج التي خلصت إليها الدراسة و مناقشتها في ضوء الفرضيات، ثم الاستنتاجات العامة و الاقتراحات والتوصيات و الآفاق المستقبلية.

الفصل الأول

جودة التعليم العالي

تمهيد

إن بناء المجتمع الحديث يتطلب الاهتمام بالبناء المعرفي للمجتمع والذي يعد التعليم عموما أهم ركائزه الأساسية، فهو يعد أحد العناصر المهمة في عملية التنمية و تطور المجتمعات وسببا في نهضتها، و يعتبر التعليم العالي من أهم المراحل التعليمية في حياة الإنسان، فهو يأتي استكمالا لما تم تحقيقه في المراحل التعليمية السابقة فهو مرحلة التخصص والإعداد العملي، بالإضافة إلى ذلك فهو يعد من أبرز القطاعات التي يتطلع إليها أي مجتمع في سعيه لتطوير حاضره ومستقبله، كما يعد من أهم الوسائل لتنمية المهارات وبناء القدرات البشرية التي يحتاجها سوق العمل.

و قد شهد التعليم العالي في العقود الأخيرة تحولا جذريا في أساليبه و أنماطه و مجالاته، و قد أتى هذا التحول استجابة لجملة من التحديات التي واجهته، و قد أجبرت هذه التحديات الدول والحكومات على إعادة النظر في النظم التعليمية ليس فقط تقديم التعليم لكل المواطنين ولكن التأكيد على أن يقدم بجودة عالية، و ذلك من خلال تبني نظم ضمان الجودة في التعليم العالي.

و رغم أن الجودة كان لها منطلق صناعي إلا أن نجاحاها أدى في النهاية إلى تعميمها إلى باقي القطاعات فأدخلت كمنهج في التعليم الجامعي وتم وضع معايير تتلائم مع خصوصياته، عن طريق تكييف مبادئها حسب بيئة وخصوصيات المؤسسات التعليمية. إن الاهتمام بضمان الجودة في التعليم لا يعني جعل مؤسساته منشآت تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها و إنما للاستفادة منها في العملية التعليمية من خلال تطوير الأساليب الإدارية و التعليمية تحقيقا لجودة المخرج التعليمي الذي أصبح ينظر إليه باعتباره سلعة –كغيره من السلع– لا بد له أن ينافس، وأن يسعى إلى إرضاء مستهلكي تلك السلعة (المستفيدين من العملية التعليمية) من طلاب ومجتمع ودولة، وأولياء أمور الطلاب.

من هذا المنطلق، سنسلط الضوء في هذا الفصل على ضمان جودة التّعليم العالي، حيث سنناقش من خلاله مختلف المفاهيم المتعلقة بجودة التّعليم العالي، أهدافها، منافعها، أبعادها ومحاورها، من خلال ثلاث مباحث هي:

المبحث الأول: مفاهيم حول الجودة في التعليم العالي

المبحث الثاني: ضمان جودة التعليم العالي مفاهيم أساسية

المبحث الثالث: محاور، أبعاد و أساليب قياس الجودة في التعليم العالي

المبحث الأول: مفاهيم حول الجودة في التعليم العالي

بدأت إدارة الجودة كمفهوم وتطبيق في المؤسسات الصناعية التي تتصف بالمنافسة الحادة في الأسواق المحلية والعالمية، ثم تعدى هذا المفهوم ليشمل قطاع الخدمات والتي بدأت تنمو في الآونة الأخيرة وعلى رأسها الخدمات التعليمية والتعليم العالي التي تمثل أحد الاحتياجات الرئيسية لكافة المجتمعات، وكنتيجة حتمية ولظروف التغير السريع التي تمر بها كافة القطاعات الاجتماعية والاقتصادية برزت الأصوات المنادية بالجودة التعليمية أو الجودة في التعليم العالي على غرار القطاعات الأخرى.

المطلب الأول: مفاهيم حول الجودة، الخدمة و جودة الخدمة

كون النشاط الرئيسي لمؤسسات التعليم العالي ذو طبيعة خدمية في المقام الأول، فقبل التعرض للأسباب الداعية إلى اهتمام هذه المؤسسات بتطبيق ضمان الجودة، يستوجب علينا التعرض بعض الشيء إلى العديد من الجوانب ذات الأهمية المباشرة بهذا الموضوع، كمفهوم الخدمة، ثم بعد ذلك التطرق إلى مفهوم الجودة وصولا إلى مفهوم الجودة في الخدمات.

أولا: تعريف الجودة:

الجودة مفهوم واسع يفتقد الاتفاق العام حول تعريفه، لأنه يختلف إدراك ما يعنيه من سياق إلى سياق، ومن شخص إلى آخر، فلا يوجد تعريف متفق عليه، و الجودة حسب Diana Green، مثل "الحرية" أو "العدالة"، لدينا جميعا فهم غريزي لما تعنيه ولكن من الصعب التعبير عنه و هي أيضا مصطلح مثقل بالقيمة: فهو مرتبط بشكل شخصي مع ما هو جيد و جدير بالاهتمام[1].

و في هذا السياق ينصح الباحث Pirsing أن ندع الجودة دون تعريف، و هو بذلك يشير أننا سنعرف الجودة عندما نشعر بها و هي دلالة على أن المستفيد من المنتج هو من يحكم على مدى جودته[2].

حيث يستخدم المصطلح استخدامات متنوعة لذلك اجتهد العديد من الباحثين في تصنيف تعريفات الجودة في عدة مداخل يعبر كل مدخل عن توجه مفاهيمي محدد يتضمن عناصر محددة للجودة نذكر منها:

- **هيزر و رندر Heizer & Render:** الجودة هي الهيئة و الخصائص الكلية للمنتوج (سلعة أو خدمة) التي تظهر و تعكس قدرة هذا المنتوج على اشباع حاجات صريحة explicit و أخرى ضمنية implicit [3].

---

[1]-Diana Green, **What is Quality in Higher Education? (**Great Britain: St Edmundsbury Press, 1994),P22 .

[2]–راضية بوزيان، **ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي – دراسة ميدانية في بعض جامعات الشرق الجزائري** (ط1؛ الأردن: مركز الكتاب الاكاديمي، 2015)، ص 27.

[3]–**نفس المرجع**، ص 28.

- **فيليب كروسبي Philip Crosby:** الجودة تعني المطابقة مع المتطلبات و المواصفات و معيارها خلو المنتج من العيوب[1].

فالمعيار الأساسي للحكم على جودة المنتج هو هل المنتج ملائم للاستعمال أم المنتج غير ملائم بغض النظر عند وضع وحالة المنتج، والجودة هي مدى المطابقة مع المتطلبات فكلما كانت مواصفات المنتج مطابقة لمتطلبات العميل كلما كان هذا المنتج ذا نوعية جيدة.

ثانيا: تعريف الخدمة:

قبل التطرق للمفهوم الذي يتمحور حوله موضوعنا إرتأينا أن نتناول المقصود بتلك الخدمات وإبراز خصائصها، وذلك حتى نتمكن من الولوج السليم لمعالجة الظاهرة ونحن على قدر من البينة بمفهومها.

لقد أخذت الخدمات المختلفة بشكل عام ومنها خدمات التعليم العالي التطور والنمو بشكل ملفت خلال العقود الأخيرة، لاسيما لدى الدول المتقدمة بفضل ما يساهم به في نمو الناتج المحلي وبالتالي الدخل الوطني لهذه الدول، ولذلك تجمع العديد من الأدبيات الاقتصادية في هذا الخصوص على أن الخدمات هي السمة المميزة للعصر الحالي.

يعد مصطلح الخدمة مصطلحا يصعب تعريفه:

-**عرفها Kotler and all** على أنها: كل فعل أو إجراء يمكن لطرف أن يقدمه لطرف أخر ويكون أساسا غير ملموس ولا ينتج منه تملك لأي شيء وقد يرتبط أو لا يرتبط تقديمه بمنتوج مادي[2].

- **عرفها Steven Skiner:** على أنها منتج غير ملموس يقدم المنافع للمستفيد نتيجة لاستخدام جهد بشري أو آلي ولا ينتج عن تلك المنافع حيازة شيء مادي ملموس[3].

-**ويرها Cengiz Haksever et al على أنها** : الأنشطة الاقتصادية التي تقدم المنافع الزمانية، المكانية، الشكلية والنفسية المتمثلة في العمل والفعل والأداء غير الملموس[4].

-**في حين عرفها al Etzel Michael et أنها:** تلك الأنشطة القابلة للتحديد وغير الملموسة التي تكون الغرض الأساسي من المعاملة والتي يتم تصميمها لغرض إشباع رغبات المستفيدين[5].

---

[1]-رفيقة حروش، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية – محاولة تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي باستخدام التحليل النظامي** (ط1؛ القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2016)، ص 36.

[2]-Philip Kotler and all, **Principles of Marketing, Second European Edition** (Royaume-United: Prentice Hall Europe, 1999),PP 11-646.

[3]-Skinner Steven J, **Marketing** (Boston, Hooghton Mifîlin Co, 1990), P 63

[4]-Haksen & others, **Service management & operations**, (2 nd; New Jersey, edition, Prentice – Hall, Upper Saddle River,2000), P 03.

[5]-ليث علي الحكيم و آخرون، «**تحسين جودة خدمة التعليم الجامعي باستخدام نموذج QFD دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد– جامعة الكوفة**»، المجلد01، العدد12 (مجلة مركز دراسات الكوفة، العراق، 2009)، ص 188

-و عرفها **Christopher Lovelock** :على أنها عبارة عن منفعة مدركة بالحواس قائمة بحد ذاتها أومرتبطة بشيء مادي ملموس وتكون قابلة للتبادل ولا يترتب عنها ملكية، وهي في الغالب غير ملموسة.

و الواقع أن ما تقدمه المنظمات لزبائنها ليس واضحا لدى الجميع عما إذا كان سلعا مادية أم خدمات غير مادية فالفصل بين هذه الأمور ليس أمرا سهلا و في هذا الشأن يرى Lynn Shostack في مسعى لتعريف الخدمة والتفريق بين الخدمة الجوهر والعناصر المحيطة بهذا الجوهر، على أن التمييز هو أساس يمكن اعتماده لتعريف الخدمة الجوهر في عرض الخدمة والتي تستهدف تقديم منافع غير محسوسة يتطلع إليها المستفيدون، و تكمن أهمية هذا التعريف للخدمة أنها تقارنها مع السلعة المادية فإذا كانت الجوانب غير المحسوسة هي الغالبة أو السائدة في العرض فإن ذلك يعني أنها خدمة أكثر مما هي سلعة والعكس صحيح[1].

ثالثا: جودة الخدمة:

ما يتعلق بجودة الخدمة فإنه يمكن القول بوجود شبه اتفاق بين العديد من الباحثين على أن جودة الخدمة تتمثل في تحقيق رغبات العميل، أي أن متلقي الخدمة يحكم على مستوى جودتها عن طريق مقارنة ما حصل عليه مع ما توقعه من تلك الخدمة.

أي أن درجة جودة الخدمة هي مقياس نسبي يختلف من شخص إلى آخر، ويعتمد على مقارنة الجودة المتوقعة مع الجودة المدركة وقد ميز (Gronroos) بين نوعين من الجودة المدركة وهما: الجودة الفنية والجودة الوظيفية، أما الجودة الفنية فهي ما يتم تقديمه للعميل فعلا، ويتصل بالحاجة الأساسية التي يسعى لإشباعها، على حين أن الجودة الوظيفية هي درجة جودة الطريقة التي يتم بها تقديم الخدمة، أما من حيث الجودة المتوقعة فقد ميز (Boulding) بين نوعين منها وهما: الجودة المتوقع حدوثها، والجودة كما يجب أن تكون، فعلى حين تمثل الأولى التوقع العملي لمستوى الخدمة اعتمادا على تقييم العميل لجهة تقديم الخدمة، فإن الثانية تمثل ما ينبغي أن يكون في مثل هذا النوع من الخدمات[2].

---

[1]-مباركة مساوي و سمير بهاء الدين مليكي، «**الخدمات السياحية و الفندقية و تأثيرها على سلوك المستهلك دراسة حالة مجموعة من الفنادق لولاية مستغانم**»، المجلد02، العدد 04 (مجلة المالية و الأسواق، مخبر الديناميكية الاقتصادية الكلية والتغيرات الهيكلية بجامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2016/03/01)، ص 79

[2]-أحمد بن عيشاوي، «**إدارة الجودة الشاملة (TQM) في المؤسسات الخدمية**»، مجلة الباحث، العدد 04 (جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، 2006)، ص 09.

المطلب الثاني: مدخل إلى التعليم العالي

يعد التعليم العالي آخر مرحلة من مراحل التعليم وأرقاها درجة، حيث يحظى بأهمية كبيرة لدى معظم الدول لما له من أهمية ودور مهم في بناء الإنسان وتنميته و إعداد المتخرجين لسوق العمل بهدف دعم التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية إذ إنه يمثل الركيزة الأساسية للتقدم والتطور في مختلف مجالات التنمية فأصبح من الضروري أن تسعى الجامعات ومؤسسات التعليم العالي إلى التزود بالكفاءات والمهارات المناسبة حتى تقوم بدورها الكامل في إحداث التنمية الشاملة.

أولا: تعريف التعليم العالي و تطوره التاريخي

تعد مؤسسات التعليم العالي من منظمات التعليم والتنشئة في المجتمع، وأعلى درجات الهرم في نظام التربية و التعليم، ومع التطورات والتغيرات التي شهدتها كمفهوم وتنظيم، اكتسبت مع مرور الزمن مجموعة من السمات فهي مكان الامتياز العقلي وتثقيف الفكر، والمعرفة الموضوعية، كما أنها مكان لإنتاج المعرفة لذاتها ونقلها لمن في إمكانهم استيعابها والاستفادة منها.

1- تعريف التعليم العالي:

في الوثيقة الصادرة عن مؤتمر اليونيسكو الذي أقيم في باريس في أكتوبر 1998 تحت عنوان " الإعلان العالمي للتعليم العالي للقرن الحادي والعشرين: الرؤية والإجراءات" تم تعريف التعليم العالي بأنه : أي نوع من الدراسة و التكوين أو التكوين البحثي المقدم في مرحلة ما بعد المرحلة الثانوية من قبل جامعة أو مؤسسة تعليمية أخرى معتمدة من قبل السلطات المختصة في الدولة كمؤسسة للتعليم العالي [1].

وتؤكد الوثيقة نفسها بعبارة : "يوافق المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة على هذا التعريف في دورته السابعة والعشرين في نوفمبر 1993 في التوصية المتعلقة بالاعتراف بدراسات ومؤهلات التعليم العالي".

إن مصطلح التعليم العالي، هو مصطلح، يستخدم لوصف مختلف الهيئات والمؤسسات التي تقدم البرامج التي تمكن من الحصول على شهادة أو الدبلوم، أو التواجد الذي يؤدي إلى الدراسة و التعليم المستمر، وبعبارة أخرى، يركز على الجامعات والمؤسسات التي تمنح الشهادات و الدرجات العليمة، ويستثنى من هذه المرحلة بشكل كامل المؤسسات التي لا توفر التعليم المستمر غير النظامي أو غير الرسمي، و التكوين المهني، وهي عناصر هامة في قطاع التعليم ما بعد الثانوي و الذي هو أوسع نطاقا [2]

[1]–UNISCO, "**Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle: vision et actions**", (Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur L'enseignement supérieur au XXIe siècle Vision et actions, Paris, 9 October 1998), P 21

[2]–OCDE, "**L'enseignement supérieur en Amérique latine la dimension internationale**", (Paris: édition de l'OCDE, 2005), P 14

2- التطور التاريخي للتعليم الجامعي:

اهتمت الكثير من المجتمعات في العصور القديمة بتدريب أفرادها على بعض العلوم، إلا أنها ركزت في المقام الأول على العلوم الدينية، و التي كانت تتم في دور العبادة أو أماكن ملحقة بها، و من ثم فهي كانت تحت إشراف الكهنة و كانت مخصصة لخدمة العقيدة و الدين في المقام الأول.

أما في العصور الوسطى فقد أنشأت بعض المؤسسات لتدريس العلوم المتقدمة، متخذة شكل مدارس ملحقة بالكنائس و التي ما لبثت أن تطورت إلى مدارس عليا ثم إلى شكل مؤسسي آخر أطلق عليه فيما بعد "جامعة" و هذا الاسم بقي حتى يومنا هذا، و إن كان شكلها يختلف من ذلك الوقت إلى اليوم، حيث أشير إلى أنه منذ بداية القرن الثاني عشر (12) حدث نوع من التطور المؤسسي لتلك المدارس حتى أصبحت جامعات و التي اختلف في أصل هذه التسمية، فرجح البعض أنها مأخوذة من الكلمة اللاتينية "Universities" ومعناها اتحاد أو نقابة.

أما في العصور الحديثة و التي يؤرخ لها من بداية عصر النهضة (بداية القرن السابع عشر) لوحظ حدوث عديد التطورات على الجامعات و نظام التعليم، نتيجة لتأثرها ببعض العوامل الداخلية و الخارجية والتي أفرزت أنماطا جديدة للجامعات و أحدثت بعض التغييرات في هياكلها التنظيمية، إدارتها و تمويلها إلى درجة اختلافها داخل الدولة الواحدة، كما أصبح ينتظر من الجامعات أن تقوم بمهام أخرى، فالتعليم أصبح مرتبطا ارتباطا وثيقا بالمجتمع، و تميزت هذه الحقبة بظهور أنماط جديدة في التعليم و زيادة الالتحاق بالتعليم الجامعي بشكل ملحوظ[1].

ثانيا: مميزات و مهام التعليم العالي وطبيعة علاقته بالمجتمع

يحتل التعليم الجامعي أهمية كبيرة في خدمة المجتمعات، وذلك من خلال إسهامه في كافة الجوانب لاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية وغيرها.

1-مهام و وظائف التعليم العالي:

بالنظر إلى تاريخ تطور الجامعة كفكرة وكتنظيم، نجد أن أزمة الجامعة تكمن في انعزالها عن المجتمع، حيث حصرت الجامعة نفسها في وظيفتي التدريس والبحث العلمي، ولم تستعد الجامعة مكانتها إلا بعد أن تواءمت مع حركة التغيير الاجتماعي، وأسفر ذلك عن ظهور أنماط عدة من التعليم الجامعي، يستجيب كل منها لظروف ومتغيرات اجتماعية معينة، والذي كان من نتائجه ظهور تلك النماذج المبدعة مثل الجامعة متعددة الوظائف. واليوم يتحتم على الجامعات أن تعيد مواءمة نفسها مرة أخرى حتى يمكنها البقاء الفعال في المجتمع، الأمر الذي أدى إلى استحداث وظيفة ثالثة للتعليم الجامعي، وهي وظيفة خدمة المجتمع من أجل الارتقاء به وتطويره، وحيث إن التفاعل الخلاق بين الجامعة والمجتمع يعني الاستفادة المتبادلة، فالجامعة

---

[1]-حنان محمود محمد عبد الرحيم، "**الجامعة الأهلية كصيغة لتلافي القصور في التعليم الجامعي الحكومي و الخاص**"، (بحث للمؤتمر العربي الرابع حول: التعليم العالي في الجامعات العربية: الآفاق و التحديات القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 18-20 فبراير 2014)، ص ص 110-112.

تدرس قضايا المجتمع ومشاكله، والمجتمع يستفيد من الأفكار والنتائج التي تقدمها الجامعة في أبحاثها وتجاربها العلمية.

يعتبر التعليم العالي في المجتمع أحد الدعائم الأساسية في التنمية المحلية وأحد محاور التعليم مدى الحياة، كما أنه في نفس الوقت مستودع المعارف ومنبعها فضلا عن أنه الأداة الأساسية لنقل الخبرة الثقافية العلمية والمعرفة الكامنة التي تراكمتها العقول البشرية، وفي عالم يفترض أن تزداد فيه غلبة الموارد المعرفية على الموارد المالية كعوامل للتنمية، ونظرا للأهمية القصوى للتعليم العالي في المجتمع فإنَّ لمؤسسة التعليم العالي مجموعة من الوظائف نحصرها في[1]:

أ- **وظيفة التعليم:** يعتبر تعليم وتكوين الطلبة من الوظائف الأساسية لمؤسسة التعليم العالي، وهذا لما لهذه الوظيفة من أهمية في تكوين الرأسمال البشري للمجتمع، وإمداده باحتياجاته من الكفاءات والإطارات اللازمة لتنميته وترقيته في مختلف المجالات، وتعمل مؤسسة التعليم العالي دوما على تجديد نظمها وبرامجها التعليمية لتبقى وثيقة الصلة بالمجتمع الذي تنتمي إليه، وذلك لتلبية حاجات سوق العمل من الكوادر والكفاءات بما يضمن التنمية المحلية و يعتبر تكوين الطلبة للحصول على شهادة عليا في تخصص معين من أهم الوظائف الموكلة إلى هذه المؤسسات التعليمية

ب- **وظيفة البحث العلمي:** يُعرف البحث العلمي على أنه ""سلوك إنساني منظم يهدف إلى استقصاء صحة معلومة أو حادثة هامة أو توضيح موقف أو ظاهرة معينة أو الوصول إلى حل ناجح لمشكلة أكاديمية أواجتماعية تهم الفرد والمجتمع، إنه نشاط منظم وطريقة في التفكير وأسلوب لتقصي الحقائق اعتمادا على مناهج موضوعية"[2]. وعليه فإنَّ البحث العلمي هو نشاط ضروري لتطور العلم والمعرفة، اللذين من خلالهما تتطور الحياة البشرية، وتزدهر المجتمعات والأمم، كما أنَّ البحث العلمي من الوظائف الأساسية لمؤسسة التعليم العالي، حيث يقوم به الأساتذة والباحثين وطلبة الدراسات العليا في مخابر مجهزة بكل ما تتطلبه عملية البحث من أدوات وتجهيزات، وتزداد حاجة المجتمعات إلى الدراسات والبحوث العلمية يوما بعد يوم، وهي في سباق سريع للحصول على أكبر قدر من المعرفة والعلوم التي تكفل الراحة والرفاهية لها، كما تضمن لها التفوق والتميز. لهذا كان الاهتمام بالبحث العلمي اتجاها عاما تأخذ به المجتمعات المتقدمة على أوسع نطاق، وتسعى المجتمعات النامية إلى التوصل به إلى مواجهة مشكلاتها المختلفة، وتطوير أوضاعها الاقتصادية والاجتماعية.

---

[1]-علي عبد الله و لخضر مداح، "**التعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشاملة كمدخل لجودة مخرجاته**"، (كتاب الملتقى الوطني الأول حول: تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، جامعة زيان عاشور، كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية وعلوم التسيير، الجلفة، يوم 20 ماي 2010)، ص ص 98-99.

[2]- جورج نحاس، **البحث العلمي في التعليم العالي في لبنان** (بيروت :الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 1997)، ص363.

ج- وظيفة التنمية المجتمعية: تعتبر هذه الوظيفة كذلك من الوظائف الرئيسية لمؤسسة التعليم العالي، ولا تقل أهمية عن الوظيفتين السابقتين، كون مؤسسة التعليم العالي جزء لا يتجزأ من هذا المجتمع، وهو الذي أوجدها لخدمته وترقيته، ولا يمكن لها تأدية دورها ما لم تكن ملتزمة بقضايا المجتمع ومتطلباته.

وأوجُه خدمة مؤسسة التعليم العالي للمجتمع كثيرة، فيمكن أن تقوم بتوعية وتثقيف أفراده من خلال التظاهرات العلمية والثقافية التي تنظمها، وأن تخدمه من خلال تقديم النصح والمشورة لمختلف مؤسساته، ويرتبط وجود هذه الوظيفة بوجود علاقات التواصل والتفاعل بين هذه المؤسسة و المجتمع الذي تنتمي إليه، فكلما كانت هذه العلاقات متينة، كلما تجسدت وظيفة مؤسسة التعليم العالي في تنمية المجتمع.

2-طبيعة العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع

إن العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع علاقة تبادلية فالمجتمع ينظر إلى المؤسسة التعليمية علي أنها وسيلته في التنمية لكافة مجالاته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمهنية والصحية وهي مصدر خدماته المتنوعة و المؤسسة التعليمية تنظر إلى المجتمع على أنه ميدان عملياتها الاوحد ومقياس نجاحها في تحقيق رسالتها وأهدافها المرسومة والمخططة لها، أي أن هناك ارتباط وثيق بين منظومة التعليم والمجتمع ولا يمكن الفصل بينهما ولا يمكن أن نتصور أن هناك مجتمعا ممكن أن يتقدم دون وجود مؤسسة تعليمية به تؤدي له خدماته كما لا يمكن أن نتصور أن مؤسسة تعليمية تعمل بمعزل عن المجتمع المحيط بهاولهذه العلاقة وسيط قوي يمثل أهمية كبرى للمجتمع و لمنظومة التعليم على حد سواء هذا الوسيط هو الطالب الذي هو نتاج هذا المجتمع وينظر إليه على انه المستقبل وهو الذي سيتولى المسؤولية في المستقبل القريب فهو محور العملية التعليمية وهو معيار نجاح المؤسسة التعليمية وبالتالي فان العائد من التطوير أو المردود على الطالب سينعكس أثره سلبا أو إيجابا على مستوى أداء المؤسسة التعليمية، كما سينعكس سلبا أو إيجابا على مستوى الخدمات وتطوير المجتمع[1].

3-مميزات مؤسسات التعليم العالي:

تمتاز مؤسسات التعليم العالي عن غيرها من المؤسسات بعدة خصائص أهمها[2]:

- يتسم محور نشاط مؤسسات التعليم العالي بأنه ذو سمة أكاديمية بالدرجة الأساسية، مضمونه التعليم والبحث العلمي.
- تعد مؤسسات التعليم العالي الحلقة المجتمعية الأكثر ارتباطا مع معطيات العلوم والمعارف والتطورات في ميادين اختصاصاتها واهتماماتها.

---

[1]-إيمان صلاح الدين عبد الحميد، "**اتجاهات حديثة في إدارة مشاريع التخرج كأحد ضمان تطوير الأداء بمؤسسات التعليم العالي**"، (بحث مقدم إلى: المؤتمر العربي الخامس- الدولي الثاني حول: الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي و الاكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر و العالم العربي، كلية التربية النوعية، المنصورة- مصر، يومي 14 و 15 أبريل 2010)، ص 147

[2]-بوزيان العجال و ريمة عمري، "**أثر اعتماد إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**"، (بحث مقدم إلى الملتقى الوطني حول إدارة الجودة الشاملة وتنمية أداء المؤسسة، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير جامعة سعيدة، أيام 13-14 ديسمبر 2010)، ص ص 3-5

- تعتبر مؤسسات التعليم العالي الموقع الأكثر حساسية في رسم معالم مستقبل موطنها، الذي تمده بالأطر البشرية والكفاءات والمهارات من خلال مخرجاتها، لذلك يقال إذا أردت أن تنزع سلاح دولة ما أنزع سلاح تعليمها؛ حيث يعد التدخل في الشؤون التعليمية لدولة معينة بمثابة إعلان الحرب عليها.
- يمثل الاستثمار في التعليم الجامعي استثمارا طويل الأجل لا تظهر نتائجه في الأمد القصير، كما يصعب قياسها وفق آليات حساب إيرادات الاستثمارات الأخرى.
- لا يعد الربح بمفهومه التجاري محور اهتمام الجامعة، خاصة إذا كان تمويلها حكوميا أو من جهات لا تهدف إلى الربح.
- تضم المؤسسة الأكاديمية إلى جانب العاملين فيها، المستفيدين من خدماتها المباشرة وهم الطلبة الذين يعدون ثورة بشرية ثمينة عليها بذل عناية شديدة في إعدادهم علميا وتربويا.
- ترتبط مؤسسات التعليم العالي بنظيراتها من المؤسسات الجامعية الأخرى بصلات ذات طبيعة خاصة، تميل في العادة إلى التعاون ولا تخلو أحيانا من المنافسة سواء كانت تلك المؤسسات وطنية أو أجنبية
- يعد الإنتاج المباشر للجامعة فكرا، معارفا ومهارات، خاضعة لأصول مختلفة في تسويقها، وقبل ذلك في إنتاجها عند المقارنة مع مؤسسات أخرى.

انطلاقا مما سبق نجد أن الجامعة مؤسسة إنتاجية تختلف عن غيرها من المؤسسات في نوعية الإنتاج، والمدة المستغرقة لإنتاجه وكذا طرق تسويقه، كما تعد أهم خاصية تميزها عن غيرها من المؤسسات الاقتصادية؛ عدم ارتكاز نشاطها على هدف الربح بمفهومه التجاري.

- لا يباع إنتاج صناعة التعليم العالي مباشرة كإنتاج الصناعات الاستهلاكية.
- الدورة الإنتاجية في التعليم أطول بكثير منها في الصناعات الأخرى.
- تقوم هذه الصناعة باستهلاك جانب كبير من إنتاجها الذي يعتبر مرة أخرى احد عوامل الإنتاج اللازمة لها.

ثالثا : المستفيد من خدمات التعليم

لعل أصعب ما يواجه الجودة في التعليم العالي هو محاولة الإجابة على السؤال الخاص بتحديد من المستفيد من خدمات التعليم العالي؟ و تأتي هذه الصعوبة نتيجة الخصوصية التي يتميز بها التعليم رغم أنه قطاع خدمي، وهذه الخصوصية تنعكس في عدم وضوح من هو المستفيد (العميل) الذي يستهدف بالخدمات التعليمية، فقد يكون هذا المستفيد الطالب المتعلم، وقد يكون جهة العمل التي سيلتحق بها هذا الطالب عقب تخرجه، أو قد يكون الآباء وأولياء الأمور أصحاب المصلحة المباشرة في تعليم أبناءهم، وقد يكون المجتمع المحلي المستفيد من جهد الطالب، وقد يكون المجتمع بأسره مستقبلا، وقد يكون الأستاذ الجامعي الذي توليه كافة الأجهزة التعليمية المسؤولية بالرعاية والتنمية، وقد تكون الإدارة الجامعية المتطورة استجابة لحاجات

ومتطلبات العملية التعليمية و الأهم هو أن المستفيد قد يكون أحد هذه الاحتمالات أو بعض منها أو هي جميعا.

إنَّ قطاع التعليم العالي له خصوصيته التي يتميز بها، وهذه الخصوصية تنعكس في عدم وضوح من هو العميل الذي يستهدف بالخدمات التعليمية الجامعية، ونرى أنَّ هناك عدة وجهات نظر في هذا الموضوع[1]:

ترى Cruickshank Mary أنَّ العميل هو الطالب، غير أنَّ هناك انتقادات كثيرة لهذا التوجه في تعريف العميل و من بينهم Charles F. Bonser الذي يرى أن الأساتذة الجامعيين يجدون صعوبة كبيرة في التعامل مع الطالب كعميل، إذ أن الطالب ليس في وضع يؤهله لتحديد ما هي المهارات والمعرفة اللازمة لتعظيم أدائه عند مزاولة العمل بعد التخرج، .وليس في درجة من المستوى العلمي والفكري تسمح له بتقويم أداء المؤسسة الجامعية.

وهناك توجه ثان تبناه الكثير من الباحثين في تحديد العميل على مستوى الجامعات، ويتمثل في كون الطالب المتعلم عبارة عن منتج العملية التعليمية Product لذلك يجري التركيز على هذا المنتج (الطالب) وتمكينه بالمعرفة، والمهارات اللازمة وتقديمه إلى العميل والمتمثل في سوق العمل، لذا تجري دراسة حاجات وتوقعات هذا العميل (سوق العمل) ليقدم إليه في الأخير المنتج (الطالب) بالمواصفات المطلوبة التي تفِي بحاجاته.

أما التوجه الذي أخذته جامعة Harvard في تعريف العميل بأنه" أي شخص تقوم الجامعة بتزويده بمعلومات أو خدمات"[2].

أما التوجه الذي أخذته جامعة نورث وست ميسوري ستايت الأمريكية في تعريف العميل بأنه :في قاعات الدراسة وقاعات المحاضرات الأستاذ هو المُنتِج للمعرفة (المُنتَج) والطالب هو العميل الذي يتلقى الخدمة التعليمية، أما الجامعة فهي عبارة عن "المُنتِج" التي تقدم منتجا يتمثل في" الطالب المتخرج" للعميل المتمثل في "سوق العمل."

في حين يرى Doherty أن العميل أو المستهلك يتجسد في [3]:

- الطلاب أنفسهم، لأنهم يجب أن يعيشوا مع المنتج لبقية حياتهم.
- الأولياء أن يعيشا مع المنتج وهم الذين يدفعون ثمنها بشكل عام.
- أرباب العمل في المستقبل، الذين سوف تضطر لدفع ثمن الحصول على فوائد تعليم الطالب.
- المجتمع بشكل عام، ممثلا في الهيئات الحكومية، التي تدفع جزءا كبيرا من تكلفة التعليم، وبالتالي، فإن الطالب، كبالغ، يصبح عضوا مساهما في المجتمع.

---

[1]- جعفر عبد الله موسى إدريس، «**امكانية تطبيق أدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من اجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة**»، المجلد الثالث، العدد السابع (مجلة أمارباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم و التكنولوجيا، 2012)، ص 45.

[2]-علي عبد الله و لخضر مداح، **مرجع سبق ذكره**، ص 106.

[3]-Geoffrey D.Doherty, **Developing quality systems in education** (1st Edition; London : Routledge, 1994),P 49.

على غرار هذه التوجهات وجدنا توجها آخر يعزز فكرة صعوبة تحديد من هو العميل في أدبيات إدارة الجودة، كونها تتضمن مفهوما أوسع للعميل ليشمل العميل الداخلي والعميل الخارجي، وينسب هذا التوجه إلى الباحثين Jens.J.Bahlgard and Kai. Kristensen كون العميل في قطاع التعليم العالي قد يكون داخلي متمثل في (أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة المتمدرسين والموظفين) أو خارجي ويشمل (الطلبة المتخرجين، المجتمع وسوق العمل)

وذلك ما ينعكس على مفهوم العميل في إدارة الجودة الذي يتحدد على أنَّ العميل الداخلي يتمثل في الفرد الذي ينتمي داخليا للمؤسسة ويتأثر بالأنشطة والقرارات والخدمات التي تقدمها المؤسسة، والعميل الخارجي يتمثل في الأفراد أو الجهات التي تستفيد وتتأثر بمنتجها[1].

و على نفس المنهج يرى Ralph Louis أن عملاء (المستفيدون) من التعليم ثلاثة أصناف هم: مستفيدون داخليون و هم الطلاب و الجامعة و البرامج التعليمية و الاداريون و مستفيدون خارجيون مباشرون: و هم الإداريون و المؤسسات المستقبلة لخريجي الجامعات و مستفيدون خارجيون غير مباشرون: المجتمع المحلي و المجتمع الكلي الجهات التي تتأثر بمنتج المؤسسة[2]، و نتيجة لهذا فقد دعا بعض الباحثين إلى استخدام مصطلح متلقي الجودة او الخدمة في التعليم العالي بدلا من عميل او زبون.

جدول رقم (01) : المستفيد من الخدمات التعليمية

الباحث/ السنة	الطلبة	ارباب العمل	الكلية	المجتمع/الدولة	الأولياء	الإدارة/ العاملين	أخرى
Weaver (1976)	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	
Kotler & fax (1985)	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*
Robinson & Long (1987)	*x*	*x*	*x*		*x*	*x*	*x*
Ermer 1993)	*x*	*x*	*x*				
Owlia & Aspinwall (1996)	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*		
Karapetrovic & Willborn (1997)	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*
Rowley (1997)	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*
Owlia & Aspinwall (1997)	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*
Reavill (1998)	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*
Kenji & Tambi (1999)	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	
Hewitt & Clayton (1999)	*x*	*x*	*x*	*x*			
Hwarng & Teo , (2001)	*x*	*x*	*x*	*x*			*x*
Pendergarst et al , (2001)	*x*	*x*		*x*	*x*		*x*

Source:

- MARCO Antonio Carvalho Pereira & MÁRCIA Terra Da Silva, "**A Key Question for Higher Education: Who are the customers?"** (Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations Management Society, POM-2003, Atlanta, GE, 7 April 2003), P 05

[1]–علي عبد الله و لخضر مداح، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 106–107.

[2]–رفيقة حروش، **مرجع سبق ذكره**، ص 97.

و يظهر من الجدول أعلاه أن هناك إجماع كامل على أن الطلبة و أرباب العمل هم المستفيدين (العملاء) في العملية التعليمة

المطلب الثالث: جودة التعليم العالي

إدارة الجودة كفلسفة ومبادئ ظهرت في بادئ الأمر في عالم المنظمات الصناعية الخاصة، غير أن نجاحاتها الباهرة أدت في النهاية إلى تعميمها إلى باقي قطاعات النشاط، الخاصة والعامة، ومن بينها قطاع التربية والتعليم، غير أن ذلك لا يعني تطبيقها بحذافيرها بل يتطلب الأمر إجراء بعض التعديلات وتكييف مبادئها حسب بيئة وخصوصيات المؤسسات التعليمية.

الفرع الأول: انتقال مفهوم الجودة من الصناعة الى التعليم .

كان من الطبيعي أن تتسرب مفاهيم وأفكار الجودة من قطاع الصناعة إلى قطاع التعليم، شأن الكثير من الأفكار والمفاهيم التعليمية التي تعود في أصولها إلى ميادين أخرى نتيجة للنجاح الذي حققه هذا مفهوم الجودة في مختلف القطاعات فإن الأخذ بهذا المفهوم فرض نفسه في مؤسسات التعليم العالي و أصبح بتطبيق مفهوم إدارة الجودة في مجال التعليم ضرورة ملحة.

أولا: انتقال المفهوم من الصناعة إلى التعليم:

بعد نجاح فلسفة إدارة الجودة في الصناعة وتحقيقها لنتائج أوصلت اقتصاد العديد من الدول إلى ذروة المنافسة العالمية، بدأ صناع السياسة التعليمية يفكرون بالاستفادة من إدارة الجودة لإخراج التعليم من أزمته التي يواجهها نتيجة تنامي وعي المجتمع باحتياجاته وتطلعاته التي تتزايد تحت ضغط التغير المستمر للمعرفة ومتطلبات سوق العمل والمهنة.

لكن نقل فلسفة الجودة من الصناعة إلى التعليم أحدث جدل كبير حول ماهية آليات التطبيق، فأهل التربية والتعليم يدركون تماما أن ما يصلح للصناعة لا يصلح بالضرورة للتعليم" المدرسة ليست مصنعا"، فلا يمكننا في التعليم أن نقوم بتنميط سلوك الطالب كما هو الشأن بالنسبة للمواد الخام والمنتجات المصنعة، وهذا ما أشار إليه تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلم اليونسكو حول" التعليم للجميع من أجل ضمان الجودة "الصادر في عام 2005 إلى" أن النهج القائم على الوظيفة الإنتاجية يتجاهل إلى حد بعيد الطرق التي تقوم من خلالها عملية التعلم والتعليم –التفاعل الإبداعي الذي يحدث في قاعة الدراسة وتأثيره في نوعية التعليم"[1].

في النتيجة قام المهتمين بالإصلاح التربوي بالاستفادة من إدارة الجودة المطبقة في الصناعة من خلال التوافق مع مبادئ هذه الفلسفة وليس التطابق معها، أي من خلال تكييف فلسفة إدارة الجودة إلى نظام التعليم وليس نقلها كما هي، لذلك بدأنا نشهد خلال السنوات الأخيرة تغيرا في لغة الإصلاح التربوي وتمثل التغير في

[1]–UNISCO, "**UNESCO science report 2005"** (Paris, UNESCO Publishing, 1998), P 23.

ظهور مصطلحات جديدة مثل المساءلة وتقييم الأداء وضمان الجودة وادارة الجودة" بل أن هذه المصطلحات أصبحت جزءا من لغة النظام التعليمي سواء في التعليم العام أو التعليم العالي[1].

ثانيا : الفرق بين الجودة في التعليم و الجودة في الصناعة

في تكييف إدارة الجودة، وضعت أصلا للمؤسسات التجارية، من المهم أن نأخذ في الاعتبار بعض الاختلافات بين التعليم والأعمال[2]:

- المؤسسة التعليمية ليست مصنع.
- الطالب ليس "منتج".
- تعليم الطالب هو المنتج (حصيلة ما يتعلمه).
- المنتج في الصناعة يشكل دون أن يشارك في عملية تشكيله و لكن الطالب في التعليم يشارك في عملية تكوينه و في أثنائها.
- التعليم والتعلم هما عمليتان مختلفتان فالتعليم يربط بإدارة الموقف التعليمي فهو أقرب إلى الإدارة من الإشراف المفصل على الأنشطة، أما التعلم فهو مخرجات متكاملة لهذا الموقف، فهو أقرب إلى البحث والتطوير وليس مجرد خط تجميع لأجزاء من المعارف في ذهن المتعلم.
- تتطلب إدارة الجودة في الصناعة أن يحدد كل مدير عملية مدى رغبة المتعامل، أو (الزبون) للمنتج فإذا لم توجد رغبة للتعامل في المنتج فلماذا تجرى هده العملية أو تستمر اصلا ؟
- أما في التعليم فالأمر يختلف حيث لم يتعود رجال التربية أن يربطوا استمرار العملية برغبة المتعامل (الزبون)؛ فعملية التربية و التعليم ينبغي أن تحدث و تستمر.

نستطيع القول أن الجودة في مجال التعليم الجامعي لا يعني التخطيط لجعل الجامعات منشآت تجارية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها، ولكن ما ينبغي أن نستفيد منه في مدخل الجودة في التعليم الجامعي هو تطوير مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي تحقيقا لجودة المنتج، وسعيا إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته، وجماعاته وأفراده.

و يرى البعض أن الخدمات التعليمية الجامعية تنفرد بخصائص مميزة تجعل تطبيق الجودة فيها يحتاج إلى عناية خاصة وهذه الخصائص هي:

---

[1]–زرزار العياشي و غياد كريمة، "**تأطير مفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة للتعليم من منظور إسلامي**"، (بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان الجودة، جامعة الزرقاء- الأردن، من 01 إلى 03 أبريل 2014)، ص 112.

[2]-Geoffrey D.Doherty, **Op.cit**, PP 48-49.

- خدمات التعليم غير ملموسة، فلا يمكن للمتلقي المباشر لهذه الخدمة المتمثل في الطالب، أو المتلقي غير المباشر لها (أولياء، مجتمع، شركات) أن يعيد الخدمة في حال عدم تحقيقها للجودة المطلوبة لصعوبة معاينتها و معرفة تميزها قبل الحصول عليها.

- عدم انفصال الخدمة عن شخصية من يقدمها.

و يرون أن الخدمات الجامعية تختلف عن القطاع الصناعي في أربعة جوانب أساسية هي :الأهداف، العمليات، المدخلات والمخرجات[1]:

1- الأهداف : ففي القطاع الصناعي نجد أن الربح يعتبر مؤشرا شائع الاستخدام لقياس الفاعلية والحكم على مدى تحقيق الأهداف بينما نجد في القطاع التعليمي وطبقا لما يراه Tribus فإن هدف كل مؤسسة تعليمية هو تزويد كل طالب بفرص للتطور في أربعة مجالات وهي : المعرفة التي تمكنه من الفهم والمهارة التي تمكنه من العمل و الحكمة التي تمكنه من وضع الأولويات والمؤهل العلمي الذي يمكنه من اكتساب الثقة داخل المجتمع غير أننا وعلى ذلك نجد أهداف القطاع التعليمي طويلة نسبيا، وأنه ليس هناك مؤشر وحيد كالربح والذي ستطيع من خلاله الحكم على مدى فعالية المؤسسة التعليمية في تحقيق هذه الأهداف.

2- العمليات : نجد أن عملية التعليم والتأهيل تختلف تماما عن تلك العمليات التي تتم في خطوط التجميع، فهي عملية تفاعلية بين الأساتذة والطلبة وعلى ذلك فإن الإجراءات التي تتم داخل هذه العمليات لا يمكن ضبطها مسبقا خطوة بخطوة كما هو الحال في خطوط التجميع يضاف إلى ذلك أن كلا الطرفان (الأستاذ والطالب) كائنان بشريان يخضع سلوكهما لحوافز وأهداف مختلفة وتقلبات عاطفية وأنماط فردية من المهارات التفاعلية وعليه فمن الصعب وضع تعليمات وإجراءات متسلسلة للعملية التعليمية في قاعات الدرس.

3- المدخلات: تتميز المدخلات الخاصة بالقطاع الجامعي بالتغيير الهائل، فعلى خلاف المصانع، نجد أن الجامعات لا يمكنها التحكم بجودة المدخلات (الطلاب) فعلى الرغم من أن بعض متطلبات الدخول للجامعات يمكن أن يتم فرضها على المتقدمين، إلا في عدد من المؤسسات الجامعية في السنوات الأخيرة.

إن معايير الجودة الخاصة باختيار الطلبة هي ليست بنفس دقة تلك المعايير الخاصة باختيار المواد، حيث أن الأداء الأكاديمي السابق و الخصائص الديمغرافية هي المعلومات الوحيدة المتاحة أمام المؤسسات التعليمية الجامعية لاتخاذ القرار الخاص بقبول الطلاب، في حين أن هناك العديد من الجوانب الهامة التي يمكن أن تؤثر في جودة المدخلات، و التي يمكن تقييمها بسهولة م في التفاعل مع الآخرين و غيرها، مما يعني أن السلوك الإنساني لا يمكن إخضاعه لمقياس دقيق، الأمر الذي يعقد و يزيد من صعوبة قياس جودة الطلبة كمدخلات للنظام التعليمي.

---

[1]–توزان فاطمة و زايري بلقاسم، «**الأبعاد الاستراتيجية لتطوير أداء الجامعات لخلق ميزة تنافسية**»، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، العدد 16 (مخبر العولمة و إقتصاديات شمال إفريقيا جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، السداسي الأول 2017)، ص ص 271–272.

4- المخرجات: فيما يتعلق بالمخرجات نجد، أنه من الصعوبة أن يتم وضع مقاييس دقيقة لقياس جودة المخرجات في القطاع التعليمي، بالنسبة للشركات الصناعية نجد أن المخرجات التي تتسم بالجودة هي تلك التي يمكنها إرضاء متطلبات الزبائن.

أما في المجال التعليمي فهناك العديد من الزبائن: الطلبة والآباء و أرباب الأعمال و المجتمع ككل، وبالتالي من منهم ستكون مصلحته لها الأولوية الأولى عند حدوث صراع بين المصالح وبالتالي في ضوء المعطيات السابقة فمن الصعوبة إذن الوصول إلى معيار مثالي للحكم من خلاله على جودة مخرجات القطاع التعليمي.

ثالثا: مكونات العملية التعليمية:

يمكن النظر في ضمان جودة التعليم على أنها نظام يتم من خلاله تفاعل المدخلات وهي الأفراد والأساليب والسياسات والأجهزة لتحقيق مستوى عال من الجودة حيث يقوم العاملين بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية والتركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين، والتي يتم تحويلها من خلال العملية التعليمية إلى مجموعة من المخرجات التي تمثل الخريجين، وأما المستفيدين من نظام التعليم على اختلافهم فهم من يستفيد و يوظف هذه المخرجات إضافة إلى هذه العناصر و المذكورة في الفقرة السابقة تضم العملية التعليمة العناصر التالية :

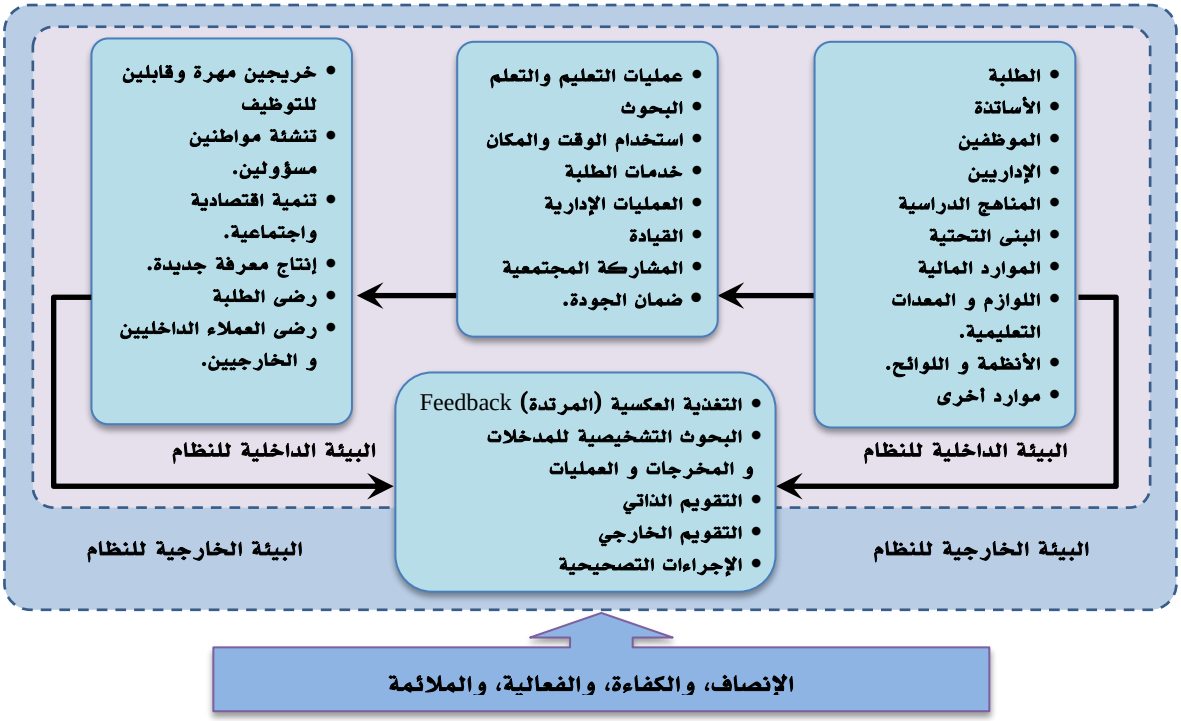
1- بيئة النظام:

تمثل بيئة منظومة التعليم العالي، عنصرين يمثل كل منهما بيئة أساسية هما البيئة الداخلية، ويقصد بها جميع الإمكانات والموارد المتاحة داخل المؤسسة، سواء أكانت إمكانات وموارد طبيعية كالموقع، والمساحة، والفراغات المناسبة حولها، ومدى قربها أو بعدها عن الطرق الرئيسة، ووسائل المواصلات، ومصادر الضوضاء وغير ذلك، والبيئة الخارجية ويقصد بها جميع الإمكانات والموارد التي يتيحها المجتمع المحلي للمؤسسة من جهة، وتسعى للاستفادة منها من جهة أخرى؛ وبالتالي فهي تمثل رافدا رئيسا لإمكانات البيئة الداخلية، لكنه خارجي المصدر.

2- التغذية الراجعة:

ويعبر عنها بنتائج جميع أنواع، ومستويات، وأشكال، وأساليب التقويم التي تستهدف جميع مكونات، وعناصر عمل مؤسسات التعليم العالي، وما يرتبط بكل منها من خطط للتحسين والتطوير و الجدول أدناه يوضح مكونات العملية التعليمية بالتفصيل:

الشكل رقم (01) : مكونات العملية التعليمية



Source :

- Peter Okebukola, **"Fifty Years Of Higher Education In Nigeria: Trends In Quality Assurance", (**OFR presented at the International Conference on the Contributions of Nigerian Universities to the 50th Independence Anniversary of Nigeria , Nigeria, 27-29 September, 2010), P 05

الفرع الثاني: مبررات تبني الجودة في التعليم العالي

رغم الاهتمام المتزايد بالتعليم العالي إلا أن هناك تحديات محلية وعالمية يتسم بها العصر الذي نعيشه أدت إلى تبني فكرة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، إضافة إلى وجود عوامل أثرت و تؤثر على الجودة بصورة مباشرة وغير مباشرة تحتم ضرورة المراجعة الدورية للبرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي. حتى يستطيع خريج مؤسسات التعليم العالي التعايش في هذا العصر الذي أصبح الوجود فيه مرتبط بالقوة وأهم هذه التحديات والعوامل [1].

1- الاكتظاظ و تنويع الشعب العلمية في التعليم العالي:

أدى الارتفاع السريع في مستوى المعيشة خاصة في الدول النامية بالشعوب أكثر فأكثر رغبة في الالتحاق بالتعليم العالي و كانت النتيجة المباشرة لذلك الاكتظاظ على مستوى الجامعات، و أدت الزيادة المستمرة في عدد الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي بلوغه مستويات يصعب التكفل بها و بذلك أصبح من الضروري على هذه المؤسسات إعادة النظر في طريقة عملها و تسيير الأعداد المتزايدة بإستحداث إجراءات تضمن مستوى

[1]-BADDARI Kamel et all, «**Assurance qualité dans l'enseignement superieure conduire et réussir l'autoévaluation»**, **(**Alger ; OPU, 2013), PP 26-29.

مقبول من الجودة، و بالموازاة مع هذا الاكتظاظ أصبح من الضروري تنويع شعب التكوين و التعليم فقد جعل التخصص و تقسيم المهام عالم الأعمال و الشغل أكثر تطلبا لتكوين أكثر فأكثر تخصصا يفوق بكثير التكوين في الشعب ذات الطابع العام و بالتالي أجبرت هذه المتطلبات الجديدة مؤسسات التعليم العالي على اقتراح شعب و اختصاصات أكثر تنوعا للتماشي مع هاته الاحتياجات فكان من الضروري بالمقابل التمكن من مختلف الاجراءات بشكل أكبر انطلاقا من تحضير العروض المختلفة للتكوين مرورا بإجراءات التكوين وإعداد المناهج.

2- صعوبات التمويل:

كانت مؤسسات التعليم العالي على الصعيد الدولي ممولة دائما من طرف الخزينة العمومية، لكن أجبرت السلطات العمومية في بعض الدول في إطار عولمة الاقتصاد و منطق السوق على تطبيق سياسات مالية تحث هذه المؤسسات على تنويع طرق التمويل من اجل جعلها اكثر استقلالية فكان مطلوبا منهم إيجاد مصادر أخرى للتمويل و ذلك بإعارة اهتمام أكبر للمعارف التطبيقية و خبراتها و نتائج بحوثها بالموازاة مع ذلك وبما أن التمويل العمومي ظل موجودا فإن السلطات العمومية أصبحت أكثر فأكثر مراقبة لمصاريف مؤسسات التعليم العالي فظهر بذلك مبدأ المساءلة redevabilité بحيث تشترط الدولة مقابل تمويلها لمؤسسات التعليم العالي أكثر شفافية و مزيدا الفعالية و فاعلية أفضل.

3- البطالة على مستوى خريجي الجامعات:

تكاد البطالة في صفوف خريجي الجامعات تصبح ظاهرة عالمية غير أن حدتها تختلف من دولة إلى أخرى بالرغم من انتشارها بصفة عامة حتى و إن كان هذا المشكل يدل عموما على صعوبة التوفيق والموائمة بين مخرجات التعليم العالي (التكوين) و حاجات سوق العمل فإن الإشكالية أكثر تعقيدا بكثير قد يمثل إتباع منهجية نظام ضمان الجودة حلا فعالا للتخفيف من حدة هذا الاشكال لأن هاته الطريقة في حد ذاتها و الوسائل التي تتبعها قد تسمح بتكييف خلق التكوين بعقلانية أكبر و تحديد أفضل للاحتياجات كما أنها تشجع على تحكم أكبر في التسيير بين مؤسسات التعليم و العملاء (الزبائن) المحتملين و ذلك بتفعيل وسائل وادوات لمتابعة مصير المتخرجين و تقييم نتائج التعليم و استراتيجيات التكوين سواءا ذاتيا أي تقييم المؤسسات بنفسها أو عن طريق هيئات خارجية للتقييم كما سنرى لاحقا.

4- زيادة الطلب الاجتماعي وتوسيع نظم التعليم العالي:

حدوث زيادة هائلة في إعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، في مختلف أنحاء العالم وخاصة في الدول النامية، وحدوث تنوع كبير في أهداف التعليم العالي ومجالاته وبرامجه وأنماطه، في وقت شحت فيه الموارد المالية لمؤسسات بشكل عام.

و في هذا الشأن، أشار تقرير منظمة (UNESCO) لسنة 2010 أن عدد الطلبة على الصعيد العالمي تزايد من68 مليون طالب لسنة 1961 إلى 159 مليون طالب لسنة 2008 أما بالنسبة لدول شرق آسيا والمحيط الهادي، فقد تزايد عدد الطلبة من 14 مليون طالب سنة 1991 إلى 49 مليون طالب في سنة2010 ، في حين بلغ عدد الطلبة في دولة الصين لوحدها 26,7 مليون طالب[1].

و نتيجة لهذه لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي في العقود الأخيرة، زاد عدد الموظفين، غير أن القدرة المالية ظلت في كثير من الحالات غير كافية فبين الموسم الدراسي 1991/1990 و 2002/2001، ارتفع العدد الإجمالي للطلاب في العالم من 68,6 إلى 110,7 مليون ولمواكبة هذه الزيادة في عدد الطلاب، تنوعت النظم بتطوير قطاع ما بعد الثانوي غير الجامعي وتوسيع فرص التعلم عن بعد[2].

5- خوصصة التعليم العالي:

نتيجة لما سبق و في ظل تزايد الإقبال على التعليم العالي وصعوبات التمويل التي تواجه مؤسساته، أصبحت هذه الأخيرة مطالبة بالاستجابة لهذا التزايد دون إغفالها لمقتضيات المردودية والفعالية، الأمر الذي دفع بالعديد من الحكومات و التي كانت تعتبر التعليم جزء هاما وأساسيا من المسؤوليات الوطنية للدولة إلى إدراج المنطق الاقتصادي في مؤسسات هذا القطاع من خلال توجهها نحو الخوصصة.

وفي غياب قدرة مالية كافية على تلبية الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، سنت العديد من بلدان العالم، التي كانت ملتزمة بتقاليد نظام تعليمي تشريعات لتعزيز التعليم العالي الخاص وفي كثير من الأحيان للمؤسسات الأجنبية للإسهام في نشاط التعليم بما في ذلك التعليم العالي[3].

6- مفهوم "التسيير العمومي الجديد ":

أعادت عدة حكومات النظر في دورها كسلطات عمومية و ذلك باعتمادها لمفهوم " التسيير العمومي الجديد الذي من ضمن مبادئه الأساسية الاعتماد بشكل أكبر على إزالة القيود و تفويض صلاحيات الحكومة ومؤسساتها إلى مؤسسات التعليم العالي و تندرج عملية إزالة القيود هاته في إطار إصلاح أوسع للهيئات العمومية حيث تعطي أهمية بالغة للامركزية سلطة اتخاذ القرار.

و يتمثل هذا المفهوم في التعليم العالي في التحكم غير المباشر في التعليم بحيث تكتفي فيه السلطات بتحديد الخطوط التوجيهية و توفير الموارد و تقديم الدعم، بينما تتفاوض مؤسسات الدولة حول اهداف أكثر دقة من حيث الأهداف و النتائج، و تبقى مع ذلك إجبارية تقديم التقارير و الثقة ضمن جدول أعمال السياسة الوطنية و كذلك استقلالية أكبر لمؤسسات التعليم العالي في اتخاذ القرارت الضرورية.

---

(1)- Nabil BOUZID, et Zineddine BERROUCHE,**«Module II - Assurance qualité dans l'enseignement supérieur»** **(**République Algérienne Démocratique et Populaire, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur – CIAQES, Session III : du 21 au 23 octobre 2012), P 07.

(2)- Martin, Michaela, et Antony Stella, **Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur: les options** **(**Paris, UNESCO: Institut international de planification de l'éducation, 2007),P 25.

(3)-**Ibid**, PP 25-29.

تنتظر الحكومات من هاته المؤسسات أن تكون مسؤولة أمام الطلبة و المجتمع بصفة عامة عن آدائها واستخدام مواردها و بذلك فإن مؤسسات التعليم العالي مطالبة بتقديم تقارير عن النتائج و المصاريف.

كما تلزم السلطات مؤسسات التعليم العالي نشر المعلومات إلى العامة أو العملاء و الرأي العام و الذين يطالبون بالشفافية في نشر المعلومات المتعلقة بآداء المؤسسات و كذلك هو الحال بالنسبة للطلبة و أوليائهم.

7- العولمة و معاهدات التجارة العالمية:

إذا كانت أنظمة التعليم العالي أكثر تأثرا بالعولمة فإن مؤسسات التعليم العالي تعتبر في حد ذاتها فاعلة في العولمة، حيث أثر إنشار حركة الخدمات و رؤوس الأموال و الأشخاص و الذي حفزه المعاهدات الدولية والإندماج الجهوي و تقدم تكنولجيا المعلومات و الإتصالات بطرق عديدة على بنية و مضمون و أنظمة العرض في التعليم العالي، و قد ساهمت بالتأكيد معاهدات التجارة الدولية في إرتفاع مستوى التنقلية (mobilité) على مستوى بعض المهن بينما كانت معاهدات ترفع من تنقلية البعض الآخر بشكل معتبر، وبذلك إرتفعت الضغوطات على الحكومات مقارنة بمعاييرها الوطني للتعليم مع معايير الدول الأخرى للتعليم كما ارتفعت نفس الضغوطات على الجامعات لإعطاء تصدير مؤهلات معترف بها للسوق الدولية للعمل.

و إكتسب المهنيين المحترفين و الطلبة على حد سواء تنقلية أكثر نتج عن طلبات التعليم العالي ارتفاعا قياسيا لعدد الطلبة الأجانب في عدة دول و سيرتفع عدد الطلبة الذين يواصلون دراستهم في الخارج من 1,8 مليون سنة 2000 إلى 17,2 مليون طالب بحدود 2025 أغلبهم طلبة من أصول أسيوية و ذلك حسب تقرير Global Student Mobility Report 2025 الصادر عن IDP Education Australie

8- تعزيز التنقلية الدولية للطلبة:

من جهة أخرى بسبب عمليات الإندماج الجهوية و التي يزداد أثرها على الأنظمة التعليمية أكثر فأكثر، يهدف مشروع بولونيا الذي أطلق في أوربا إلى إنشاء بنية مشتركة للتأهيل (ليسانس– ماستر– دكتوراه) ونظام تحويل الديون و آليات إعتماد وطني و من أجل ترقية و تشجيع تنقل الطلبة و المهنيين قد يسهل وضع أنظمة إعتماد وطنية للإعتراف المتبادل بالشهادات و قد تم إنشاء نظام تجريبي مشترك في إطار MERCOSUR [*] في أمريكا اللاتينية حيث إجتمع الدول الأعضاء من أجل وضع و تحديد معايير مشتركة في مجالات الطب الهندسة و الزراعة يتم تطبيقها في كافة دول المنظمة.

[*]–سوق المشتركة الجنوبية (بالإسبانية: Mercado Común del Sur)، (بالبرتغالية: Mercado Comum do Sul) وتعرف باختصار ميركوسور هو اسم تجمع لدول المخروط الجنوبي بأميركا اللاتينية في إطار اقتصادي أو بمعنى أصح تكتل اقتصادي تمثل تلك الدول شأنها بذلك شأن رابطة آسيان. وتتألف هذه الرابطة من الأرجنتين والبرازيل والأوروغواي وباراغواي أما فنزويلا فليست عضواً كاملاً كذلك بوليفيا ودولاً كثر في أمريكا اللاتينية. تضم 250 مليون نسمة مع ناتج محلي إجمالي يبلغ تريليون دولار أمريكي أو نحو 76 في المئة من الناتج المحلي الإجمالي في أميركا اللاتينية.

9- المعاهدة العامة حول تجارة الخدمات:

من بين الأشكال التي تظهر عليها عولمة التعليم العالي الإنتشار المتواصل للتعليم العالي – العابر للحدود transnational و الذي يسمح بتقديم الخدمات للطلبة من دول مختلفة و ذلك بواسطة المؤسسات، برامج الدراسة و نشاطات أخرى تربوية (تعليم عن بعد، تعليم عن طريق الإنترنيت)، و يقدم هذا التعليم بشكل متزايد من أجل أهداف تجارية تتطور بسرعة و هكذا تم التطرق لمسألة الخدمات التعليمية في المعاهدة العامة حول تجارة الخدمات و المنظمة العالمية للتجارة و قد تم التنبيه في هذا الصدد إلى كون التعليم العالي قد أصبح سلعة تجارية لا يحكمه أي نظام محدد على المستوى العالمي.

ويمكن حصر أربعة فئات رئيسية للتجارة في التعليم عبر الحدود من خلال اتفاقية(GATS) **هي** [1]:

أ- **عرض الخدمة عبر الحدود** :يقصد بها تقديم الخدمة العابرة للحدود دون الحاجة إلى انتقال المستهلك (الطالب)، مثل التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني والجامعات الافتراضية.

ب-**استهلاك الخدمة عبر الحدود** :نعني بها انتقال الطالب إلى الدولة المقدمة للخدمة لاستكمال الدراسة فيها وهو الأكثر شيوعا في وقتنا الحالي.

ج-**الوجود التجاري** :يشير إلى انتقال المؤسسة المنتجة للخدمة أو أحد فروعها لتقديم خدمة التعليم العالي عبر الحدود بشكل مباشر، وتكون إما بإنشاء فرع محلي للجامعة أو الحصول على توكيل للمنتج المحلي بتسويق خدمات تعليمية لجامعات أجنبية.

د- **انتقال الأفراد**:وفي هذا الإطار، نشير إلى انتقال أعضاء هيئة التدريس لتقديم الخدمة عبر الحدود.

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

10- تقنيات الاتصالات والمعلومات: أدى تسارع التطور في تقنيات الاتصالات والمعلومات وخاصة منذ تسعينيات القرن العشرين إلى كسر الحواجز بين الأمم والثقافات المختلفة.

---

[1]-صليحة رقاد و لعكيكزة ياسين، "**ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: تصور مقترح لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية**"، (بحث مقدم الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي : تجارب ميدانية و مؤشرات حسن الأداء و الاستشراف، جامعة 20 آوت 1955- سكيكدة، يومي 10-11 نوفمبر 2012)، ص ص 28-29.

ويكمن التحدي في تكوين القدرة على الاستخدام الفعال لهذه الوسائل، فإذا ما عملت الدول النامية على امتلاك هذه التقنيات، وإتقان استخدامها، فإنها تتحول من تهديد أو تحد كبير إلى فرصة يمكن استخدامها بفاعلية في التنمية السياسية، والثقافية، والاقتصادية، والفنية والتعليمية، وغيرها.

وفي مجال التعليم الجامعي فقد أدت تقنيات الاتصال إلى ثورة في مجال التعليم والتعلم والبحث والتقييم، حيث أصبح بمقدور الطالب وعضو هيئة التدريس وغيرهم من الأفراد الاطلاع على الجديد من العلوم، والمعارف المتاحة عبر الإنترنت ؛ مما يزيد من قدرتهم على اكتساب المعرفة والإفادة من تجارب الأمم في هذه المجالات.

والتحدي هنا هو كيف نعمل على امتلاك تقنية المعلومات في مؤسسات التعليم العالي ؟

واستخدامها لتطوير القدرة المؤسسية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، سواء في تطوير البرامج أوالمناهج، وتطوير الهيئات التدريسية، أو إدخال التعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني، لتحسين نوعية التعليم العالي وجودته، ومواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي، وتطوير وتنويع أساليب التعليم والتعلم، وبما يواكب التطورات العالمية، مما يقتضي الاخذ بنظام ضمان الجودة والاعتماد. [1]

11- الانفجار المعرفي: شهد العالم بداية من منتصف القرن العشرين تزايدا في انتاج المعرفة بكل انواعها و أصبح للمعرفة دور في إحداث التنمية الشاملة للدول و أصبح الامر مرهونا بما تمتلكه هذه الدول من مخزون معرفي و القدرة على الاسهام في خلق المعرفة و استخدامها، و الجامعات تعد من أهم مؤسسات انتاج المعرفة و هذا ما عجل باستخدام نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي حتى تتأقلم هذه الأخيرة مع مستجدات العصر و تتحول تدريجيا من مؤسسات ناقلة للمعرفة الى مؤسسات منتجة لها.

12- المنافسة العالمية : في ظل الظروف الراهنة لم تعد بإمكان اي دولة قادرة على أن تعيش بمعزل عن المنافسة العالمية، وأن التغير التدريجي الصغير ليس كافيا لمواجهة مثل هذا التحدي، وأن ما تحتاجه في مؤسساتها التعليمية هو ضمان الجودة لكيفية تشغيل تلك المؤسسات في هذا المناخ التنافسي، لأنه في ظل هذه التحديات لا يكون لديها خيار، إلا أن تتطور وتتحسن جودتها.

الفرع الثالث : تعريف الجودة في التعليم:

بعد النجاح الفائق الذي عرفة استعمال مفهوم الجودة في قطاع الأعمال، فقد انتقل تطبيقه إلى قطاعات الخدمات العامة، من بينها التعليم ونتيجة لحداثة مفهوم الجودة في التعليم العالي فقد اختلف الكتاب و الباحثين في تحديد هذا المفهوم و لم يتفق على مفهوم واحد، و يرجع هذا الاختلاف إلى [2]:

---

[1]–كمال إمام و لمياء محمد أحمد، **معايير إعتماد مؤسسات التعليم العالي نماذج عربية و عالمية**، (ط1؛ مصر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، 2012)، ص 09.

[2]–علي ناصر شتوي آل زاهر السلاطين، **تحقيق الجودة و التميز في مؤسسات التعليم العالي– بحوث و دراسات علمية محكمة–** (ط1؛ الاردن: دار الحامد للنشر و التوزيع، 2014)، ص 27.

– كلمة الجودة هي كلمة معيارية، فتحقيق الجودة مرتبط بتحقيق المنفعة و السعادة و عدم تحقيقها مرتبط بجلب الألم و الضرر و من ثم فهي كلمة نسبية فما يحقق النفع لشخص قد يلحق الضرر بآخر.

– مصطلح جودة الطالب غير متفق عليه أيضا إذ يمكن إرجاع جودة الطالب إلى مجموعة متشابكة من العوامل المختلفة.

– مصطلح جودة التعليم اكتسى في السنوات الأخيرة بعدا سياسيا صار يستخدمه الساسة و المسؤولون على التعليم على نحو غير من دلالاته.

– الجودة تعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين كما تعتبر قيمة بالنسبة لمختلف أصحاب المصلحة في التعليم العالي سيكون لهم أولويات مختلفة وقد يكون تركيزهم مختلفا أيضا. على سبيل المثال، في حين قد يركز الطلاب والمعلمين على عملية التعلم والتدريس، قد يكون تركيز المدراء على مخرجات التعليم. وبناء على ذلك، فإنه من الصعب الحديث عن "الجودة" ولكن التحدث عن "الصفات كما ذكر Harvey & Green [1].

يعرفها Deming : أنها: "عملية تطبيق مجموعة من المعايير و المواصفات التعليمية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين بالمؤسسات التعليمية، و في جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة"[2].

ـ **من التعاريف الكلاسيكية لجودة التعليم نجد تعريف Coobs :** أن البعد النوعي للجودة يعني أكثر بكثير من جودة التعليم التي تعرف عادة من خلال أداء الطالب، فهي تعتمد أيضا من حيث البرامج و المعايير على مدى ملائمة ما يتم تعليمه وتعلمه و كيف يستجيب ذلك للاحتياجات الحالية والمستقبلية للمتعلمين مع مراعاة ظروفهم وآفاقهم الخاصة. ويشير أيضا إلى التغييرات الهامة في نظام التعليم نفسه، وطبيعة مدخلاته (الطلاب والمعلمين والبنية التحتية والمعدات والمواد)، وأهدافه، تكنولوجياته التعليمية، و البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية"[3].

– ويرى آخر أن جودة التعليم تعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق الشغل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة. ويستنتج أن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل

---

[1]-LEE Harvey & DIANA Green, «**Defining Quality» ,** Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 18, No. 1, ,(London, 1993), P 10.

[2]–لمياء محمد أحمد، **نظم الجودة و متطلبات تسويق الخدمات التعليمية**، تقديم سعيد إسماعيل علي (ط1؛ مصر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، 2009)، ص 05.

[3]-Philip H. Coombs, **the world crisis in education the view from the eighties (**New York: Oxford Unnersity Press, 1985),P 105.

خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوي الذي نسعى جميعا لبلوغه[1].

– و يرى Rhodes أن شروط الفهم التعليمي الحديث يمكن أن يوفر نهجا بنائيا تطبيقها على نطاق واسع بين الطلاب و الأساتذة والموظفين، والمنظمة نفسها و الكل يشارك في خلق معنى باستمرار، والعمل على أساس هذا المعنى الجديد، والمشاركة في العمليات التي تزيد من قدرة المنظمة للعمل مرة أخرى. و يقترح التعريف التالي للجدودة في التعليم " عملية إدارية تستند على مجموعة القيم و تستمد حركيتها من إدارة المعلومات التي من خلالها يتم توظيف مواهب العاملين و تستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي و خلاق لضمان تحقيق التحسين المستمر للمنظمة"[2].

– و يعرف Cheng جودة التعليم هي مجموع الخصائص والمميزات في مدخلات وعمليات و مخرجات نظام التعليم التي تلبي الاحتياجات الآنية والمستقبلية والتوقعات الصريحة والضمنية للزبون الداخلي والخارجي[3]

– تعرفها المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة (ISESCO) مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة و شمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية عكسية . وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدى إلى تحقيق الأهداف المنشودة و المناسبة للجميع . والجودة بهذا المفهوم تتسع لتشمل جودة كل من :

المنتج + الخدمة + الأداء + المعلومات + مناخ العمل + الادارة + جودة الأفراد + جميع المبادئ التي تسعى إلى التحقيق الفعال للأهداف التي تتطلع إليها المؤسسة التعليمية[4]

---

[1]–أم كلثوم بوزيان و حسينة قديرة تومي، "**ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية لمواجهة متطلبات سوق الشغل في ظل التغيرات الراهنة**"، (كتاب الملتقى الوطني الأول حول: تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، جامعة زيان عاشور، كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية وعلوم التسيير، الجلفة، يوم 20 ماي 2010)، ص 173.

[2]-Rhodes, Lewis A, «**On the Road to Quality»,** Educational Leadership, Vol. 49, No. 6, ,(USA, Mars 1992), P 80.

[3]-Yin Cheong Cheng & Wai Ming Tam, «**Multi-models of quality in education» ,** Quality Assurance in Education, Vol. 5, Issue: 1 ,(United Kingdom: Emerald publication, 1997), P 23.

[4]–رشدي أحمد طعيمة، " **دليل الاعتماد و ضمان الجودة لجامعات العالم الإسلامي**"، (المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة (الإيسيسكو)، اتحاد جامعات العالم الإسلامي، القاهرة، يناير 2007)، ص 11.

في مؤتمر اليونيسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر 1998 تم الاتفاق على أن الجودة في التعليم وطبقا للمادة (11) للإعلان العالمي حول التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين و المتعلقة بالتقييم النوعي الذي نشرته منظمة اليونسكو، "هي مفهوم متعدد الأبعاد، والذي ينبغي أن تشمل جميع الوظائف، والأنشطة: التعليم والبرامج الأكاديمية والبحوث والمنح الدراسية والموظفين والطلاب والمباني والمرافق والمعدات والخدمات، المجتمع والبيئة الأكاديمية [1].

ويمكن تحديد أهم مفاهيم الجودة في التعليم العالي بما يلي[2]:

1. النظام: وهو مجموعة من العلاقات المتبادلة للخطط والسياسات والعمليات والأساليب والأفراد والأجهزة اللازمة لتحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي.

2. العملية التعليمية: و تشمل السياسات والمناهج والمراحل والحاجات الذاتية التي تستخدم في تحقيق العمليات العلمية، والبحث بصورة متميزة داخل مؤسسات التعليم العالي وخارجها.

3. الهيكل الجامعي: ويشمل البناء الإداري والتنظيمي لمؤسسات التعليم العالي الذي يخدم اهداف أهدافها ووظائفها.

4. الأساليب: و مجموعة المناهج التنظيمية والأساليب المعرفية والتكنولوجيا المتعلقة بها الضرورية للوظيفة التعليمية.

و يمكن القول أن الجودة في التعليم هي مفهوم الجودة مع اتصافه بالشمول للمدخلات و المخرجات ويتضح ذلك فيما يلي[3]:

– أنها نظام أو وسيلة لتحديد و إحداث تحسينات في مدخلات و عمليات التعليم من أجل التطوير الشامل مع التركيز على متطلبات و حاجات سوق العمل.

– أنها مدخل للتغيير التنظيمي طويل المدى يبحث في أساليب التحسين المستمر و التميز للمؤسسات التعليمية و التخلص من المشكلات التي تعوق اقدمها و قدرتها على المنافسة و التعرف على جوانب الهدر في الوقت و الطاقات الفكرية و البدنية و التخلص منها.

– فلسفة إدارية ترتكز على توظيف مواهب العاملين و استثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي يحقق التحسين في المؤسسات التعليمية لتحقيق التغيير المطلوب وصولا لجودة الاهداف المنشودة.

---

(1)–UNISCO, **world declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action and framework for priority action for change and development in higher education**,(adopted by the world conference on higher education higher education in the twenty-first century: vision and action, Paris, 9 October 1998), Available on the site :[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm] (03 Décembre 2017).

(2)–محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات** (ط1؛ الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2005)، ص 77.

(3)–سامح عبد المطلب إبراهيم عامر، **تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في إ دارة الجودة الشاملة** (ط1؛ القاهرة: مؤسسة طيبة، 2009)، ص 58.

ويمكن تصنيف محاولات تعريف الجودة في التعليم إلى خمسة محاور رئيسة متداخلة ومترابطة وهي[1]:

1- ربطها بالأهداف، أي تعريفها بدلالة الأهداف المطلوب تحقيقها فالمؤسسة التي تحقق أهدافها تعد جيدة.

2- ربطها بالمدخلات والعمليات، إذ إن تحقيق الاهداف يتوقف على العديد من العوامل منها، المدخلات المادية والبشرية المستخدمة وطرق استخدامها واستثمارها.

3- الجودة كمصطلح معياري، يشير إلى التميز(Excellent) ، والجيد(Good)، والسيء (Bad) وهذا يجعل المصطلح معياريا بدلا من كونه وصفيا فقط. وقد يتم الجمع بينهما (المعياري و الوصفي).

4- تعريفها والاتجاهات التكنوقراطية، إذ يتأثر المفهوم بالاتجاه التكنوقراطي نحو المؤسسات التعليمية. أما الاتجاه الشامل فيرى أنها مدى واسع من السمات الإنسانية كاحترام الامم الأخرى، وروح العالمية، و الرغبة في المحافظة على السلام العالمي، والإسهام في الثقافة الإنسانية والدفاع عن حقوق الإنسان.

5- الجودة مقابل الكم: فالتعليم الجيد هو الذي يسعى لإيجاد التوازن بين الكم والنوع، وللحكم على تحقيق إدارة الجودة لأهدافها. وينبغي الأخذ بعين الاعتبار عدد من المعايير والمبادئ لتلافي حدوث الاخطاء وللارتقاء بمستوى العمل باستمرار.

[1]-محمود عباس عابدين، **علم اقتصاديات التعليم الحديث** (ط1؛ القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2000)، ص ص 307-315.

المبحث الثاني: ضمان جودة التعليم العالي مفاهيم أساسية

نتيجة لتنوع وجهات النظر حول الجودة والتعليم العالي تتعدد آليات تحسين جودة خدمات التعليم العالي إلا أنها في مضمونها تحقق أهداف موحدة وهي الارتقاء بمستوى الجودة في الجامعات وبرامجها ونظمها الإدارية والأكاديمية بما تخدم أهداف المجتمع المحلي والعالمي وتطلعاته المختلفة، كما يشترط في هذه الآليات الترابط والتفاعل والانسجام والتكامل مع بعضها البعض حتى تحقق رؤية ورسالة الجامعة وأهدافها وتوجهاتها المستقبلية.

المطلب الأول: مدخل مفاهيمي لضمان الجودة في التعليم العالي

لقد مر تطور إدارة الجودة في التعليم و التعليم العالي عبر مراحل متعددة انعكست عن الإسهامات التي أفرزتها مختلف آراء واتجاهات روادها الأوائل، والذين عملوا على تطوير هذا المفهوم من أجل تحقيق مستويات متميزة من الجودة تلبي تطلعات المستفيدين من العملية التعليمية و فيما يلي هي أهم المحطات التاريخية لتطور هذا المفهوم.

أولا: التطور التاريخي لإدارة الجودة في التعليم و التعليم العالي

إن مسألة الجودة في التعليم ليست وليدة السنوات القليلة الماضية، بل تعود إلى العديد من العقود الماضية، فقد بدأت المؤسسات التعليمية الأمريكية السعي نحو الجودة منذ ثلاثينيات القرن الماضي، أما فيما يتعلق بالأبحاث والدراسات فإن الفضل يعود للباحث النيوزيلندي Clarence E. Beeby باعتباره أول من لفت الانتباه إلى مسائل النوعية والجودة في التعليم، وإلى إمكانية التخطيط بل ضرورته لرفع جودة التعليم، من خلال كتابه جودة التعليم في البلدان النامية (The Quality in Developing Countries of Education) الصادر سنة 1966

كما يعتبرWilliam Glasser من الأوائل الذين استفادوا من مبادئ ديمنغ في الجودة لبلورة نظريته عن الضبط والتحكم في إدارة التربية في كتابه الصادر سنة 1969 تحت عنوان "مدارس بدون فشل Schools) (Without Failure، وفي نفس السنة 1969 أكد كبار التربويين في العالم، في الندوة التي عقدها المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لمنظمة "اليونسكو"، على وجوب تحقيق الجودة في التعليم، وقد خلفت هذه الندوة أثرا كبيرا بخصوص جودة التعليم ما زال صداه في الأوساط التعليمية والتعليمية إلى بومنا هذا.

وفي سنة 1983 ظهرت العديد من التقارير التي خلقت نوعا من الضغط على التربويين لقيادة وادارة النظام التعليمي باتجاه التركيز على مواصلة السعي نحو تحقيق جودة التعليم [1]، ولعل من أهمها تقرير أمة في خطر (Nation at risk) سنة 1983 الذي أعدته اللجنة الوطنية للتعليم العام بالولايات المتحدة الأمريكية،

---

[1]–لحبيب بلية، «أثر ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي على الاستثمار في رأس المال البشري»، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، العدد 37، (جامعة باتنة 1، الجزائر، 2006)، ص ص 18–19.

الذى كشف عن الضعف الذى أصاب القاعدة التعليمية في المجتمع الأمريكي، و خلص هذا التقرير إلى ضرورة تحديث أهداف التعليم لتفادي الأخطاء والعيوب في الواقع التعليمي بالولايات المتحدة الأمريكية، وبدأت حملة لوضع مستويات معيارية للتعليم، بدأت بإعداد وثائق للمستويات المعيارية للمواد الدراسية المختلفة [1].

وفي سنة 1988 شهدت ثانوية Mt Edgecumbe بمدينة Sitka في ولاية Alaska بالولايات المتحدة الأمريكية أول تجربة لتطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية، وفي سنة 1989 انعقد المؤتمر القومي لاستخدام وتطوير مؤسسات الجودة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية في جامعة كاليفورنيا، حيث تركزت موضوعات المؤتمر على تحديد معايير الجودة القومية في التعليم[2]

و في نفس الفترة عانت كلية الاعمال روشستر للتكنولوجيا في الولايات المتحدة الأمريكية من مشاكل تناقص عدد الطلبة المسجلين و انخفاض إنتاجية البحث العلمي و تناقص مستوى الطلبة و اتجهت إلى تطبيق مبادئ الجودة و نجحت بذلك في حل هذه المشاكل، و في مطلع التسعينات بدأت العديد من المؤسسات التعليمية و الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق مبادئ الجودة و رافقها النجاح أيضا و قد بلغ عدد الجامعات التي تطبق الجودة في الولايات المتحدة حوالي 160 جامعة[3]، ومع ذلك فان الاهتمام بجودة التعليم العالي بوصفه نظاما متكاملا لم يطبق الا في تسعينات القرن العشرين وتحديدا في العام1990 ، وابرز ما اشير إلى ذلك في المقالة (الاقتصاد الملبد بالغيوم يحفز الكليات على تقييم التغيرات) والمنشورة في مجلة (The Choronical of Higher Education) .الذي حدد فيه ان عددا من الكليات والجامعات ستقوم إجراء التغيرات التي تستعيد الكثير من التحولات التي اجتاحت الصناعات الأمريكية في الثمانينات مؤكدا وجوب قيام الجامعات بالأخذ بمبادئ ديمنج Deming لتحسين الجودة والرضا والمكانة التنافسية .

وما أن حلت سنة 1991 حتى بدأ الاهتمام بإدارة الجودة يتضح بشكل بارز في مؤسسات التعليم العالي، إذ تأسس اتحاد ضم مجموعة من المنظمات المهنية كجمعيات الأعمال فضلا عن الجامعات الأمريكية، يعمل على إدخال مفاهيم الجودة في المناهج والمقررات الدراسية [4].

وقد انضمت إلى هذا الاتحاد منظمات صناعية رائدة في الولايات المتحدة الامريكية وقامت بإنشاء اتفاقيات ثنائية مع الجامعات الرائدة لأغراض التعاون في تطبيق نظم الجودة في التعليم والاعمال في وقت

---

[1]حسين بشير محمود، «**نظرة مستقبلية لخريج التعليم قبل الجامعي في ضوء معايير الجودة**»، مجلة بحوث و دراسات جودة التعليم، العدد الأول (رئاسة مجلس الوزراء، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم و الاعتماد، جمهورية مصر العربية، 2012)، ص 53.

[2]–لحبيب بلية، **مرجع سبق ذكره**، ص 19.

[3]–مدثر حسن سالم عز الدين، **الجودة و تقويم الآداء في الجامعات (هياكل و معايير و تجارب)** (ط1؛ الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، 2017)، ص 51.

[4]–محمود داود الربيعي و آخرون، "**تطوير التعليم العالي في ضوء متطلبات ادارة الجودة الشاملة**"، (بحث للمؤتمر الدولي الثامن حول : تفعيل جودة التعليم على المستوى الإقليمي، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، الجامعة الأمريكية– بيروت – لبنان، 01–02 ديسمبر 2016)، ص13.

واحد مثل شركة (MOTOROLA) و شركة (IBM)التي قدمت مليون دولار أمريكي منحة دراسية للجامعات التي جرى اقترانها مع المنظمات الصناعية وذلك لغرض تمكين الجامعات والكليات من اعتماد فلسفة ادارة الجودة وهذا انعكس على تحسين نوعية محتوى التعليم العالي من خلال استخدام اساليب ادارة الجودة.

و الملاحظ في أن كل هذا التطور كان في الولايات المتحدة مقارنة بالمملكة المتحدة التي كان التطور فيها بطيء و التي كان استخدام لمواصفة قياسية للجودة في التربية و التعليم سنة 1992 و ذلك عندما أصدرت المؤسسة البريطانية للمعايير (BSI-British Standards Institution) إرشاداتها بالتوجيه نحو تطبيق معايير المؤسسة في مجال التربية و التعليم[1].

وقد عني المؤتمر العالمي حول التعليم العالي الذي عقدته اليونسكو في العام 2000 بتنظيم أنشطة غايتها تعزيز عمليات الاصلاح في التعليم العالي ووضع برنامج توأمه الجامعات (Unit Win) وتطبيق الاتفاقيات الاقليمية حول الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته، وتكييف تدريب المعلمين والمناهج التعليمية على المستويات كافة، مع التغيرات التي تطرأ على المجتمع ولاسيما التغيرات المرتبطة بالاستعمال المتزايد تقنيات الاتصال والمعلومات الحديثة

وفيما بعد أصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة واقعة حينما أعلن وزير التجارة الأمريكي Ronald Brown سنة 1993 أن جائزة Malcolm Baldrige الوطنية للجودة امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب الشركات الأمريكية العملاقة.

وهكذا فقد تزايد الاهتمام بإدارة الجودة في التعليم في عقد التسعينيات من القرن العشرين، والذي يسميه البعض بعقد الجودة في التعليم، حيث تعددت وتكاثرت الكتابات والبحوث وبرامج الجودة في التعليم، وخاصة العالي منه، ثم طبقت أفكار الجودة واستثمرت بصورة متزايدة في المدارس[2].

ثانيا: ضمان الجودة

يتردد في الحقل التعليمي كثير من المصطلحات التي ترتبط بالجودة، و التي يصعب على البعض أحيانا التفرقة بينها مما يؤدي للخلط و تداخل المفاهيم و نستعرض في هذا الجزء أبرزها بغية توضيح الفروق ووضع حدود الفاصلة لغرض كل منها رغم انها تمثل منظومة عمل تكاملي.

1- تعريف ضمان الجودة:

استخدم مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي منذ التسعينات، ولكن على الرغم من أن استخدامها في التعليم العالي حديث العهد نسبيا، فإن الممارسات التي تشير إليها كانت موجودة في بعض الأحيان في بعض

---

[1]-محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان، **مرجع سبق ذكره**، ص 59.

[2]-سامح عبد المطلب إبراهيم عامر، **مرجع سبق ذكره**، ص 57.

البلدان ربما مع مسميات مختلفة قبل هذا التاريخ بكثير فحسب Richard Lewis تم إدخال آليات ضمان الجودة في المملكة المتحدة في وقت مبكر من عام 1832 وفي الولايات المتحدة في عام 1905[1].

و لقد لقي مصطلح ضمان الجودة إهتمام العديد من الباحثين و وضعت له العديد من التعاريف :

أ- تعريف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO):

ضمان الجودة هو المراجعة المنهجية للبرامج التعليمية لضمان الحفاظ على مستويات مقبولة من التعليم والمنح الدراسية والبنية التحتية [2]

ب- تعريف الشبكة العالمية لوكالات ضمان جودة التعليم العالي (INQAAHE[*])

و يحتوي على نماذج عدة لضمان الجودة، بحيث يمكن أن يشير إلى البرنامج الدراسي أو المؤسسة ككل أو إلى كامل نظام التعليم العالي، وفي كل حالة فإن ضمان الجودة هو كل الاتجاهات والإمكانات والنشاطات والإجراءات التي من خلال وجودها واستخدامها بالإضافة إلى أنشطة ضبط الجودة يتم التأكدمن أن هنالك معايير أكاديمية منشودة محافظ عليها، ويتم تعزيزها بصورة مستمرة[3]

ج- في تعريف المنظمة الدولية للتقييس و في المعايير ISO 8402، ضمان الجودة يتمحور حول: جميع الأنشطة المخطط لها والمنهجية المنفذة في نظام الجودة، وتعتبر ضرورية لضمان درجة كافية من الثقة في متطلبات جودة المنشأة[4].

د- يعرفها Lazăr Vlăsceanu و آخرون: بأنها مصطلح شامل يشير إلى عملية مستمرة (تقييم، مراقبة، ضمان، صيانة، وتحسين) جودة نظام التعليم العالي أو المؤسسات أو البرامج كآلية تنظيمية، يركز ضمان الجودة على المساءلة والتحسين، وتوفير المعلومات والأحكام (وليس الترتيب) من خلال عملية متفق عليها ومتسقة ومعايير راسخة[5].

ه- يُعرّف Grant Harman ضمان الجودة: بأنه إجراءات منهجية للإدارة والتقييم تعتمدها مؤسسة أو نظام للتعليم العالي لمراقبة الأداء وضمان تحقيق مخرجات نوعية أو جودة محسنة و تهدف نظم ضمان

---

[1]- Le Conseil Supérieur De L'éducation,« **L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre**», (Québec: Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Février 2012), P07.

[2]- UNISCO, "**Evaluation of UNESCO's Regional Conventions on the Recognition of Qualifications in Higher Education"** (Belgique :Edition de Boeck université , juine 2016),P 19.

[*]-The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education

[3]-عبد الباقي عبد الغني بابكر، "**ضمان الجودة والاهتمام بالنوعية في كليات التربية**"، (بحث مقدم لمؤتمر الدراسات العليا والبحث العلمي: العلوم الإنسانية والعلوم التربوية: جامعة الخرطوم، من 27 فبراير إلى 02 مارس 2013)، ص 04.

[4]- Wouter van den Berghe, « **Application des normes ISO 9000 dans l'enseignement et la formation**» (Grèce : formation professionnelle no 15, revue européenne, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), 1998),P 22.

[5]- Lazăr Vlăsceanu and All, « **Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions** » (Bucharest: UNESCO –CEPES-, 2007),P 74.

الجودة أساسا إلى تقديم أدلة مناسبة لإثبات المزاعم المتعلقة بالجودة ولتمكين أصحاب المصلحة الرئيسيين من الثقة في إدارة الجودة ومستوى النتائج المحققة[1].

-يشير مصطلح "ضمان الجودة" بحسب David Woodhouse إلى الاستراتيجيات والإجراءات والسلوكات والمواقف اللازمة لضمان الحفاظ على الجودة وتحسينها[2].

ويتضح لنا من خلال التعاريف السابقة: أن ضمان الجودة مفهوم متعدد الأبعاد، يشمل مختلف الأنشطة الموجهة نحو تفحص المؤسسة الجامعية أو البرامج الأكاديمية من تعليم وتكوين و بحث و مختلف جوانب التسيير المالي، البيداغوجي، و البشري، لقياس مدى الالتزام بالمعايير المسطرة و هو يعبر عن الاجراءات والنشاطات التي تعتمد آلية التقويم المستمر للمؤسسات و البرامج الجامعية التي تتضمن إجراءات: التقييم، المراقبة، التحسين، ضمان الجودة و المحافظة عليها.

و بصفة عامة تهدف ضمان الجودة إلى التأكيد على مستوى التفوق الذي حققته المؤسسة كجزء من مهمتها التعليمية أو البحثية و على هذا النحو يصعب وصف ذلك، ولكن اعتمادا على مستوى المتطلبات التي يرغب المرء في تحديدها، فإن الجودة هي عتبة أو مرجع مثالي أو الحد الأدنى الذي ترغب الجامعة في تحقيقه، و غالبا ما ينظر إلى الجودة على أنها التطابق مع الأهداف فإذا كانت المؤسسة قادرة على تحقيق الأهداف التي حددتها لنفسها، فيمكننا القول إنها تحقق الجودة بالفعل و هي ليس أكثر من ضمان الجودة التي وعدت المؤسسة الجامعية بتوفيرها لعملائها (متلقي الخدمة) وللمجتمع بشكل عام، كما أنها عملية تقييم مخطط لها لضمان معايير التعليم والبحث بالإضافة إلى استخدام البنية التحتية والدعم للطالب فالجامعة تحترم وتتبع وتطبق كما تقوم على القيام بمهامها تجاه الأطراف الداخلية و الخارجية و عادة ما يتم تصنيف ضمان الجودة إلى[3]:

-**ضمان الجودة الداخلي**: و يشير إلى السياسات والآليات المطبقة في مؤسسة أو برنامج لضمان أن المؤسسة أو البرنامج يحقق أهدافه ويلبي المعايير التي تنطبق على التعليم العالي و يوصف نظام الجودة بأنه ذاتي.

-**ضمان الجودة الخارجي**: و يشير إلى مجموعة من إجراءات مراقبة الجودة وضمان الجودة التي تقوم بها الهيئات خارج المؤسسات الأكاديمية لتحديد ما إذا كانت المؤسسات تلبي معايير الجودة المتفق عليها أوالمحددة سلفا، هذه عملية تقييم تتم إدارتها بالكامل بواسطة هيئة خارجية مستقلة بشكل عام. قد يكون هذا

---

(1)–Grant Harman, **"Quality Assurance In Higher Education"**, (Proceedings of the International Conference on Quality Assurance in Higher Education: Standards, Mechanisms and Mutual Recognition , Bangkok, Thailand, 8-10 November 2000), P01

(2)- David Woodhouse,**«Qualité et assurance-qualité» (**Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur Sous-titre : Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur, OCDE-IMHE,1999), P 34.

(3)– Martin, Michaela, et Antony Stella, **Op.cit**, PP 25-29

التقييم طوعيا أو إلزاميا وقد أظهرت الممارسة الدولية أن التقييم الخارجي طوعي في البداية ولكنه يميل إلى أن يكون إلزاميا بعد ذلك، و يمكن لمؤسسة التعليم العالي استخدام أحد هذين النظامين أو كلاهما في آن واحد.

و يُستخدم مصطلح ضمان الجودة بشكل عام ليشمل التدقيق (المراجعة) والتقييم والاعتماد وعمليات المراجعة الأخرى وعناصرها[1].

يشمل ضمان الجودة في التعليم العالي تصميم المقرر، وتطوير الموظفين، وجمع واستخدام التغذية المرتدة من الطلاب وأصحاب العمل

-**نظام ضمان الجودة:** حسب Donald Ekong: هو وسيلة تتبناها مؤسسة تسمح لها بالتأكيد لنفسها ولغيرها من المهتمين بأن الشروط الضرورية التي تمكن الطلبة من الوصول إلى المعايير التي حددتها المؤسسة قد وضعتها فعلا[2].

2- مصطلح ضمان الجودة و إشكالية الترجمة:

مصطلح ضمان الجودة يمكن النظر إليه من زوايا مختلفة كما ذكر Françoise Fave-Bonnet بعد اطلاعه على الوثائق الرسمية لإعلان بولونيا Processus de Bologne [*] و الفضاء الأوربي للتعليم العالي(EEES) [**]، يمكن النظر إليه من ثلاثة زوايا مختلفة[3]:

أ-**تقييم الجودة (évaluation de la qualité):** استعمل هذا المصطلح في ترجمة وثائق إعلان بولونيا.

ب- **ضمان أو تأمين الجودة: (assurance de la qualité ou la garantie de la qualité):** يستعمل هذا المصطلح في كل الوثائق الرسمية الفرنسية.

ج- **إدارة الجودة: (management de la qualité):** استعمل هذا المصطلح كترجمة للمعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية ENQA (الشبكة الأوروبية لضمان الجودة).

و الجدول التالي يوضح المصطلحات المستعملة للتعبير عن ضمان الجودة و الهدف منها و مجال تطبيقها:

---

(1)-Jane Knight, **"GATS, Trade and Higher Education: Perspective 2003 - Where are we?"**, (Report Of The Observatory on borderless higher education, United Kingdom, May 03), P 16.

(2)- Nabil BOUZID, et Zineddine BERROUCHE, **Op.cit**, P 17.

(*)-عملية بولونيا، نسبة إلى مدينة بولونيا الإيطالية، هي عبارة عن برنامج اصلاحي للتقريب بين أنظمة التعليم في الدول الأوروبية هدفه ايجاد معيار أومجال اوروبي موحد للتعليم العالي، وقعت عليه 29 دولة يوم 1999/06/29 و تضمنت ستة أهداف عامة ينبغي الوصول إليها بحلول سنة 2010 في كل الدول المعتمدة لهذا المنهج الجديد أبرزها: اعتماد نظام موحد للشهادات دون اللجوء إلى معادلاتها الشواهد من دولة إلى أخرى، اعتماد نظام دراسي موحد (ليسانس، ماستر، دكتوراه).

(**) -l'**E**space **E**uropean de l'**E**nseignement **S**upérieur

(3)- Nabil BOUZID, et Zineddine BERROUCHE, **Op.cit**, P20.

جدول رقم (02) المصطلحات المرتبطة بضمان الجودة

المصطلحات	السؤال المحوري	الهدف	مجال التطبيق
تقييم الجودة	كيف نقيس الجودة؟	قياس الجودة	تطبيق التقييم
ضمان الجودة	كيف تضمن الجودة؟	إثبات أن الجودة تحققت	مراجعة الجودة
إدارة الجودة	كيف نتحصل على الجودة؟	تسيير الجودة	تنفيذ الإجراءات و ثقافة الجودة.

المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على:

- Nabil BOUZID, et Zineddine BERROUCHE,**« Module II - Assurance qualité dans l'enseignement supérieur » (**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur – CIAQES, Session III, Algérié, du 21 au 23 octobre 2012), P 20.

- Le Conseil Supérieur De L'éducation, «**L'assurance qualité à l'enseignement universitaire: une conception à promouvoir et à mettre en œuvre** » (Québec canada: Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Février 2012),P 08.

بناء على الجدول أعلاه فإن مصطلح ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي يمكن أن يأخذ ثلاث وجهات نظر مختلفة من حيث الأهداف و المكلف بتنفيذها، فنظرة كل من المقيّم، المصادق و (المناجير) المدير ليست متماثلة وليس لديهم هدف واحد كذلك، الأول يهتم بمسألة كيفية قياس الجودة والثاني يهتم بكيفية ضمان الجودة أما الثالث فيهتم بكيفية الحصول على الجودة و فيما يلي شرح موجز لكل مكلف[1]:

✓ **المقيّم (L'évaluateur)**: خبير يهدف إلى تحسين الجودة على كل مهام المؤسسة من خلال تنفيذ تقييم داخلي و خارجي.

✓ **المصادق (المقرر) (Le certificateur) :** في هذه الحالة يكون خبير خارجي تعينه الجهات الوصية ويكون مسؤول عن اعتماد أو عدم اعتماد عروض التكوين و الشهادات، كما يحدد تمويلها من أجل تحسين الجودة في الشهادات المقترحة و تأهيلها لتكون وطنية.

✓ **مناجير (مدير) (Le Manager):** كمدير الجامعة مثلا و يكون مسؤول عن تنفيذ الإجراءات المتعلقة بالجودة و نشر ثقافة لها داخل المؤسسة الجامعية.

3- آليات ضمان الجودة الخارجية: الأنواع المختلفة لضمان الجودة الخارجية

يأخذ ضمان الجودة الخارجي الاسم الذي يناسب العملية المقصودة و بالتالي، فهي تأتي في التدقيق (المراجعة) والتقييم والاعتماد والتأهيل، كما يتجلى الاهتمام:

أ- **التدقيق Audit:** هي عملية تسمح للخبراء بتحديد ما إذا كان النشاط المستهدف مثل برامج التدريب أوالموظفين أو البنية التحتية لمؤسسة جامعية يستوفي المهام والأهداف التي حددها. يقوم الخبراء الذين يقومون بدور المدققين بعد ذلك بإجراء عدة زيارات ميدانية تركز على المعايير والأهداف الخاصة

[1]- Nabil BOUZID, et Zineddine BERROUCHE, **Op.cit**, P20.

بالمؤسسة، وليس على المعايير الخارجية للمؤسسة. وبالتالي، سيكون على المدققين البحث عن نقاط القوة التي سجلتها المؤسسة في تحقيق أهدافها وكذلك على مستوى المسؤولية على مستوى برامج الدراسات.

ب- التقييمEvaluation:

التقييم الخارجي هو مراجعة تفصيلية للمراجعين الخارجيين لبرامج التدريب، والأنشطة البحثية، والخدمات التي تقدمها المؤسسة والنتائج المحققة قد يشمل التقييم جميع أنشطة المؤسسة (التقييم المؤسسي) أو قد يكون تقييم برامج التدريب أو الأبحاث، ويهدف إلى مساعدة الجامعة على تحديد نقاط قوتها وضعفها بشكل أفضل، كما يهدف التقييم الخارجي إلى تزويد أصحاب المصلحة والمجتمع ككل برؤية محايدة لأنشطة المؤسسة.

التقييم الخارجي غالبا ما يؤدي إلى زيارة ميدانية. يتم تقديم تقرير التقييم الذاتي من قبل المؤسسة إلى جانب الوثائق الداعمة الأخرى من حيث تقييم البرنامج أو البحث، قد يؤدي التقييم إلى تصنيف المؤسسة.

تقييم الجودة يشمل كلا من الوسائل المستخدمة لتقييم مستوى ونوعية مؤسسة أو برنامج، وتقديم أو إعطاء رأي نهائي في هذا الخصوص[1].

ج- الاعتماد Accréditation

الاعتماد هو عملية تركز على امتثال شريحة يجب دراستها، مثل البرامج، مع وضع مقياس مرجعي من قبل هيئة خارجية مستقلة وبالتالي، يتعين على المدققين الذين يتم إرسالهم لهذه العملية إصدار حكم ووضع تقرير الاعتماد. يمنح الاعتماد عادة إجابة "نعم" أو "لا" كما أنها صالحة لفترة محددة.

و الاعتماد هو نتيجة و مخرج رئيسي لعملية التقويم، و الهدف الأساسي منه هو مساعدة المؤسسات التعليمية على تطبيق الإجراءات التقويمية الفعالة التي تضمن لها تحقيق مستوى عال من الجودة في البرامج التعليمية المقدمة من طرفها و ضمان الاستمرار الذي تتوق إليه هذه المؤسسات [2].

د- التأهيل L'habilitation:

هو عملية يقوم فيها المدققون الذين ترسلهم الوزارة بعمل متقارب لتحديد ما إذا كانت المؤسسة الجامعية تفي أو لا تفي بالمعايير المقبولة التي تحددها الوزارة أو هيئة دولية متخصصة الغرض هو أن تنسب أو لا توافق الهدف من المهمة. يعد تجديد أو فتح تدريب الدكتوراه مثالا على ذلك.

عادة ما تتضمن هذه العملية زيارات ميدانية، ومراجعة نظراء، وما إلى ذلك ويتم منح الاعتماد لفترة محددة، الفرق بين الاعتماد و التأهيل في ضوء ما سبق، يمكن استنباط ما يلي:

الاعتماد هو حكم صادر عن هيئة خارجية مستقلة بشأن مطابقة مؤسسة التعليم من مؤسسة إلى معيار وضعته هذه الهيئة عموما، هذه المنظمة متخصصة في مجال معين.

التأهيل هو الإجراء الذي اتخذته الوزارة والذي يحول الاعتماد إلى نص قانوني و / أو تنظيمي.

---

[1]- Lazăr Vlăsceanu and All, **Op.cit**,P 56.

[2]-حيدر حاتم فالح العجرشي، **الاعتماد الاكاديمي في التعليم العالي**(ط1؛ الأردن: دار الرضوان للنشر و التوزيع، 2015)، ص ص 17-19.

باختصار، هي الأشياء التي تم تقييمها وطبيعة النتائج التي تميز هذه الآليات الثلاثة يركز التقييم على جودة الأنشطة، بينما تركز المراجعة على جودة آليات ضمان الجودة الاعتماد هو تقييم أو تدقيق يؤدي إلى الاعتراف الرسمي.

يتم التعامل مع المتطلبات المزدوجة للمساءلة والتحسين من خلال اللجوء إلى ثلاثة أساليب رئيسية لضمان الجودة، وهي الاعتماد والتقييم والمراجعة المذكورة سابقا و يلخص الجدول التالي الملامح الرئيسية لكل نهج من حيث الأسئلة التي يتم طرحها على مؤسسات التعليم العالي أو البرنامج أو وحدة الدراسة تحت التدقيق(المراجعة)، والتأكيد على جودة التحصيل ونوع النتائج التي ينتجها[1].

جدول رقم (03) تصنيف آليات ضمان الجودة

الغاية	الآلية	السؤال	الاهتمام	النتائج
المساءلة	الاعتماد Accréditation	هل هو جيد بما فيه كفاية للموافقة عليه؟	التكيف (المهام، الموارد، العمليات)	قرار القبول أو الرفض
↕	التقييم Evaluation	إلى أي مدى تعد النتائج جيدة؟	النتائج	المستوى بما فيه قرار القبول أو الرفض
التحسين	التدقيق Audit	هل الأهداف مرضية؟ هل العمليات تتم بفاعلية؟	العمليات	وصف نوعي

Source :

- Le Conseil Supérieur De L'éducation, **Op.cit**,P 14.

وبناء على الجدول أعلاه يمكن القول أن معيار التفريق بين هذه الآليات يتمثل أساسا في أهداف التقييم وطبيعة نتائجه، فإلى حد ما تبدو آليات الاعتماد مناسبة تماما لخدمة أهداف المساءلة بسبب موضع التحكم الخارجي الأساسي، والأحكام المتدرجة التي تنتجها، والإمكانية التي تمنحها لوضع علامة مرور تعكس الحد الأدنى من معايير الجودة التي يجب الوفاء بها، وعلى النقيض من ذلك، فإن النتائج النوعية لإجراءات التدقيق (المراجعة)، وتركيزها على العمليات بدلا من النتائج وموقعها الداخلي الأكبر للسيطرة، تجعل هذا النهج أكثر توافقا مع الأهداف القائمة على التحسين، وآليات التقييم تقع بين هذين النهجين، مع أحكام متدرجة والتأكيد على النتائج التي تجعلها مناسبة للإشارة إلى الجودة – من منظور المساءلة – بينما تترك في الوقت نفسه مجالا لتحسين التوصيات.

على الرغم من اعتماد عدد من الدول أنظمة مختلطة تكمل فيها آليات التدقيق (المراجعة) الاعتماد أوعمليات التقييم، إلا أن المقاربات القائمة على المساءلة هي السائدة.

[1]- Paulo Santiago and all,**«Tertiary Education for the Knowledge Society special features: governance, funding, quality», volume 1 (**OCDE : 2008,), P 266.

من ناحية أخرى، سلط David Woodhouse الضوء على التداخل بين الاعتماد والتقييم والمراجعة من حيث الأهداف، سواء كان ذلك من خلال تكييف الأهداف، أو جدوى خطط العمل، أو مطابقة الإجراءات، أوفعالية الإجراءات، أو قياس النتائج كما يوضحه الجدول التالي[1]:

جدول رقم (04) المحاور المستهدفة من آليات ضمان الجودة

1-تكييف الأهداف	2-جدوى خطة العمل	3-مطابقة العمل	4-فعالية العمل	5-قياس النتائج
الاعتماد				
		التقييم		
		الفحص		

Source :

David Woodhouse,« **Qualité et assurance-qualité»** (Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur Sous-titre : Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur, OCDE-IMHE,1999), P 37.

من خلال الجدول نلاحظ أنه يمكن فحص آليات وفعالية الإجراءات بواسطة الآليات الثلاث غير أنه لا تغطي الآلية الواحدة المحاور الخمس فالاعتماد يغطي المحاور من 01 إلى 04، أما محاور المراجعة فهي من 02 إلى 04، التقييم من المحور 03 إلى المحور 05، كما يلاحظ أنه قد تكون جدوى خطط العمل هي الاعتماد و المراجعة، تكيف الأهداف هو الهدف الحصري للاعتماد، قياس النتائج هو الهدف الحصري للتقييم.

ويشير Abdel Bagi BABIKER إلى أن نظم ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي عادة ما تسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية هي[2]:

1- ضبط الجودة (Quality Control)

2- المساءلة/ التوجيه (Accountability/Guidance)

3- التحسين و التطوير (Improvement)

تستخدم معظم وكالات ضمان الجودة العديد من آليات ضمان الجودة التي غالبا ما تتضمن التدقيق(المراجعة) والاعتماد المؤسسي، حيث يصعب تحقيق الأهداف الثلاثة بآلية واحدة.

من الممكن والمقبول، صياغة الخيارات الأساسية لضمان الجودة مع الأهداف العامة و يمثل الجدول أدناه مخطط تصنيف يربط الهدف الرئيسي لآليات ضمان الجودة الخارجية بالخصائص الأساسية لكل آلية.

---

[1]- David Woodhouse, **Op.cit**, P 37.

[2]–عصام جمال سليم غانم و حسن سالم الشهوبي، "**اطار عمل مقترح لضمان إدارة جودة مؤسسات التعليم العالي العربية من منظور التخطيط الاستراتيجي**"، (بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثالث لضمان جودة التعليم، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، أيام 02–04 أفريل 2013)، ص 659.

جدول رقم (05) المصطلحات المرتبطة بضمان الجودة

الهدف	ضبط الجودة	المساءلة	تحسين الممارسات
الآلية المفضلة	الترخيص بالعرض	الاعتماد / التقييم	فحص الجودة
مبدأ العمل	مقاربة مبنية على المعايير	مقاربة ملائمة الأهداف/ التوافق مع الأهداف	التوافق في الأهداف
الإجراءات	تقييم خارجي	تقييم خارجي أو تقييم ذاتي	التركيز على التقييم الذاتي
الطبيعة	إجباري	إجباري أو اختياري	اختياري

Source :

Nabil BOUZID, et Zineddine BERROUCHE, **Op.cit**, P 25.

ثالثا : العلاقة بين الاعتماد وضمان الجودة و الفرق بين ضمان الجودة و ضبط الجودة:

1- العلاقة بين الاعتماد وضمان الجودة:

هناك علاقة تبادل للتأثير و التأثر بين ضمان الجودة كأهم مراحل تطبيق الجودة، وبين الاعتماد، ذلك أن نظام ضمان الجودة بانه يعني بعمليات تقييم المدخلات ومراجعتها والمخرجات. والعمليات للجامعات وفق معايير محددة للتأكد من مطابقتها للمعايير المعترف بها، أما الاعتماد فإنه يحتاج الحصول عليه المرور بعمليات لتقويم مستوى جودة البرامج التعليمية المختلفة وذلك في ضوء معايير الجودة، وهذا يدل على أن الاعتماد يعد أحد وسائل ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ويعد نوعا من أنواع التقييم المؤسسي ومدخلا تطويريا لتحقيق ضمان الجودة.

وتختلف الدول فيما بينها في إجراءات الاعتماد إلا أنها تتفق على أن الاعتماد يقوم على التقويم بنوعيه الداخلي والخارجي ويهدف إلى تحسين المخرجات وتطويرها[1].

2- الفرق بين ضمان الجودة و ضبط الجودة:

يحدث في كثير من الأحيان خلط بين مصطلحي ضمان الجودة و ضبط الجودة الذي هو مراجعة الخدمة المقدمة وفق مواصفات و معايير محددة و على الرغم من صعوبة وضع حد فاصل بين المفهومين، إلا أن ضمان الجودة يختلف عن ضبط الجودة من حيث المداخل التي يعتمد عليها في كل منهما، فضبط الجودة يعتمد على مدخل الإصلاح و التصحيح أو حل المشكلة، في حين يتبنى ضمان الجودة المدخل الوقائي أوالاستباقية الذي يعني توقع احتمالات الخطأ و القضاء عليها قبل حدوثها أي أنها تعني تنفيذ العمل بطريقة صحيحة من المرة الأولى. [2]

أي أن ضبط الجودة quality control هي عملية بعدية هدفها اتخاذ إجراءات بعد عملية الفحص للخدمة المقدمة التي تبين انها ليست بالمستوى المطلوب أما عملية ضمان الجودة فهي قبلية تتخذ قبل تقديم الخدمة

---

[1]-نايف بن عبد العزيز المطوع، «**معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 07، العدد 17، 2014)، ص117.

[2]-حيدر حاتم فالح العجرشي، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 16-17.

وهدفها إكساب هذه الخدمة نوعية مسبقا، أي أنها تمنع الفشل بينما ضبط الجودة لا يمنع الفشل و لكن يشير إليه، كما ميز Harvey & Gree بين المفهومين بقولهما أن ضبط الجودة هي عملية إيجاد آليات و إجراءات تطبيق في الوقت المناسب للتأكد من أن الجودة المرغوب فيها سوف تتحقق بينما ضمان الجودة فهي إجراءات تقيس مدى المطابقة لمعايير محددة سلفا. [1]

أما الآليات أو التطبيقات الأخرى والتي تندرج ضمن أنظمة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، فتتمثل في التصنيف الدولي للجامعاتUniversity Ranking الذي يستهدف ترتيب مؤسسات التعليم العالي تماشيا إلى ما يسمى بالحوكمة الأكاديمية التي تساعد على تحقيق قدر كبير من الشفافية والعدالة للمؤسسات الجامعية، تعتبر التصنيفات العالمية للجامعات من ابرز المؤشرات التي يمكن الاستدلال بها على جودة الجامعة ومدى تطورها، إذ تسعى معظم الجامعات التي تهدف إلى تحسين صورتها وسمعتها إلى الأخذ بالمعايير التي تضعها أشهر التصنيفات، وعليه فهذه التصنيفات تعكس جانبا كبيرا من جودة التعليم العالي، وعليه تسعى الجامعات لإيجاد ترتيبها في التصنيفات العالمية للجامعات والتي تعد حاليا أحد الأدلة التي يعتمد عليها في إعطاء مؤشرات عن ترتيب الجامعة بين الجامعات العالمية، بالإضافة إلى تحديد موقع الجامعة ضمن هذه التصنيفات ومعرفة صورتها دوليا وهو ما يدل على مدى تطورها وكفاءتها لذلك أصبح السعي وراء تحقيق مركز مرموق ضمن هذه التصنيفات هدف أساسي لكل جامعة،

وتعرف أنظمة تصنيف الجامعات على أنها آلية لترتيب الجامعات وفق عناصر تقييم محددة، مع مقارنة الجامعات ببعضها البعض على أساس الأداء، وتهدف إلى توفير معلومات عن جودة الجامعات ولقد ظهرت فكرة تصنيف الجامعات في البداية في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1983 و يعد أول تصنيف ولكنها كانت فكرة محلية بقصد مقارنة الجامعات والكليات مع نظيرتها وبدأت في الانتشار لتغزو هذه الفكرة باقي الدول وتنتقل من الصورة المحلية إلى العالمية. [2]

أما التصنيف الدولي للجامعات فقد بدأ في عام 2003 بصدور تصنيف جامعة شنغهاي والمسمىARWU يصدر التقرير عن جامعة (جياو جونغ شنغهاي) الصينية.

هناك العديد من المنظمات لتصنيف مؤسسات التعليم العالي، نذكر منها تصنيف ARWA الصادر عن جامعة "جياو جونغ شنغهاي" المستند إلى (04) معايير هي : جودة التعلم بوزن نسبي (10%)، جودة أعضاء هيئة التدريس بوزن نسبي (40%)، الانتاج البحثي بوزن نسبي (40%)، الانجاز الأكاديمي بوزن نسبي (10%)، كما تقوم أيضا بتصنيف الكليات وفق معايير أخرى.

---

[1]–راضية بوزيان، **مرجع سبق ذكره**، ص 365.

[2]- كريمان بكنام صدقي عبد العزيز، «**تأثير النشر الدولي على ترتيب الجامعات في التصنيفات العالمية: جامعة القاهرة نموذجا**»، العدد 37 (مجلة Cybrarians journal، مصر، مارس 2015)، ص 04.

وكذلك تصنيف QS(مؤشر كيو إس) الذي أطلق سنة 2004 وهو يغطي أربع جوانب أيضا تتعلق بالبحث العلمي وهي: البحث العلمي، القابلية للتوظيف، الكفاءة التعليمية، والعالمية، حيث يصدر هذا المؤشر في ملحق لجريدة التايمز(THES) البريطانية ويقوم بدراسة ما يزيد عن 2000 مؤسسة جامعية ويصنف سوى (700) مؤسسة منها حسب المعايير التالية: السمعة الأكاديمية (40%)، سمعة الجامعة لدى أرباب العمل (10%)، نسبة عضو هيئة تدريس/ طالب (20%)، الاقتباس في المنشورات العلمية (20%)، وتنوع جنسيات كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب ب (5%) لكل فئة.

و مؤشر تايمز للتعليم العالي (Times Higher Education Index) المتكون من (13) ثلاثة عشر مؤشرا فرعيا اختيرت لتعكس بشمول وتوازن نشاط الجامعات من الناحية الأكاديمية والبحثية والاجتماعية نذكر من هذه المؤشرات الجزئية المعتمدة على سبيل المثال من هذه المؤشرات المدخول الصناعي و المنظور الدولي.

كما نذكر من بين أهم هيئات تصنيف الجامعات الهيئة العامة للبحث في إسبانيا (Cybermetrics) التي تعتبر مختبر تابع للمجلس الأعلى للبحث العلمي هي من أهم هيئات البحث في إسبانيا التابعة إلى وزارة التربية والعلوم ومن أهم هيئات التصنيف عالميا لتصنيفها لـــ (12000) مؤسسة جامعية.

تصدر هيئة (Cybermetrics) تقريرين سنويا، الأول في أواخر شهر جانفي من السنة والثاني في نهاية شهر جويلية يعتمد الموقع الإلكتروني (Webometrics) في قياس أداء الجامعات الاسباني على مؤشرات كمية للمواقع الالكترونية للجامعات، فهو يعتمد على مؤشرات كحجم الموقع الإلكتروني للجامعة بـــ (20%)، ثراء الملفات بـــ (15%)، وانتشار رابط الجامعة بـــ (5%). [1]

على الرغم من اختلاف التعاريف لمفهوم ضمان الجودة، إلا أن هناك اتفاقا عاما حول أهم المعايير والمبادئ التي ترتكز عليها، والتي يجب تبنيها والأخذ بها عند محاولة تطبيقها بنجاح، وهذه المعايير هي:

توجد جملة من الأسباب التي تدفع مؤسسات التعليم العالي لتبني نظام ضمان الجودة ويمكن تصنيفها إلى أسباب خارجية وأسباب داخلية.

المطلب الثاني: أهداف، أهمية و متطلبات إدارة الجودة في المجال التعليمي

إن تطبيق أسلوب ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي يرجى منه تحقيق أهداف، و له أهمية كبيرة في التحسين المستمر للخدمات التعليمية المقدمة من هذه المؤسسات، كم يحتاج إلى متطلبات و مقومات لنجاح تطبيق هذا الأسلوب كما يحتاج إلى مجموعة من الأساليب و الأدوات التي يتم استعمالها لضبط و ضمان الجودة.

---

[1]-نوال بن عمارة و آخرون، "**تصنيف المؤسسات الجامعية العربية – بالتركيز على تقرير ARWU لعام 2013**"، (بحث للمؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي : جامعة الزرقاء – الأردن، 01-03 أفريل 2014)، ص 803.

أولا: أهداف إدارة الجودة في المجال التعليمي:

هناك العديد من الأهداف المرجوة من تطبيق إدارة التعليم العالي ونذكر منها على سبيل المثال لا على الحصر ما يلي [1]:

1- ضبط وتطوير النظام الإداري بالجامعة نتيجة لوضوح الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في النظام الجامعي بدقة.

2- الارتقاء بمستوي الطلاب الأكاديمي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم أحد مخرجات النظام الجامعي.

3- تحسين كفايات المشرفين الأكاديميين ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر.

4- زيادة الثقة و التعاون بين مؤسسات التعليم العالي و المجتمع

5- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي مهما كان حجمها و نوعها.

6- زيادة مستوي الوعي و الانتماء لدى الطلاب اتجاه عملية التعليم وأهدافه و ربط المؤسسة بالمحيط والمجتمع مع الحرص على الوفاء بمتطلبات الطلاب و المجتمع و البحث العلمي و الوصول إلى رضاهم.

7- الترابط و التكامل بين جميع الاداريين و العاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق.

8- زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمة مختلفة للطلاب والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي.

و هناك [2]:

9- النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم الجامعي مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين والمشاركين من أجل التطوير والتحسين للوصول إلي مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية

10- تطوير الهيكلية الإدارية للجامعة بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية.

11- تمكين إدارة الجامعة من حل المشاكل بالطرق العلمية الصحيحة و التعامل معها من خلال الاجراءات التصحيحية و الوقائية لمنع حدوثها مستقبلا[3].

---

[1]-سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات، **الجودة و الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام و الجامعي**(ط2؛ الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2015)، ص 94.

[2]-يوسف حجيم الطائي و آخرون، **ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي**(ط1؛ الأردن: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، 2009)، ص197.

[3]-عماد أبو الرب و آخرون، **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي**(ط1؛ الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع، 2010)، ص 148.

ثانيا: أهمية و مزايا تطبيق الجودة في المجال التعليمي :

نظرا لأهمية الجودة في أي مؤسسة بحيث تعد أساسا لأي عمل متقن وخاصة في مجال التعليم، عمدت كثير من الدول المتقدمة تطبيق الجودة ونظمها لتضمن خدمة تعليمية غير متذبذبة وانضباطا إداريا داخليا يوفر مناخا للتوسع والتميز في الوقت نفسه ويمكننا تلخيص تطبيق الجودة ونظمها في مجال التعليم على النحو الآتي [1] :

1- الوفاء بمتطلبات المستفيدين من العملية التعليمية (العملاء) الطلاب وأولياء الأمور و المجتمع وإرضائهم.

2- مشاركة جميع العاملين في إدارة المؤسسة التعليمية لكون كل فرد على علم ودراية واضحة بدوره ومسؤولياته و مشاركته في التطوير و التحسين.

3- ربط أقسام مؤسسات التعليم العالي و جعل عملها منسجما و متكاملا يسوده التعاون عوضا عن نظام إداري خاص بكل قسم أو إدارة و الذي من شأنه أن يؤدي إلى انضباط أكثر.

4- المساعدة على إيجاد نظام موثق لضمان الأداء في حالة تغيب أحد الأفراد أو ترك تلك الخدمة.

5- ترسيخ صورة المؤسسة التعليمية لدى الجميع بالتزامها بنظام الجودة في خدماتها و تحسين مستوى الوعي بجودة العمل و النظام لدى العاملين من خلال التزامهم بتحقيق الجودة و التعايش معها.

6- تطبيق نظام الجودة سيقلل من البيروقراطية الادارية إلى حد كبير و يتخلص من كثير من الاجراءات المتكررة و المتعارضة أحيانا مع الالتزام في الوقت نفسه بالتعليمات الرسمية.

7- المساعدة على وجود نظام شامل ومدروس للمؤسسة التعليمية و المساعدة على تخفيض هدر امكانات مؤسسات التعليم العالي من حيث الموارد و الوقت.

و هناك أيضا[2]:

8- شمول جميع جوانب العمل الاداري و الاكاديمي و بالتالي يساعد على إحداث تغيير متكامل يساعد على تحسين الأداء و رفع الكفاءة بشكل عام عكس الأنظمة التي تؤدي إلى تطوير خدمة أو جزء منها مع بقاء الاشياء الأخرى كما هي و هو الامر الذي ينعكس على الأداء الكلي لمؤسسات التعليم العالي.

9- عمل هيكل لجميع النشاطات التطويرية بدءا بوضع رسالة و رؤية و استراتيجيات المؤسسة التعليمية مما يوفر هيكلا متكاملا و متناسقا يوحد جميع هذه الجهود نحو هدف واحد و الذي بدونه تتضارب هذه الجهود.

---

[1]-يوسف حجيم الطائي و آخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص248.

[2]-عماد أبو الرب و آخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 145.

10- يعتبر المنتج التعليمي أغلى وأندر منتج في أي مجتمع، لأن نجاح النظم التعليمية في حسن إعداد وتأهيل أفراد المجتمع تأهيلا جيدا يساهم في نجاح المنظمات الأخرى في تحقيق أهدافها، ولذا فإن تقدم المجتمع يتوقف بدرجة كبيرة على مدى جودة المنتج التعليمي فيه.

11- يستأثر التعليم الجامعي في كثير من الدول بقدر كبير من ميزانياتها لأنه على رأس قائمة الأنشطة الاجتماعية المهمة مثل التعليم الأساسي و الثانوي والرعاية الصحية والأمن الاجتماعي فيكون الاهتمام بجودة مؤسسات التعليم الجامعي لتعظيم العائد من وراء هذا الإنفاق[1].

ثالثا: متطلبات إدارة الجودة في المجال التعليمي :

ولكي تترجم مفاهيم الجودة في مؤسسات التعليم العالي و للوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي لابد من توفر جملة من المتطلبات نذكر منها: [2]

1- دعم و تأييد الادارة العليا و ترسيخ ثقافة الجودة بين جميع الافراد كأحد أهم خطوات تطبيق نظام ضمان الجودة، و الذي يتطلب تغيير في المبادئ و القيم و المعتقدات التنظيمية السائدة بين أفرد مؤسسات التعليم العالي سواءا كانوا أساتذة أو إداريين أو عمال و ربطهم بمبادئ و قيم و معتقدات تنظيمية جديدة تلعب دورا في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير و التحسين و الاعتماد على ثقافة الجودة.

2- تنمية الموارد البشرية بكل فئاتها من خلال التعليم و التدريب المستمرين و تطوير و تجديد و تحديث البرامج و المناهج الدراسية و اعتماد أساليب تقويم متطورة و أكثر مرونة مع تحديث الهياكل التنظيمية وفق متطلبات نظام الجودة.

3- التعرف على احتياجات المستفيدين الداخليين و الخارجيين و إخضاع هذه الاحتياجات لمعايير قياس.

إضافة إلى [3]:

4- رسم سياسة للجودة من طرف المسؤول عن إدارة الجودة و تطبيقها و تشمل كيفية مراقبة و مراجعة نظام الجودة من جانب الادارة، تحديد المهام التي يجب أن تتم وفق الاجراءات المحددة، كيفية مراقبة تلك الاجراءات و كيفية القيام بالأعمال التصحيحية في حالة الاخفاق في الالتزام بهذه الاجراءات مع تحديد المسؤوليات.

5- تحديد الاجراءات التي تشمل (التوثيق، التسجيل، تقديم المشورة، تخطيط المناهج و تطويرها، التقويم و التقييم، اختيار و تعيين الموارد البشري الأكاديمية و الادارية و تدريبهم).

6- توضيح و نشر تعليمات العمل و التي يجب أن تكون واضحة و قابلة للتنفيذ.

---

[1]-ياسر ميمون عباس، "**الجودة في التعليم الجامعي مفهومها وأهميتها, أساليب تقويمها ومعاييرها**"، (بحث للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي : جامعة الزرقاء – الأردن، 10-02 ماي 2011)، ص ص 07-08.

[2]-سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 95.

[3]-عماد أبو الرب و آخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 146.

7- جعل سياسات الجودة و الاجراءات المتبعة مرنة و قابلة للتعدي و التصحيح سواءا بالتدارك أوتصحيح.

كما تتطلب [1]:

8- التمهيد قبل التطبيق: زرع التوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة مما يسهل عملية تطبيقها والالتزام بها من قبل العاملين بمؤسسات التعليم العالي.

9- شمولية واستمرارية المتابعة: من خلال لجنة تنفيذ وأقسام مؤسسات التعليم المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من أجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير.

10- سياسة إشراك العاملين: إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصة في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين، مع تغيير اتجاهاتهم جميع العاملين بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة للوصول إلى ترابط وتكامل عال بين جميع العاملين بروح الفريق.

المطلب الثالث: مبادئ ضمان الجودة، مراحل و معوقات تطبيقها

يمر تطبيق أسلوب ضمان الجودة و وضعها موضع التنفيذ بمراحل متتابعة و متسلسلة و لكل منه أهميتها، كما أنه ستند على مجموعة من المبادئ التي لا تختلف كثيرا عن تلك المطبقة في القطاعات الأخرى غير أنها تستلزم تكييفها مع البيئة التعليمية، إلا ان تطبيق أسلوب ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي يواجهه العديد من المعوقات التي يجب تلافيها من أجل النجاح في تطبيق هذا الأسلوب.

أولا: معوقات تطبيق الجودة في مجال التعليم الجامعي :

وحتى يتم تطبيق الجودة في مجال التعليم العالي لا بد من معرفة المعوقات التي تواجه تطبيقها، وفي هذا الصد يقول Taylor and Bogdan لكي تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية لتحقيق الجودة يجب وضع قاعدة عريضة من المعلومات والمؤشرات التي تمكن كافة الإدارات ومتخذي القرار من الوقوف على مؤشرات القصور والقوة داخل المؤسسة التعليمية [2]، نذكر منها[3]:

1- ضعف بنية نظام المعلومات بالمؤسسات التعليمية، وقلة و ندرة البيانات اللازمة والمطلوبة لتصميم متطلبات العملية التعليمية وذلك لقلة توفر أنظمة معلومات فعالة تعتمد على التقنيات الحديثة في نقل المعلومة

---

[1]-عفاف صلاح الدين جمعة و دلال يسر الله محمد، "**الجودة الشاملة و نظم الاعتماد الاكاديمي في ضوء المعايير الدولية لمؤسسات التعليم العالي**"، (بحث مقدم إلى: المؤتمر العربي الخامس- الدولي الثاني حول: الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي و الاكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر و العالم العربي، كلية التربية النوعية، المنصورة- مصر، يومي 14 و 15 أبريل 2010)، ص 430.

[2]-سعيد بن علي العضاضي، «**معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 09، 2012)، ص 70.

[3]-محمد عبود الحراحشة و ياسين عبد الوهاب أحمد، «**درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 14، 2013)، ص 61.

وتداولها، وتوصيلها لصانعي القرار في الوقت المناسب إذ تعد البيانات والمعلومات بمثابة الجهاز العصبي لنموذج إدارة الجودة.

2-قلة توفر الكوادر التدريبية المؤهلة في مجال إدارة الجودة إذ إن التدريب يشكل ركيزة أساسية في نموذج إدارة الجودة قبل وأثناء تطبيقها.

3-المركزية في صنع سياسات التعليم العالي المتبعة وذلك عكس ما تعتمد عليه إدارة الجودة من لامركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات.

4-بعض من الأساتذة تنقصهم الخبرة في عملية التدريس، وهم يفضلون الطريقة التقليدية في التدريس وهي إلقاء المحاضرات والامتحانات الفصلية ولا يقدرون اهمية استخدام الأساليب الحديثة في التدريس والتي تركز على تشجيع النقاش ومشاركة الطلبة داخل الفصل بشكل فعال أكثر.

5-إن ثقافة التعليم العالي قد لا تتقبل أو تقتنع بأهمية الحصول على التغذية العكسية من الطلبة وأن هيكل المكافآت و الحوافز لا يشجع الاساتذة على استثمار وقتهم في تطبيق إدارة الجودة .

6-الاتجاه السلبي لبعض الموظفين العاملين في الجامعات نحو تطبيق مفهوم إدارة الجودة وعدم معرفتهم الكافية بهذا المفهوم و إحساس بعض الاكاديميين بانه في حال تطبيق مفهوم إدارة الجودة سوف يؤثر عليهم وذلك بسلبهم الاستقلالية التي يتمتعون بها، وكذلك صعوبة التوفيق بين ما يتمتعون به من صلاحيات ومسؤوليات وبين ما تقتضيه إدارة الجودة من رقابة ومتابعة من أجل تحقيق أهداف الجامعة و كذا مقاومة التعيير سواء من العاملين أو من الإدارات [1].

و هناك معوقات أخرى [2] :

7-قلة الموارد المالية التي تغطي نفقات الخدمات الاستشارية وبرامج التدريب، وعمليات التحسين والتطوير المستمرين مع قلة توفر بعض التجهيزات والمواد التعليمية والتعقيد في بعض اجراءات وأساليب العمل القائمة في مجالنا التربوي والتعليمي

8-عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات والثقافة التنظيمية التي تتفق ومتطلبات الجودة وذلك على مستوى الأبعاد الثقافية التنظيمية (القيادة – الهياكل والنظم – التحسن المستمر – الابتكار) و التي تركز على الانجازات التي يقوم بها الأفراد أكثر من تركيزها على تشجيع الاعمال ورعايتها والإنجازات الجماعية.

9-عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة بالجامعات لمتطلبات تطبيق مدخل الجودة وذلك على مستوى فلسفة التعليم الحالية وأهدافه وهياكل وأنماط التعليم الجامعي.

---

[1]–عطا الله بن فهد السرحان، «**أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 13، 2013)، ص 09.

[2]–عائض بن سعيد الغامدي، "**إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي المفهوم والتحديات**"، (بحث مقدم إلى: المؤتمر العربي الخامس– الدولي الثاني حول: الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي و الاكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر و العالم العربي، كلية التربية النوعية، المنصورة– مصر، يومي 14 و 15 أبريل 2010)، ص 132

10-بطء التحول المعرفي من التلقين إلى الإرشاد و التوجيه و زيادة العبء التدريسي على حساب البحث العلمي ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية و عدم الربط بين الجامعة وقطاعات سوق العمل من حيث مدى تطور المناهج طبقا لمتطلبات سوق العمل.

و هناك أيضا [1]:

11-توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد، فقد يستغرق تحقيق نتائج مهمة و ملموسة من تطبيق الجودة سنة أو سنين، وللحصول على فوائد سريعة قد تقوم بعض المؤسسات بتكثيف جهودها في تطبيق البرنامج، وبالتالي يحدث الفشل المتوقع.

12- تركيز المؤسسة على بني طرق وأساليب جودة التي لا توافق مع نظامها وموظفيها، عندما نتقوم المؤسسة باستعمال أساليب غير مناسبة لا يؤدي ذلك إلى فشل هذا الأسلوب فحسب ولكن يؤدي إلى زعزعة الثقة بنظام إدارة الجودة كله.

13-تمثل ضمان الجودة إشكالية لبعض مؤسسات التعليم العالي، فعند تبنى الجامعة لنظام وظيفي لضمان الجودة يسعى لتلبية المؤسسة لمتطلبات الجردة والاعراف، فإن المؤسسة تواجه في هذه الحالة صعوبات مرتبطة بقضية استقلالية الجامعة وما يعرف بالحرية الأكاديمية للحياة للجامعة[2].

ثانيا: مراحل تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

يمر تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي بخمس مراحل أساسية متتابعة على النحو التالي [3]:

1- المرحلة الصفرية: (مرحلة الإعداد):حيث يبدأ التطبيق الناجح لضمان الجودة مع بداية المرحلة الصفرية أي مرحلة الإعداد و قد سميت بهذا الاسم لأنها تسبق مرحلة البناء، و يشارك في هذه المرحلة القيادات التعليمية للمؤسسة التعليمية مع الخبراء الخارجيين في تحديد و توضيح رسالة المؤسسات التعليمة ورؤيتها المستقبلية، و كلك وضع الأهداف و رسم سياسة المنظمة من خلال الدعم المباشر للخطة الاستراتيجية المشتركة.

2- المرحلة الأولى (التخطيط والصياغة):بداية المرحلة الأولى تضع الأساس لعملية التغيير داخل المنظمة، و يتم استخدام البيانات التي تم تطويرها خلال مرحلة الإعداد لتبدأ عملية التخطيط الدقيق و وضع خطة للتنفيذ و تخصيص الموارد اللازمة و جعلها أمرا واقعيا.

3- المرحلة الثانية (التقويم والتقدير): و يتم في هذه المرحلة تبادل المعلومات و البيانات الضرورية لدعم مراحل الإعداد و التخطيط و التنفيذ، كما تشمل هذه المرحلة على أعمال المسح الميداني و التقويم

---

[1]-محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان، **مرجع سبق ذكره**، ص 50.

[2]-حسن حسن البيلاوي و آخرون، **الجودة الشاملة في التعليم مؤشرات تميز و معايير الاعتماد** (ط1؛ الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، 2006)، ص 45.

[3]-نبيل سعد خليل، **إدارة الجودة الشاملة و الاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية** (ط1؛ القاهرة: دار الفجر للنشر و التوزيع، 2011)، ص 166-167.

وإجراء المقابلات الشخصية على كاف المستويات التنظيمية، بالإضافة إلى التقويم الذاتي الذي يبرز انطباعات الأفراد فيما يتعلق بعناصر القوة في المؤسسات التعليمية.

4- المرحلة الثالثة (التطبيق): و فيها تبدأ المبادرات الجادة في عمليات تدريب فعالة للقيادات التعليمية بالمؤسسات الجامعية بدعم من فريق ضمان الجودة كما تقوم فرق متخصصة في مجالات مختلفة بتقويم وتطوير العمليات و إجراء التغيرات اللازمة.

5- المرحلة الرابعة (تبادل ونشر الخبرات): وهى المرحلة الأخيرة من مراحل تطبيق ضمان الجودة من خلال هذه المرحلة يتم إعداد التوصيات اللازمة بتبادل و نشر الخبرات التي تشارك فيها كل كافة أقسام المؤسسات الجامعية و ذلك في ضوء ما توفره نتائج المراحل السابقة من البيانات.

ثالثا: مبادئ إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

تعتبر إدارة الجودة أسلوب إداري حديث يعتمد على استثمار الطاقات المنظمة و مواردها المادية والبشرية، فهي ذات معالم تتضح حدودها في الأسس و المبادئ التي ترتكز عليها، و يتضمن هذا النظام في مؤسسات التعليم العالي العديد من المبادئ الواجب التقيد بها لتحقيق النجاح في تطبيقها و التي تتمثل اساسا في المبادئ التي وضعها Deeming مع محاولة تكييفها مع متطلبات القطاع التعليمي و تتمثل في [1]:

1- التركيز على المستفيد : هذا من خلال الاهتمام بالمستفيد) داخليا كان أم خارجيا و المحافظة على رضاه عبر الوفاء باحتياجاته، و لذلك تقوم إدارة مؤسسات التعليم العالي بدراسة توقعات هؤلاء المستفيدين عن الخدمة المقدمة و العمل على تحقيقها .

2- التركيز على جودة أداء هيئة التدريس : يفرض هذا المبدأ على إدارة التعليم العالي ضرورة إشراك الجميع فيها، و توفير مختلف الإمكانات و الطاقات من جهة و وضع معدلات للأداء تتوافق مع المتطلبات من جهة أخرى هذا فضلا منح الثقة للأساتذة و تفويضهم الصلاحيات من أجل تحسين جودة العملية التعليمية.

3- التركيز على المشاركة الكاملة : إذ يعتبر العمل الجماعي أو المشاركة أفضل الأساليب لتحقيق التحسين في أداء العمل و في اطار هذا المبدأ تتخذ إدارة التعليم العالي جملة من الاجراءات التي من شأنه أن ترسخ العمل الجماعي كعقد ورشات العمل و الدورات التدريبية و الأيام الدراسية، و العمل على قيادة حملات توعوية بأهمية العمل الجماعي و غيرها.

4- التزام الإدارة : يتطلب تحقيق هذا المبدأ من إدارة التعليم العالي توفير مناخ مناسب لثقافة الجودة ينعكس على أساتذة المؤسسة ليعكسوه بدورهم داخل المواقف التعليمية يتم ذلك من خلال تحديد اتجاهات التغيير الثقافي المطلوب و المبادرة إلى التدريب و أساليب التنمية و التطوير المتاحة، لتوفير الأرضية الصالحة لتشغيل عمليات تتسم بالجودة.

---

[1]-أمينة عبادة، «**إدارة الجودة الشاملة كمدخل لضمان و تحسين جودة خدمات مؤسسات التعليم العالي**»، مجلة التنمية و إدارة الموارد البشرية، العدد الخامس، (مخبر التنمية التنظيمية وإدارة الموارد البشرية، جامعة البليدة 2، الجزائر، مارس 2016)، ص 97-98.

5- التحسين المستمر: التحسين المستمر الداخلي للجودة يفرض أن تكون العملية التعليمية أكثر كفاءة وبالتالي تنخفض التكلفة، أما التحسين الخارجي فيتضمن تقديم منتجات جديدة (طرق و أساليب تعليم جديدة، محاور جديدة، و موضوعات و مناهج حديثة، و نظم اتصال جديدة) لهذا ينبغي على مؤسسات التعليم العالي و المختصين في البحث باستمرار عن طرق منع حدوث الأخطاء و الانحرافات، و العمل على تصحيحها.

وينبغي مراعاة أنَّ هناك ثلاثة أنماط للتحسين[1]:

أ-**الرقابة على العمليات:** هي أسلوب إحصائي تقليدي لمراقبة العمليات وما ينجم عنها من مخرجات.

ب- **التحسين المستجيب Reactive Improvement:** ملخص هذا النمط أنَّ التحسين يزاول بعد حصول المشكلة، فيجري فحص العمليات لمعالجة المشكلة.

ج- **التحسين الفاعل Proactive Improvement :** هذا النمط يقوم على بناء التوقعات ودراسة وتحليل حاجات ورغبات العميل، وإجراء عمليات التحسين في ضوء ذلك .وهذا النمط هو الذي يمكن مؤسسة التعليم العالي من تحقيق النجاح كونه شديد الفاعلية.

6- الثقافة التنظيمية :إنَّ الثقافة التنظيمية تلعب دورا مهما في تعزيز تطبيقات إدارة الجودة في جميع وحدات المؤسسة، ودور الإدارة هو تعزيز الثقافة المناسبة التي تنسجم مع أهداف وتوجهات إدارة الجودة، حيث أنَّ تميز المؤسسة التعليمية يعتمد بصورة أساسية على ثقافة أفرادها من خلال الأساليب التي تعلموها ويتعلمونها، والتي تحدد كيف يفكرون وكيف يشعرون وكيف يتصرفون، كما أنَّ الثقافة تتضمن الأسلوب الذي تتعلم بموجبه الجماعات أن تتكيف وتتلاءم مع مجموعة محددة من الظروف، وعمليات التكيف والتلاؤم هذه قد لا تكون استجابة صريحة ومباشرة لأسباب معلنة، وقد تصبح أعرافا وافتراضات وعادات وتقاليد.

7- التزام الإدارة العليا بإدارة الجودة :إنَّ نجاح مؤسسة التعليم العالي في تطبيق مدخل إدارة الجودة يعتمد على دعم الإدارة العليا والتزامها وقناعتها بتبني هذه الفلسفة في كل عمليات وأنشطة ووحدات المؤسسة، كما ينبغي أن تمتلك الإدارة الجامعية صفات قيادية تجعلها قادرة على التأثير في الأكاديميين والإداريين وخلق الرغبة لديهم لتحقيق أهداف مؤسسة التعليم العالي بصورة طوعية، أو تحقيق ما يتجاوز هذه الأهداف. هناك مجموعة من المواصفات التي ينبغي أن تتوفر في الإدارة لتكون قادرة على تطبيق مضامين إدارة الجودة مثل فهم حاجات الأفراد ورغباتهم وقدراتهم، الاعتراف بإنجازاتهم ومكافأتهم، تحسيسهم بالعدالة وتمكينهم، منحهم الاستقلالية وتحقيق الأمن الوظيفي لهم إلى غير ذلك.

---

[1]-مداح لخضر و محمد لطرش، " **إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي ومجهودات تطبيقها**"، (بحث مقدم الملتقى الدولي: إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات: كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري – قسنطينة، 14-15 ديسمبر 2010)، ص 07.

المبحث الثالث: محاور، أبعاد و أساليب قياس الجودة في التعليم العالي

تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تطوير جودة الخدمات التي تقدمها لكي تتلاءم مع توقعات العملاء على تنوعهم وتلبية احتياجاتهم، وهو ما يفرض عليها التعرف على الأبعاد التي يلجأ إليها المستفيدون للحكم على جودة الخدمة المقدمة إليهم، وتحديد الأهمية النسبية لهذه الأبعاد.

إن الخصائص المميزة لخدمات التعليم العالي خصوصا تجعل عملية قياس جودتها غاية في الصعوبة، ناهيك على أن الحكم على هذه الجودة تتوقف على درجة مشاركة المستفيد وقدرته على توفير المعلومات الدقيقة التي تساعد مقدمي الخدمة على تحديد احتياجات كل مستفيد و محاولة الوفاء بها و كل ذلك يتطلب تنويع في أساليب القياس كما أنه و لضمان نجاح إدارة الجودة في منظمات التعليم العالي لا بد من التركيز على مجموعة من المحاور.

المطلب الأول: محاور الجودة في التعليم العالي:

تقتضي معرفة العملية التعليمية، تحليل مكوناتها والعلاقة التفاعلية بين هذه المكونات و التي تعد نقطة البداية في تشخيص و تحديد متطلبات التحسين التي تستدعي معرفة جواب القوة والضعف في كل عنصر من عناصر الأداء الجامعي، مع العمل على تعزيز عوامل القوة واستدراك جوانب الضعف وتصحيحها، والجدول أدناه يوضح أبعاد الجودة في التعليم الجامعي و فق بعض الدراسات.

جدول رقم (06) محاور الجودة وفق بعض الدراسات

الأبعاد / الباحث/ السنة	الطلبة	الأستاذ	الإدارة	المباني/التجهيزات	المناهج و البرامج	التمويل	خدمة المجتمع	أخرى
Ashworth, A. &Harvey, R.1994	x	x		x	x			الخدمات الطلابية
Owlia & Aspinwall (1996)	x	x	x	x	x			
Cox, B. &Ingleby, A. 1997	x			x	x			تقييم التعليم و التعلم
REES, J. Linda,1997	x	x		x	x			
عادل سلامة و أمين النبوي (1997)	x	x	x	x	x	x	x	الأهداف، المخرجات
أحمد سيد مصطفى (1997)	x	x	x	x	x	x		تقييم الأداء الجامعي
مراد صالح زيدان (1998)	x	x	x	x	x		x	استقلالية الجامعات، التنوع بين الجامعات
منير حربي (1998)		x	x	x	x	x		تقويم الأداء
Bomtaia, K. J (2002)	x	x	x					
Harvey, L.(2002)		x	x	x	x		x	البحث العلمي، التنافسية
Aulls, M. W (2004)	x	x			x			

بالاعتماد على:

- ياسر ميمون عباس، "**الجودة في التعليم الجامعي مفهومها وأهميتها, أساليب تقويمها ومعاييرها**"، (بحث للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي : جامعة الزرقاء – الأردن، 10-02 ماي 2011)، ص 12-13.

من خلال الجدول السابق يمكن تحديد أهم محاور الجودة في التعليم العالي بالآتي [1]:

أولا :محاور جودة التعليم العالي المرتبطة بالإدارة:

جودة الإدارة الجامعية تعنى جودة العملية الإدارية التي يمارسها كل مدير في النظام الجامعي، وتتألف هذه العملية من عناصر أساسية هي التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة وتقويم الأداء، وكلما زادت جودة العملية الإدارية حسن استخدام الموارد البشرية و المادية المتاحة مهما كانت ضئيلة، ويدخل في إطار جودة الإدارة الجامعية أيضا جودة التخطيط الاستراتيجي للاستفادة مما تتيحه البيئة من فرص و التغلب على ما تفرضه من تحديات، سعيا نحو تحقيق الأهداف المنوطة بها، و لتحقيق ذلك تلتزم الإدارة العليا بالجودة وأن تؤدى الهيئة وظائفها على أكمل وجه و تتجلى جودة الإدارة الجامعية في عدة عمليات نذكر منها:

1-المشاركة في اتخاذ القرارات: تعمل الإدارة الجامعية الجيدة على وضع خطة واضحة عن سير العمل داخل المؤسسة الجامعية بحيث يشارك في وضعها كل من الطلاب والأفراد العاملين و الأساتذة و الإدارة والحرص على سن لوائح وقوانين مستمدة من المجتمع وتستند إلى حاجات الطلبة، والتركيز على العمل الجماعي وليس العمل الفردي وتحقيق الترابط والتعاون بين الأقسام والنظم الفرعية، وبين الجهات الإدارية والعاملين، وذلك من خلال توحيد الأهداف و إتاحة الفرصة لتبادل المعلومات والخبرات مما يسهم في اتخاذ القرارات الرشيدة وحل المشكلات و بالتالي انتقال الجامعة من مرحلة خدمة عملائها (الطلبة) إلى مرحلة تمكينهم، ومضمون ذلك إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة والمساهمة في القرارات التي تخصهم تخطيطا وتنفيذا.

2- بيئة المناخ الجيد للعمليات التعليمية: الإدارة الجيدة توفر المناخ الجيد للعمليات التعليمية داخل المؤسسة الجامعية، وذلك عن طريق عدة إجراءات منها دعم فرص التطوير لكل الأفراد العاملين بالجامعة، واستخدام التكنولوجيا كأداة للتعلم وأداة اتصال، لما لها من دور في التأثير الفعال على محتوى وسياق عمل كل من الطلاب و الأساتذة، وذلك عن طريق التنظيم الجيد فالتنظيم هو الإجراء الذي يتخذ لتقرر كيفية التنسيق والتعاون بين المصادر والأنشطة المتنوعة بغرض تحقيق الأهداف المنشودة كما أنه الوسيلة التي تتخذها إدارة الجامعة لوضع سياستها التعليمية موضع التنفيذ.

3-جودة الرقابة وتقويم الأداء: والرقابة هي عملية المتابعة للأداء وذلك باختبار الأداء الفعلي مقارنة الأداء المخطط له واتخاذ الإجراءات التي من شأنها تصحيح أوجه القصور أو التعديل فيها و بالتالي فإن الرقابة والتقويم تتم عن طريق توافر برامج دورية ومستمرة للتقييم الذاتي للأداء داخل المؤسسات الجامعية وفى وحداتها المختلفة، وتوافر معايير ومؤشرات موضوعية ومتنوعة لتقويم الأداء الجامعي، واشتراك عملاء التعليم الجامعي (الطلاب، أولياء الأمور، أعضاء هيئة التدريس، العاملين، الجهات المستفيدة) في عملية تقويم

[1]-ياسر ميمون عباس، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 17-19.

الأداء الجامعي كل فيما يتعلق به، كما يتطلب رفع كفاءة وجودة التعليم، إلى معايير لتقييم كل العناصر بشرط أن تكون واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها، وهذا يتطلب بدوره تدريب كافة العاملين بالمنظومة التطبيقية لإدارة الجودة عليها، مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء.

وترتبط جودة التعليم الجامعي بجودة التقويم سواء كان داخليا أو خارجي في العناصر التالية [1]:

أ-جودة التقويم الداخلي: حيث يتم إنشاء لجنة للتقويم الداخلي للجودة، مكونة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين في كل كلية من كليات الجامعة، تكون مسؤولة عن ضمان الجودة و مراقبتها داخل الكلية.

ب- جودة التقويم الخارجي :حيث يلزم إنشاء نظام لضمان الجودة والاعتماد يكون له استقلالية لا تتأثر بالسياسات الحكومية، ولكنها تتأثر فقط بالمستوى العلمي المنافس عالميا، وذلك من خلال تبني نظام الاعتماد المعمول به في العالم.

ج- جودة المتابعة المستمرة للخريجين :حيث يتم في ضوئها رصد ومتابعة الخريجين لتحديد مدى توافقهم مع متطلبات العمل في كافة مؤسسات العمل، ومن ثم إمكانية التعديل والتطوير السريع لبرامج التعليم والتدريب التي تطرحها الجامعة، وذلك لتفادي أوجه القصور في المستويات العلمية والعملية للخريجين، و أن تكون عملية المتابعة والتقويم موضوعية وشاملة.

ثانيا :محاور جودة التعليم العالي المرتبطة بالطلاب:

يعد الطلاب أحد مدخلات التعليم الجامعي ومخرجاته أيضا، وبالتالي فإن جودة الجامعة ترتبط بجودة طلابها، فكفايات وقدرات الطلاب عند دخولهم الجامعة تؤثر على مستوى تخرجهم لذا تعتبر الخصائص الشخصية للطالب هي المحددات لجودة هذا الطالب مثل المستوى التحصيلي والقدرات العقلية و دافعيته واستعداده للتعلم، ومدى قدرته على التواصل الجيد والمناقشة، إضافة إلى ميوله واتجاهاته ومدى التزامه بالقيم وتتمثل مؤشرات جودة الطالب بما يأتي[2]:

- تعتبر نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس عاملا مهما في تحقيق الجودة حيث يؤدي الأستاذ عمله بأعلى كفاية وأقل تكلفة.

- متوسط تكلفة الطالب يعتبر أيضا مؤشرا لجودة أداء المؤسسة فإذا تم صرف المبالغ المالية بحكمة وتخطيط وأمانة وشفافية فستكون الجامعة ذات الكلفة العالية أكثر جودة من غيرها ذوي الكلفة المتدنية غير أنه لا يعتمد على الكلفة لوحدها كمؤشر للجودة حيث قد تصرف الأموال هدرا دون مردود إيجابي.

---

[1]-حامد نور الدين و العابد محمد، "**أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**"، (بحث مقدم للمؤتمر السنوي الرابع حول: آليات التوافق و المعايير المشتركة لضمان الجودة و الاعتماد الأكاديمي في التعليم، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، القرية الذكية، القاهرة، يومي 02-03 سبتمبر 2012)، ص 221.

[2]-**نفس المرجع**، ص 219.

- الخدمات المقدمة للطلاب يمكن أيضا أن تكون مؤشرا إيجابيا لمستوى جودة المؤسسة، فكلما كانت الخدمات الصحية والإقامة والمساعدات المالية عن طريق الأسعار الرمزية وخدمات التوجيه والإرشاد والمواصلات والاتصالات متوفرة للطلاب كل ما أتصف أداء المؤسسة التعليمية بالجودة.

- نسبة الخريجين من الطلاب الجامعيين والملتحقين منهم ببرامج الدراسات العليا تعتبر أيضا مؤشرا إيجابيا نحو تحقيق الجودة إذا كان عدد المتسربين والفاشلين قليل جدا.

- إن ملائمة تخصصات الخريجين مع متطلبات سوق العمل من حيث الوقت والعدد والكفاءة يعد مؤشرا رئيسيا لجودة المؤسسة الجامعية.

ثالثا :محاور جودة التعليم العالي المرتبطة بالمدرس (الأستاذ) :

يعد المدرس الجيد أساس التعليم الجيد في مختلف المراحل التعليمية و هذا ما جعل جودة المدرس محل اهتمام كثير من الأبحاث والدراسات في كافة المراحل التعليمية، ويعتبر المدرس الكفؤ أحد الركائز الأساسية للجامعة، فهو نواة العملية التعليمية، بل إنه عامل من عوامل التغيير في المجتمع حيث يتحمل العبئ الأكبر في عملية صناعة العقول وصقل النفوس وبناء الملكات الذهنية المتفتحة المقبلة على التحصيل بإبداع وإتقان، حتى أنه قد وجد في الدول المصدرة للتعليم في جنوب شرق آسيا مثل ماليزيا وسنغافورة أن جودة المدرس هي العامل الأساسي في جذب الطلاب من الدول فهم المسؤولون عن وضع المناهج وتحديد محتوى المقررات وتعليمها ونشر القيم والأعراف العلمية لدى الطلبة و هناك جوانب مرتبطة بالأستاذ في علاقته بالجامعة وهي[1]:

1-الصفات الشخصية: في دراسات أجريت لمعرفة أهم صفات وخصائص الأستاذ الجامعي الجيد وجد أن من أهم الصفات المرتبطة بهذا الجانب هي: البشاشة والمرح، والاهتمام بالمظهر الخارجي والالتزام بمواعيد المحاضرات، والالتزام بالساعات المكتبية وحسن الاستماع، والنشاط والحماس، والتواضع، وحسن المظهر، والاتزان، واحترامه واعتزازه بالمهنة، وعدم التدخين في قاعات الدراسة، و التحلي بالصبر وسعة الصدر، والالتزام الأخلاقي والتخطيط والتنظيم والحس المرهف والمبادرة والتجديد.

2-التأهيل العلمي: يعتبر التأهل العلمي للمدرس نتاج أو محصلة كل من مراحل التعليم، كما يدخل في نطاق جودة المدرس مدى تزوده بالخبرات العملية التي تتكامل مع مصادره الأكاديمية وتأهيله النظري بما يشكل هيكلا متكاملا ومنسجما يسهم في إثراء العملية التعليمية فقيام المدرس بالبحث العلمي يؤدى إلى تنمية وصقل مهاراته التدريسية ومواكبة التطورات الحديثة في مجال تخصصه و بالتالي تحسين جودة أداء، حيث بينت إحدى الدراسات أن من أهم الصفات والخصائص التي ينبغي أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي الجيد الإحاطة بمادته العلمية، والحرص على متابعة ما يستجد فيها من أبحاث، والمشاركة في الندوات المحاضرات

[1]-ياسر ميمون عباس، **مرجع سبق ذكره**، ص 14-17.

العامة، والاهتمام بعمل البحوث والدراسات العلمية والتأليف والنشر، عدد الرسائل التي أشرف عليها، وحصوله على براءات اختراع أو اكتشاف بالإضافة إلى القدرات اللغوية.

3-مهارات التدريس: يعتبر التدريس من أهم الوظائف التي يقوم بها الأستاذ في الجامعة، بل إن التدريس أحد أهم وظائف الجامعة، حيث يهدف إلى إعداد الخريجين وتأهيلهم، ولذا فإن جودة التعليم مرتبطة بجودته بما يتضمن من مهارات وأساليب وطرق يتبعها الأستاذ لتحقيق الأهداف المنشودة حيث تعد مهارات التدريس والاهتمام بتعليم الطلبة من أهم خصائص جودة المدرس من منظور طلاب الجامعة، وقد أكدت إحدى الدراسات على أن من أهم صفات وخصائص الأستاذ الجامعي الجيد هي تنمية روح التفكير والابتكار لدى الطلاب، والحياد والموضوعية في التعامل معهم وتقويمهم، والاستغلال الجيد للحوافز المادية والمعنوية في العملية التعليمية، والحماس لتدريس المادة، والعناية بإعداد ما يقوم بتدريسه وتحضيره، بالإضافة إلى الاهتمام بتوجيه الطلاب وإرشادهم أكاديميا، واتصاله الفعال في التدريس، واستخدامه لطرق الاختبار الصحيحة، ومساعدة الطلاب عند الحاجة حتى خارج قاعة الدراسة، وتفضيله لمدخل المناقشة والحوار أثناء المحاضرة و تشجيع واحترام وجهات النظر المختلفة للطلاب إضافة إلى خلق جو من الثقة عن طريق تشجيع الطلاب على التعلم من الأخطاء وأن الإخفاق خبرة تعلمية، وتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة إضافة إلى تعزيز السلوك الجيد من قبل الطلاب، العمل على إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد عن طريق تعليم الطلاب كيف يفكرون وليس فيما يفكرون مع مناقشة الأفكار بطريقة منظمة وتحليلها وتقويمها والتركيز على القضايا الأساسية.

و هناك أيضا[1]:

4-العلاقة مع الزملاء والإدارة التعليمية : يتعامل المعلم باحترام مع الزملاء والإدارة التعليمية، يتعاون مع الزملاء والإدارة التعليمية في تحسين جودة العملية التعليمية، يقبل المعلم وجهات نظر الزملاء والإدارة التعليمية بصدر رحب، يستجيب لما يسند إليه من أعمال، يعمل على عمل علاقة ودية مع الزملاء والإدارة.

5-كفايات التقويم : ينوع الأستاذ الواجبات بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، يستخدم أسئلة متنوعة تثير التفكير، يستخدم نتائج الطلاب في تحسين مستواهم، يوظف الأستاذ نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس وتحسين أدائه.

6-كفايات التحسين المستمر: يتعرف الأستاذ على الأحداث الجارية والتغيرات التعليمية في مجال المادة التي يدرسها، يستخدم الأستاذ المراجع الحديثة المتعلقة بالمادة التي يدرسها لإثراء المقرر، يسعى لتنمية مهاراته من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية، يعمل على تحسين جودة أساليب العمل بصفة دورية، يحرص حضور اللقاءات والندوات العلمية والزيارات الميدانية لتحسين أدائه.

---

[1]-نزعي عز الدين و نزعي فاطمة الزهرة، "**تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**"، (بحث مقدم الملتقى الوطني حول: إدارة الجودة الشاملة و تنمية أداء المؤسسة، جامعة الطاهر مولاي، سعيدة، يومي 13 و 14 ديسمبر 2010)، ص ص 10-11.

إضافة إلى[1]:

7-الخبرات الموقفية: يتم ذلك عن طريق معرفة المعلم المتعمقة في مجال تخصصه وقدراته على تقبل الغرابة والأصالة والتنويع في استجابات الطلبة، والقدرة على إدخال المهارات الفعلية في العملية التعليمية، وقدرته على استخدام مهارات الاستماع للطلبة وتوظيفها بشكل جيد بالإضافة إلى قدرته على تقييم العمل اليومي والأسبوعي وتقييم الوحدات التعليمية وفعاليتها.

رابعا :محاور جودة التعليم العالي المرتبطة بالمناهج والبرامج:

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 شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلبة من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها[2].

يعد المنهج القضية الأساسية التي تعمل جميع عناصر منظومة التعليم على ترجمتها في صورة معارف ومهارات واتجاهات وقيم تبدو في سلوك الطلاب، ولاشك أن جودة المناهج الدراسية من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب تعد من المؤشرات الهامة لجودة التعليم، وكلما زاد الارتباط بين المقررات الدراسية -مع عدم تضادها أو تكرارها- كلما زادت فعالية التعليم وإدراك المتعلم قيمة ما يتعلم، والمنهج يمثل السلعة أو الخدمة التي تقدمها الجامعة، وهذه السلعة أو الخدمة يجب أن تتوافر فيها عوامل الجودة، وتتضح جودة المناهج والبرامج فيما يأتي: [3]

1-وضوح أهداف المقررات الدراسية للطلاب الأساتذة: تحديد أهداف المقررات ووضوحها للطلاب والأساتذة يساعد على تحقيق هذه الأهداف، و بالتالي يعين على تحقيق أهداف الجامعة حيث إن تصميم المنهج الجيد ينبغي أن يكون موجها بالأهداف المطلوب تحقيقها، لذا تؤكد العديد من الدراسات على أن تكون أهداف المنهج وموضوعاته واضحة ومعلومة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، واعتبار أن هذا الأمر من ضمن معايير الجودة المهمة في التعليم.

2-تصميم المنهج يعين الطلاب على التعلم الذاتي: يراعى في تنظيم محتوى المقرر الدراسي التأكيد على مبدأ التعلم الذاتي لتعظيم دور الطلاب في اكتساب المعرفة، وكذلك تنمية القدرة الابتكارية لدى الطلاب وتدريبهم على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير لمواجهة جميع المشكلات العامة والخاصة وعلاجها، لذا فإن من الشروط المهمة لجودة المناهج الدراسية، مساعدتها للطالب على تطوير نفسه بنفسه، أي أنها لا تقتصر على إكساب الطالب معارف ومعلومات فحسب، بل تعلمه كيفية اكتساب المعرفة حتى يصبح الطالب

---

[1]-سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 275-276.

[2]-**نفس المرجع**، ص 280.

[3]-ياسر ميمون عباس، **مرجع سبق ذكره**، ص 19-21.

قادرا على البحث عن هذه المعرفة بنفسه و الذي من شأنه تقوية معارف الطالب ومهاراته وتحسين قدرته على التنافس.

3- حداثة المقررات الدراسية: تعد حداثة المقررات الدراسية من الاعتبارات المهمة التي تكمن في جودة البرامج الأكاديمية والمهنية لذا فإن من معايير جودة الخطط والمقررات الدراسية بصفة عامة صياغتها بحيث تتوافر فيها مقومات التحديث والتفاعل، وبحيث يتحدد محتواها في ضوء متطلبات التغيرات العالمية.

4- مناسبة المقررات الدراسية لقدرات الطلاب: من خصائص المنهج الجيد أن يراعى في تصميمه تمركزه حول الطالب، وتلبية احتياجاته، ومراعاته لظروفهم من حيث الموضوعات الدراسية المناسبة، وطول المقرر، ووقت الدراسة، وأيضا مراعاة المنهج لحاجات الدراسين الاجتماعية والثقافية وأن يشبع الحاجات التعليمية المتنوعة لدى الطلاب.

5- ارتباط المقررات الدراسية بمتطلبات سوق العمل: يعد التعرف على طبيعة حاجة المجتمع من القدرات (المعرفة، المهارة) الواجب توافرها في الخريج من العوامل المهمة في مرحلة التخطيط الجيد للمناهج الجامعية، فتصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية ينبغي أن يتم في ضوء دراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل وتوقعات المستفيدين، من حيث المواصفات المتوقعة في المتعلمين، ومتابعة التغير الذى يحدث في هذه التوقعات من آن لأخر.

خامسا :محاور جودة التعليم العالي المرتبطة بالتمويل:

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 تمس متغيرا تابعا لقدر التمويل التعليمي في كل مجال من مجالات النشاط، ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمراً له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية المخطط لها، وكذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي حتما إلى تغيير خطط وبرامج التعليم، الأمر الذي يؤثر حتما على جودة التعليم والتي تحتاج غالبا إلى تمويل دائم، مصادره من التمويل الحكومي والذاتي، وعائد خدمات ومراكز البحوث والاستشارات والتدريب[1].

تعتبر الموارد المالية نقطة الارتكاز الأساسية التي تستند إليها الجامعة في مواجهة أعبائها، وفى التوسع الكمي والكيفي على حد سواء ومما لا شك فيه أن التعليم الجامعي مكلف، حيث إن الأخذ بالجديد في تكنولوجيا التعليم، والتوسعات المستمرة في المباني والتجهيزات وصيانتها وإمداد وتحديث المكتبات الجامعية، يكلف الكثير، ولا شك أن جودة التعليم الجامعي تمثل متغيرا تابعا لقدر التمويل الجامعي ومدى توازن أبواب

[1]-سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 283.

الإنفاق مع قدر التكاليف في كل مجال من مجالات النشاط و تتجلى جودة الإنفاق المالي كما يتضح فيما يأتي[1]:

1- جودة الموارد المالية: وتتمثل في وجود مصدر مالي دائم، وأن يكون التمويل المخصص للجامعة كاف لاحتياجاتها وفى ظل تنافس العديد من أوجه الإنفاق على موارد الموازنة الحكومية، مع محدودية الإنفاق الحكومي بقيود الموارد، فإنه ينبغي على الجامعة أن تطور مصادر التمويل بالبحث عن مصادر جيدة وللتمويل وقد يتم ذلك عن طريق ما يأتي:

– عمل عقود شراكة بين الجامعات وقطاعات الإنتاج المختلفة بحيث تمول تلك القطاعات إعداد خريجين وتخصصات تحتاج إليها وكذلك مشروعات بحوث جامعية تستفيد من نتائجها.

– استثمار مرافق الجامعة المختلفة وذلك بتأجيرها بمقابل في غير أوقات الدراسة مثل تأجير الإقامات الجامعية والحافلات التابعة للجامعة في فترة العطل.

– تشجيع التبرع وتقديم الهبات والأوقاف وذلك عن طريق نشر ثقافة التبرع لصالح مؤسسات التعليم الجامعي وخصم جزء من هذه التبرعات من الضرائب المستحقة على المتبرع.

– السعي في توظيف نتائج البحث العلمي للجامعة لخدمة مختلف قطاعات الدولة العامة والخاصة بحيث تقوم الجامعة بحل مشكلات هذه القطاعات بمقابل مادى.

2- جودة الإنفاق المالي: وترتبط جودة الإنفاق المالي في التعليم الجامعي باستخدام الموارد المالية المتاحة الاستخدام الأمثل من خلال ترشيد الإنفاق، والذى يمكن أن يتم من خلال عدة إجراءات لعل من أهمها:

– إعادة النظر في هيكل العمالة بالجامعات من أساتذة و إداريين وذلك بتقليل الأعداد مع الأخذ في الاعتبار طبيعة واحتياجات مختلف الكليات في الجامعة مع احترام النسبة الدولية من حيث نسبة الطلبة لكل أستاذ.

– إعادة النظر في سياسة الإنفاق على الخدمات الطلابية (الإقامة، الإطعام، النقل... إلخ) وغيرها من الخدمات التي تقدمها الجامعة بالمجان أو بأسعار مدعمة، وذلك بقصد الحد من التبذير.

– استخدام قاعات الجامعات ومرافقها في عقد المؤتمرات والندوات والأنشطة الثقافية، دون الحاجة إلى إقامة المؤتمرات وغيرها في فنادق أو قاعات خاصة.

– إلغاء التخصصات غير المطلوبة في سوق العمل وتوفير الجزء المالي المخصص لها من ميزانية الجامعة.

– تطبيق صيغ ونماذج جديدة للتعليم الجامعي توفر المال وتخفض التكلفة مثل التعلم بالمراسلة، والتعليم المفتوح، والتعليم من بعد، والجامعة الافتراضية.

---

[1]–ياسر ميمون عباس، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 23–26.

سادسا: محاور جودة التعليم العالي المرتبطة بخدمة المجتمع:

على الرغم من أن خدمة المجتمع لم تحظ على نسبة كبيرة من اتفاق الدراسات التي تناولت أبعاد الجودة، إلا أن خدمة المجتمع هي الوظيفة الثالثة من الوظائف الرئيسية الثلاث للجامعات كما ذكرنا سابق بل تعد هذه الوظيفة محصلة للوظيفتين الآخرين وهما التدريس، والبحث العلمي، فالتدريس يساهم في إعداد الإطارات المتخصصة واللازمة لتنفيذ برامج التنمية في المجتمع، والبحث العلمي يتناول مشكلات المجتمع في محاولة لإيجاد حلول لها، وبذلك فإن وظائف التدريس والبحث العلمي للجامعة تصب في النهاية في خدمة المجتمع للنهوض به، وحتى تقوم الجامعة بهذه الوظيفة يتعين عليها القيام بعدة أمور من أهمها

1- التعرف على احتياجات المجتمع من خلال الزيارات الميدانية التي يقوم بها الأساتذة و الطلبة لمختلف مؤسسات المجتمع و دعوة الأفراد والهيئات المهتمين بخدمة المجتمع لحضور المؤتمرات والندوات التي تنظمها الجامعة و جمع معلومات بصفة دورية من مؤسسات المجتمع بالطرق المختلفة.

2- مساهمة الجامعة في تقديم الخدمات التعليمية والتدريبية لأبناء المجتمع وذلك عن طريق عقد مؤتمرات وندوات، وتقديم مقررات دراسية حرة لأبناء المجتمع لا تتطلب منح درجة علمية.

3- بناء وإعداد الطلبة و ربطهم بقضايا المجتمع وذلك من خلال تكليفهم بإجراء البحوث والزيارات الميدانية للمؤسسات المختلفة، وتنظيم أيام تطوعية للتشجير مثلا أو حملات نظافة يشارك فيها الطلاب.

4- ربط البحوث الجامعية باحتياجات المجتمع وذلك من خلال استقراء الكليات لمشكلات المجتمع واحتياجاته لجعلها مجالا للبحوث و الدراسات.

سابعا :محاور جودة التعليم العالي المرتبطة بالمباني والتجهيزات:

المبنى التعليمي وتجهيزاته محور هام من محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره، وجودة المباني وتجهيزاتها، أداة فعالة لتحقيق الجودة في التعليم، لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها، ويشكل إحدى علاماتها البارزة ومن الجدير بالذكر أن 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]، وترتبط جودة التعليم الجامعي بجودة هذه المصادر كما هو موضح فيما يلي[2]:

1- المباني: تعتبر المباني أحد مدخلات العملية التعليمية والتي يتم بداخلها تنفيذ العمليات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية بما يحتويه من قاعات للدراسة، مختبرات وورشات، و مكاتب، ....الخ، ويؤدى حسن

---

[1]-مصطفى عبد الله محمود و عيسى صالحين فرج، "**مدى تطبيق محاور الجودة الشاملة في الأكاديمية الليبية بعد حصولها على الاعتماد المؤسسي والبرامجي من وجهه نظر الطلبة**"، (بحث مقدم للمؤتمر السنوي الرابع حول: آليات التوافق و المعايير المشتركة لضمان الجودة و الاعتماد الأكاديمي في التعليم، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، القرية الذكية، القاهرة يومي 02-03 سبتمبر 2012)، ص 303.

[2]-ياسر ميمون عباس، **مرجع سبق ذكره** ص 21-23.

توظيف المباني إلى تفاعلها بكفاءة مع العمليات والمدخلات الأخرى مما يؤدى إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التعليمية، وهناك بعض المؤشرات التي تدل على جودة المبنى الجامعي لعل من أهمها توافر مساحات مناسبة لممارسة الأنشطة، والصيانة الدورية حيث أن الشكل العام للمبنى يؤثر على الجانب النفسي للطلاب، وأيضا مراعاة معايير السلامة و الأمن في المباني لحماية الموجودين بها من الأخطار والمحافظة على الصحة العامة وتصميمه بطريقة تتيح الفرصة لممارسة الأنشطة المختلفة دون أن يعيق نشاطا آخر الإضافة إلى المرونة بحيث يمكن التوسع المستقبلي أو إعادة تنظيم المباني وترتيب أجزائها داخليا لمواجهة حاجات تعليمية مستقبلية بأقل تكلفة ممكنة مع تصميم المباني بما يناسب احتياجات الطلاب العاديين والمعاقين، هذا بالإضافة إلى معايير الجودة الخاصة بالقاعات التعليمية لما فيها من مؤثرات مادية ومعنوية تؤثر على جودة العملية التعليمية و مخرجاتها، و التي تتمثل في مدى تناسب مساحتها مع كثافة الطلاب، التهوية، الإضاءة، و تجهيزه بالوسائل التعليمية، ويرتبط بجودة المختبرات والورشات جودة الأجهزة، والمعدات والوسائل التكنولوجية ومدى توافر هذه الأجهزة والمعدات ومناسبتها لعدد الطلاب و الأساتذة، ومدى توافر برامج الصيانة الدورية لها، وأن تعكس متطلبات البرامج التعليمية التي يتم تقديمها بالكلية.

2- المكتبة: ومن معاييرها احتواء المكتبة على عدد كبير وملائم من الكتب والمراجع والمصادر، شريطة أن تكون هذه المصادر حديثة وجيدة لتلبى حاجات الطلاب و الأساتذة، على أن يؤخذ بتوصياتهم عند اقتناء المراجع الجديدة، وعمل مراجعة دائمة ومنظمة لمحتويات المكتبة من كتب ودوريات علمية لضمان مواكبتها للتطورات والتغيرات الحديثة، هذا بالإضافة إلى المعايير المتعلقة بساعات العمل، والمساحة المتاحة بقاعات المطالعة، ومدى توافر العاملين بالمكتبة و المساعدة التي يقدموها إضافة إلى توافر إمكانات الإعلام الآلي الخدمات الأخرى مثل التصوير والطباعة والإنترنت..الخ واستعارة الكتب بين مكتبات الكليات وأن تكون الخدمات والعمليات المكتبية متطورة تتيح وسهولة البحث بالكلمات المفتاحية عن الكتب والأبحاث والرسائل العلمية.

ثامنا – محاور الوسائل والأساليب والأنشطة:

ويتم ذلك باستخدام التقنيات والأجهزة الحديثة التي يمكن أن توظف من قبل الإدارة وذلك لمساعدتهم على الاطلاع بأدوارهم المتعلقة بالتخطيط والتحليل والتقويم والرقابة، حيث تهدف هذه التكنولوجيا في تسهيل الحصول على المعلومات وتبادلها وجعلها متاحة لمن يطلبها بأعلى كفاءة ممكنة، ويمكن إجمال مكونات تكنولوجيا المعلومات بالأجهزة والمعدات اللازمة لتشغيل نظام المعلومات، والبرمجيات، والمعلومات التي كانت في الأصل بيانات ثم اصبحت معلومات نستفيد منها في صياغة القرارات، والاتصالات و التي تساعد على نقل المعلومة من مكان تخزينها إلى المستفيدين منها، ولكي تستفيد من تكنولوجيا المعلومات في الإدارة التعليمية يجب تحديد الاحتياجات من المعلومات لكل نشاط من الأنشطة سواء كانت تلك الأنشطة من داخل

الجامعة أو خارجها، تحديد الوسائل التي يتم بها تجميع المعلومات المطلوبة، بالإضافة إلى كيفية التعامل مع المعلومات في الحصول على المؤشرات الضرورية لاتخاذ القرارات وكذلك تنظيم عمليات حفظ وتحديث واسترجاع المعلومات بشكل يحقق الأهداف التي ترجوها الإدارة وبالطريقة الأفضل[1].

المطلب الثاني: أبعاد الجودة في التعليم العالي:

تناولت الدراسات والبحوث مسألة الجودة من زوايا متعددة، وأشارت هذه الدراسات والبحوث إلى أن الجودة يجري تقويمها من منظور المستفيد/ الطالب الجامعي ومن منظور سوق العمل، ومن منظور المؤسسة التي تقدم الخدمة، ومن منظور القيمة التي تعكسها الخدمة.

أولا: أبعاد المنتج و جودة البرمجيات للجودة في التعليم العالي : لتبسيط وتسهيل مفهوم الجودة، فإن هناك أكثر من باحث ذهبوا إلى أن للجودة أبعادا، وهذه الأبعاد متنوعة وكل مستفيد/ طالب جامعي/ سوق عمل يركز على حزمة من الأبعاد عندما يعمل على تقويم جودة الخدمة المستلمة، يؤكد Patterson , Romm & Hill , على أن التعليم العالي هو خدمة تختلف عن الخدمات الأخرى في جوانب متعددة، حيث تتسم بدرجة عالية من الاتصال الشخصي والتعقيد، و يشير Owlia& Aspinwall إلى أن مستوى جودة خدمات مؤسسات التعليم العالي تختلف بصورة ملحوظة في الظروف والحالات المختلفة، فهذه الجودة تختلف من وقت إلى آخر ومن محاضر إلى آخر ومن تخصص إلى آخر، كما أن خبرة الطلبة المتوقع التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي تختلف عن خبرة الطلبة الحاليين وعن خبرة الطلبة المتخرجين، و التباين في هذه الخبرة يؤدي إلى التباين في القدرة على تقييم مستوى جودة خدمات هذه المؤسسات، حيث يرىHarvey and Busher أن الطلبة المتوقع التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي قد يتمكنون من التقييم الاولي لمستوى جودة خدمات هذه المؤسسات في ظل ما يلاحظونه من معدات وتسهيلات أكاديمية، غير أن أغلب خصائص الخدمات المقدمة هي خصائص لا يمكن رؤيتها أو الشعور بها مقدما، وهذا يجعل عملية التقييم المسبق لجودتها عملية صعبة، و في نفس السياق يؤكد كل منStrikatanyoo وGnoth أن الطلبة المتوقع التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي يكونون مجبرين على الاعتماد على وسائل بديلة للتعرف على مستوى الجودة، ومن هذه الوسائل مواقع الويب والإعلانات والاتصال بطلبة حاليين أو متخرجين وغيرها إضافة إلى الوعود المقدمة من هذه المؤسسات في التقييم الأولي لمستوى جودة خدماتها، يتفق اغلب الباحثين على أن الجودة تتضمن مجموعة معقدة من العناصر أو الأبعاد التي يستند اليها مستلم الخدمة في إعطاء تقييمه النهائي إلا أنهم يختلفون في عدد وتسمية تلك الأبعاد وفيما يأتي عرض توضيحي لأبعاد الجودة في مؤسسات التعليم العالي وفقا لا كثر من منظور [2].

---

[1]–سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 281.

[2]–زكرياء أحمد محمد عزام، «**دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير جودة مخرجات الخدمات التعليمية في الجامعات الأردنية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع، العدد 17، 2014)، ص 148.

جدول رقم (07) : أبعاد جودة التعليم من منظور بعض الكتاب

الكاتب	الأبعاد
Zeithaml et al (1990), Parasuraman and Berry (1991)	(الملموسية/Tangibles)– (الموثوقية (الاعتمادية)/Reliability) – (الإستجابة/ Responsiveness) – (الضمان /Assurance) – (التعاطف/Empathy)
Cronin and Taylor (1992)	(الموثوقية (الاعتمادية)/Reliability)–(الضمان/Assurance)-(الملموسية /Tangibles)-(التعاطف / Empathy)– (الإستجابة/Responsiveness)
Owlia and Aspinwall (1996)	(الملموسية/Tangibles) –(الكفاءة/Competence) –(السلوك/ Attitude) – (المحتوى/Content) – (التسليم/Delivery) – (الموثوقية (الاعتمادية) /Reliability)
Ho and Wearn (1996)	(القيادة / Leadership) – (الإلتزام /Commitment) –(الرضا التام للعميل/customer satisfaction) –(المشاركة الكلية/Total involvement) –(التعليم و التدريب /Training education) – (السيطرة على المشكلة /Ownership of problem) – (المكافأة و التقدير/Reward and recognition) (استباق الأخطاء /Error prevention) – (فريق العمل/Teamwork)
Athiyaman (1997)	(تدريس الطلاب بشكل جيد/Teaching students well) – (توافر الموظفين لاستشارة الطلاب/Availability of staff for student consultation) – (خدمات المكتبة/.Library services)-(مرافق الإعلام الآلي /Computing facilities)-(المرافق الترفيهية/Recreational facilities) – (حجم الأقسام/Class size) – (مستوى و صعوبة محتوى المواضيع / Level and difficulty of subject content) – (عبئ عمل الطلبة /Student workload)
Sangeeta et al (2004)	(الكفاءة/Competence) –(السلوك/ Attitude) – (المحتوى/Content) –(التسليم/Delivery) – (الموثوقية (الاعتمادية)/Reliability)
Firdaus (2006)	(الجوانب غير الأكاديمية/Non – Academic aspects) – (الجوانب الأكاديمية / Academic aspects) –(السمعة/Reputation) – (الوصول/ Access) – (المناهج/Programme issues)-(الفهم/Understanding)
Pereda et al (2007)	(كفاية الموارد/Sufficient resources) – (جودة الكلية/ Quality of faculty)-(الملموسية/Tangibles) – (الموثوقية (الاعتمادية)/Reliability)
Sultan and Wong (2010)	(الجدارة/ Dependability)-(الفعالية -Effectiveness) – (القدرة /Capability) – (النجاعة الفاعلية) /Efficiency) - (الكفاءات/ Competencies) – (الضمان/Assurance) – (إدارة الحالات غير العادية/Unusualsituation management) – (المناهج الدراسية /Semester and syllabus)
Annamderula and Bellamkonda (2012)	(التدريس و محتوى الدروس/ Teaching and course content) –(الخدمات الإدارية/Administrative services) – (المرافق الأكاديمية /Academic facilities) – (البنى التحتية /Camus infrastructure)- (خدمات الدعم/Support services)
Renwich & Maxwell 1992	(الفاعلية/ Effectiveness)–(المقبولية/Acceptability)– (الكفاءة/Efficiency – (إمكانية الوصول إلى الخدمة/Accessibility) – (المساواة /Equity) –(الملائمة/Relevance)
Kotler,(2000)	(الضمان/ Assurance)–)الاعتمادية /Reliability)–(التعاطف Empathy))الاستجابة/ Responsiveness) و(التجسيد المادي/ Tangibility).
Massy, (2003)	(التفوق Excellence) – (تحقيق و/أو تجاوز التوقع/ Meeting and/or Exceeding Expectations)– (القيمة /Value) – (مواءمة المواصفات/ Conformance to Specifications)
Lovelock, (2002)	(الكفاية (الجدارة)/ Competence) – (الاعتمادية/ Reliability) – (المجاملة (التعامل) Courtesy) – (الاستجابة Responsiveness) – (فهم الزبائن/ المستفيدين /Understanding Customers) – (الأمان /Security) – (المصداقية/ Credibility) – (إمكانية وسهولة الحصول على الخدمة/ Accessibility) – (الاتصالات/ Communication) – (التجسيد المادي /Tangibility).

المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على:

- Evans Ojiambo Onditi, Thaddeus Wafula Wechuli, «**A framework for the dimensions of quality in higher education**», (International Journal of Scientific and Research Publications, Volume 7, Issue 7, July 2017), p332-333
- زكرياء أحمد محمد عزام، «**دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير جودة مخرجات الخدمات التعليمية في الجامعات الأردنية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع، العدد 17، 2014)، ص 149.
- سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات، **الجودة و الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام و الجامعي** (ط2؛ الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع، 2015)، ص 27.

إضافة إلى الأبعاد المذكورة في الجدول أعلاه فقد وضع كل من Owlia و Aspinwall ثلاثة أبعاد للجودة تحقق أهداف جميع المشاركين في منظومة التعليم الجامعي (أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب وأصحاب العمل) على أن ترتبط هذه الأبعاد بكل من المنتج Product والبرامجيات software خصائص البرمجيات كمنتج غير ملموس أكثر اتساقا مع التعليم العالي والخدمة service ولعل أكثرها ارتباطا بعملية التعليم والتعلم ومنها: إن تطبيق الجودة في الجامعات يعتمد على فريق عمل من الذين يعمل لديهم الخريجون و هي كما يلي:

جدول رقم (08) أبعاد المنتج للجودة في التعليم العالي

الأبعاد	التعريف
الأداء(Performance)	المعرفة الأولية / المهارات المطلوبة للخريجين
الملامح(Features)	المعرفة والمهارات الثانوية / التكميلية
الموثوقية(Reliability)	مدى المعرفة / المهارات المكتسبة صحيحة ودقيقة ومحدثة
التوافق(Conformance)	درجة استيفاء برنامج / المقرر الدراسي المعايير والخطط المقررة
الاستدامة (Durability)	عمق التعلم
قابلية الخدمة (Serviceability)	ما مدى تعامل المؤسسة مع شكاوى العملاء؟

المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على:

- Mohammad S. Owlia and Elaine M. Aspinwall, « **Service Quality and Student Satisfaction in Higher Education Institutions: A Review of Literature Quality Assurance in Education ; Volume 4 , Number**, (MCB University Press, July 1996), p 14.

ويضيف كل من Owlia و Aspinwall أبعاد جودة البرمجيات والتعليم العالي لأبعاد جودة التعليم العالي **ف**خصائص البرمجيات كمنتج غير ملموس أكثر اتساقا مع التعليم العالي و تظهر أبعاد جودة البرمجيات المستخدمة على نطاق واسع و هي:

جدول رقم (09) أبعاد جودة البرمجيات والتعليم العالي

الأبعاد	التعريف
دقة (Correctness)	مدى توافق البرامج و المقررات مع المتطلبات المحددة
الموثوقية(Reliability)	درجة المعرفة / المهارات المكتسبة صحيحة ودقيقة ومحدثة
الفاعليه (Efficiency)	مدى تطبيق المعرفة / المهارات المستفادة على مستقبل الخريجين في المستقبل
النزاهة (Integrity)	مدى تأمين المعلومات الشخصية من الوصول غير المصرح به
سهولة الاستخدام (Usability)	سهولة التعلم ودرجة التواصل في الفصول الدراسية
قابلية الصيانة (Maintainability)	ما مدى تعامل المؤسسة مع شكاوى العملاء؟
قابلية الاختبار(Testability)	كيف تمثل الامتحانات العادلة موضوع الدراسة؟
قابلية التوسع (Expandability)	المرونة
قابلية، إعادة الاستخدام وقابلية التشغيل البيني (Portability, reusability and interoperability)	درجة تطبيق المعرفة / المهارات المستفادة على مجالات أخرى

المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على:

- Mohammad S. Owlia and Elaine M. Aspinwall, **Op.cit,**, p15.

جدول رقم (10)أبعاد جودة الخدمة في التعليم العالي

الأبعاد	التعريف
الموثوقية (Reliability)	درجة التعليم صحيحة ودقيقة ومحدثة. ما مدى نجاح المؤسسة في الوفاء بوعودها؟ درجة الاتساق في العملية التعليمية
إستجابة(Responsiveness)	رغبة واستعداد الموظفين لمساعدة الطلاب
فهم العملاء(Understanding customers)	فهم الطلاب واحتياجاتهم
وصول(Access)	مدى توفر الموظفين للإرشاد والمشورة
مهارة(Compétence)	المعرفة النظرية والعملية للموظفين فضلا عن مهارات التقديم الأخرى
الكياسة(Courtesy)	الموقف الانفعالي و الإيجابي نحو الطلاب
الاتصالات(Communication)	ما مدى تواصل المحاضرين والطلاب في الفصول الدراسية؟
مصداقية(Credibility)	درجة الثقة في المؤسسة
الأمان (Security)	سرية المعلومات
ملموس(Tangible)	الكيان والكفاية وتوافر المعدات والمرافق
أداء (Performance)	المعرفة / المهارات الأساسية المطلوبة للطلاب
كمال(Completeness)	المعارف والمهارات التكميلية، واستخدام الكمبيوتر
المرونة(Flexibility)	درجة تطبيق المعرفة / المهارات المستفادة على مجالات أخرى.
التعويض (Redress)	ما مدى تعامل المؤسسة مع شكاوى العملاء وحل المشاكل؟

المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على:

- - Mohammad S. Owlia and Elaine M. Aspinwall, **Op.cit,**, p 18.

ثانيا: أبعاد الجودة : للتعرف على أبعاد الجودة في التعليم العالي واشتقاق أهم المعايير الخاصة بكل بعد سنقوم بشرح دلالات بعض الأبعاد التي تكررت عند الباحثين [1]:

1-الكفاية (الجدارة): يشير هذا البعد إلى أن الطالب يتجه إلى المؤسسات التي توفر له خدمات بكفاية وجدارة، والتي تتميز عن المؤسسات الأخرى في طرح وتقديم خدماتها التعليمية و مؤسسات التعليم العالي تستطيع أن تحقق هذا البعد وتعززه من خلال توفير المهارات والخبرات الأكاديمية والإدارية التي تجعلها قادرة على توفير وتقديم خدماتها التعليمية المختلفة بمستوى مرتفع من الجودة، ولضمان جودة التعليم العالي ينبغي التركيز على كفاية وجدارة الهيئة التدريسية بصورة أساسية، اذ ينبغي أن تحرص الإدارة على توفير الإطارات التعليمية التي تمتلك تأهيلا عاليا يتيح إعداد الطلبة إعدادا جيدا، وتمتلك المعرفة العلمية الكافية التي تمكن من بناء خريجين على معرفة عالية فهما وتطبيقا، وأن تمتلك هذه الإطارات مهارات البحث العلمي بحيث تساهم في رفع وتطوير المعرفة النظرية والتطبيقية في مجال اختصاصها، إضافة إلى القيم الأخلاقية التي تتوائم وتنسجم مع أهداف المؤسسة التعليمية ورسالتها المجتمعية.

[1]-يوسف حجيم الطائي و آخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 53-57.

2-الاعتمادية: ينبغي أن تقدم مؤسسة التعليم العالي خدماتها التعليمية بصورة تعكس درجة عالية من الاعتمادية على هذه الخدمات. إن هذه الخدمات يجب أن توفر بصورة صحيحة وبدرجة عالية من الثبات، إن تحقيق اعتمادية الخدمات التعليمية ينعكس في فاعليتها بصورة خاصة وفي الأداء الجامعي بصورة عامة.

3-المجاملة (التعامل): ينبغي أن يسود في مؤسسة التعليم العالي جو من الاحترام المتبادل والتعامل الحسن الذي يستند على الأسس الأخلاقية والتنظيمية والمهنية التي تحفظ للأساتذة و الإداريين مكانتهما واحترامهما وهيبتهما، وتحفظ للطالب كرامته دون أن يسيء استغلال حالة المجاملة والتعامل الإنساني الراقي، وفي حالة حدوث تجاوزات من أي من الطرفين لا تنسجم مع أسس التعامل المذكورة فإن أنظمة الجامعة وتعليماتها وقوانينها تعالج ذلك بما يكفل استمرارية الأداء الجيد في هذا المجال، إن تحقيق هذا البعد من أبعاد الجودة يتطلب توفر درجة عالية من الولاء لدى الطالب ولدى الأساتذة و الإداريين للمؤسسة، إذ أن هذا الولاء يهذب ويصقل السلوكيات بحيث تنعكس هذه السلوكيات في سمعة المؤسسة ومكانتها.

4-فهم الزبائن: لتحقيق هذا البعد ضمن أبعاد جودة التعليم العالي فإنه ينبغي التركيز على فهم الطالب وإدراك حاجاته التعليمية، وينبغي عدم النظر إلى هذه الحاجات ودراستها من منظور هذا الطالب فقط، بل من منظور حاجات سوق العمل أيضا، وربما يكون هذا الطالب يجهل الحاجات الحقيقية الحالية والمستقبلية لسوق العمل، ويتأثر فقط برغبة أهله وبالنظرة الاجتماعية إلى بعض المهن والوظائف، وهنا يبرز دور مؤسسة التعليم العالي في التأثير في الطالب والمجتمع، وإظهار وإبراز الحاجات الحقيقية التي تخدم الطالب والمجتمع وتلبي الطموحات المستقبلية، ويمكن فهم الطالب وإدراك حاجاته وحاجات سوق العمل من خلال دراسات مستمرة أو دورية، ويندرج ضمن هذا البعد أيضا الاستماع إلى شكاوى الطالب ومشكلاته طيلة سنوات الدراسة، والعمل على إيجاد الحلول الناجعة لها، وكذلك الاستماع إلى مقترحاته ومناقشة إمكانية تبنيها بصورة جزئية أو كلية، من جانب آخر ينبغي التركيز على دراسة وتحليل آراء ومشكلات ومقترحات الخريجين.

5-الأمان: يقصد بهذا البعد توفير الخدمة التعليمية للطالب في جو آمن يخلو من المخاطر قدر الإمكان، إذ أن الطالب يميل قدر الإمكان إلى تفضيل المؤسسة التعليمية التي توفر له درجة أفضل من الأمان. ويلاحظ أن الأنظمة والقوانين في دول العالم تحرص على توفير خدمات تعليمية آمنة، فيلاحظ أنه يمنع دخول قوات الأمن إلى حرم الجامعة تحت كل الظروف، ويحظر على أفراد المؤسسة التعليمية والطلبة حمل الأسلحة داخل الجامعة، وحتى تحقق المؤسسة التعليمية درجة أمان عالية فإنه ينبغي أن تخصص لهذه المهمة طاقما متخصصا لهذا الغرض، ويجري في العادة تشكيل فرق للأمن الداخلي، وينبغي التركيز على جوانب الأمن المختلفة، إضافة لما ذكر، ينبغي اعتماد برنامج صحي متكامل في مؤسسة التعليم العالي يوفر للطلبة عيادة طبية وسيارات إسعاف داخل الحرم الجامعي، مع إمكانية توفير تأمين صحي.

6-المصداقية: إن مصداقية مؤسسات التعليم العالي هي بعد مهم جدا في تحقيق جودته، ويقصد بها مدى قدرتها على الوفاء بالتزاماتها وتعهداتها للطالب قبل وأثناء التحاقه بها، إن المؤسسات التعليمية تحاول استقطاب الطلبة الجدد من خلال إعلاناتها في وسائل الإعلام المختلفة حول التأطير الأكاديمي و الإداري المتميز وإمكانياتها وتسهيلاتها المادية، وبرامجها التعليمية الرائدة، وهنا تبرز مصداقية المؤسسة في مدى تلبية وتحقيق ما وعدت به في إعلاناتها وفي وعودها للطلبة أثناء زياراتهم لها، والوعود المقطوعة في نشراتها.

7-إمكانية وسهولة الحصول على الخدمة: من الأبعاد المهمة لجودة الخدمة التعليمية هي إمكانية وسهولة الحصول على هذه الخدمة، وينبغي التركيز على تحقيق هذا البعد من خلال اختيار الموقع المناسب للمؤسسة التعليمية بحيث يمكن وصول قطاع الطلبة المستهدف إليها بيسر وسهولة، وتحاول المؤسسات التعليمية أن تراعي مجموعة من العوامل في اختيار الموقع، وأهم هذه العوامل الهدوء وتوفر المساحات الكافية التي تتيح إمكانية التوسع مستقبلا. ويمكن أن تسهل مؤسسة التعليم العالي حصول الطلبة على خدمة التعليم الجامعي ووصولهم إليها عن طريق توفير وسائل النقل إلى المناطق المختلفة وتوفير الإقامة، وتلجأ بعض مؤسسات التعليم العالي إلى عدم تركيز كل كلياتها في مكان واحد وتعمل على توزيعها في عدة أماكن بهدف عدم الضغط على منطقة جغرافية واحدة، ولتحقيق أهداف أخرى تتعلق بالتنمية الاجتماعية.

8-الاتصالات: إن تحقيق الاتصال بين طرفي عملية التبادل (الطالب و مؤسسة التعليم العالي) هو من الأبعاد التي تصب في تحقيق جودة التعليم العالي، فالاتصال يتيح للأستاذ الجامعي مناقشة وتحليل وفهم وإدراك كل ما يتعلق بالطالب وحاجاته ومشكلاته ومقترحاته، ويتيح للطالب إيصال أفكاره وآرائه إلى الجامعة، وتوفير التغذية العكسية التي تساهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية والبرامج والمناهج وكل ما يتعلق بالمدخلات، وهذا ينعكس في مستوى فاعلية المخرجات الجامعية وحتى تكون عملية الاتصال عملية فاعلة وقادرة على تحقيق أهداف التعليم الجامعي فإنه ينبغي أن يمتلك الطالب والأستاذ مهارات الاتصال الناجح ومهارات الإصغاء الفاعل.

9-الاستجابة: إن هذا البعد يركّز على الاهتمام و السرعة لا التسرع في التعامل مع متطلبات الطلبة والشكاوي و معالجة المشاكل الأكاديمية و غير الأكاديمية، إضافة إلى الاستجابة العالية للتغيرات في بيئة مؤسسات التعليم العالي، وهذا يتطلب امتلاك المرونة الكافية للاستجابة للتغيرات التي تطرأ على عناصر البيئة الخارجية و الداخلية ولتحقيق هذه الاستجابة ينبغي توفر الإطارات الأكاديمية و الإدارية الكافيتين، وتوفير جميع المستلزمات والتسهيلات المادية المعوية التي تكفل استمرار العملية التعليمية دون توقف، ووضع خطط لسير العملية التعليمية للطالب طيلة سنوات دراسته

10-التجسيد المادي للخدمة Tangibility: إن خدمات التعليم الجامعي – كغيرها من الخدمات – تتسم بعدم الملموسية، و هي تمثل المظهر المادي و تعطي الصورة الذهنية للخدمة التي سيستفيد منها الطلاب خاصة الجدد منهم لتقويم الجودة، وحتى تحقق هذه الخدمات أهدافها فإنها تحتاج الى مجموعة من المظاهر المادية التي تجسد هذه الخدمة، وهذه المظاهر المادية تقسم إلى نوعين، النوع الأول هي المظاهر المادية التي تتعلق بخدمات التعليم الجامعي بصورة مباشرة، كالقاعات الدراسية والمدرجات والمختبرات العلمية ومختبرات الحاسوب والأدوات والوسائل التعليمية المرئية والمسموعة والمكتبة وغيرها والنوع الثاني هي المظاهر المادية التي تتعلق بخدمات التعليم الجامعي بصورة غير مباشرة كالنوادي الرياضية والحدائق وخدمات الإيواء و النقل و الإطعام و غيرها [1]

المطلب الثالث: أساليب قياس الجودة في التعليم الجامعي

على الرغم من التطور الذى حدث على المقاييس المستخدمة في مجال جودة الإنتاج فمازالت عملية قياس الجودة في قطاع الخدمات عموما و في قطاع التعليم العالي خصوصا غاية في الصعوبة، و هناك عدة أسباب لصعوبة قياس الجودة لعل من أهمها ما يأتي[2]:

-عدم الاتفاق على تعريف للجودة في التعليم العالي، كما يصعب تحديد مقدار مساهمة الجامعة في تنمية معارف وخبرات الطلاب الملتحقين بها و بالتالي عدم التأكد من قيام الجامعة بدورها وتحقيقها لأهدافها.

-تتوقف جودة التعليم على درجة مشاركة المستفيد منها وقدرته على توفير المعلومات الدقيقة التي تساعد مقدميها على تحديد احتياجات كل مستفيد ومحاولة الالتزام بها، ولكن عدم وعي بعض و اختلاف احتياجاهم ومدى إدراكهم للخدمة يتطلب ضرورة تنويع أساليب القياس بما يتلاءم مع ظروف كل مستفيد، وهذا ما يجعل توفر مقياس ثابت و موحد للجودة أمرا صعبا إن لم يكن مستحيلا.

-الخدمة المقدمة ليست ملموسة، إذ لا يمكن معرفة طبيعتها إلا بعد اتخاذ القرار بالحصول عليها، كما أن هناك وقتا طويلا بين الحصول على الخدمة وبين تحقيق العائد أو الاستفادة منها.

و هناك أيضا [3]:

-لا توجد مؤشرات دقيقة متفق عليها لقياس الجودة، و يرجع ذلك لصعوبة إعطاء أوزان كمية لمواصفات مخرجات الجامع كونها غير ملموسة، كما أن مخرجات التعليم الجامعي من خريجين و نتاج علمي و خدمة المجتمع تتصف بالتعدد و التنوع و عدم التجانس و هذا يفرض الاعتماد على مؤشرات و خصائص كثيرة لقياس الجودة مما يعني الحاجة إلى الوقت و الجهد لتنفيذ عملية القياس.

---

[1]-عماد أبو الرب و آخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 197-198.

[2]-ياسر ميمون عباس، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 07-08.

[3]-مدثر حسن سالم عز الدين، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 77-78.

-صعوبة معرفة الفائدة التي تحققه مخرجات التعليم العالي للمجتمع، نتيجة لما ذكرنا في العنصر السابق ونتيجة لأن أعداد كبيرة تبقى دون الاستفادة منها (حالات البطالة)، كما أن الفائدة المتأتية من هذه المخرجات تحتاج إلى مدة حتى يظهر مردودها.

-يشكل العنصر البشري الجزء الرئيسي من مخرجات العملية التعليمية و من مدخلاتها أيضا و ما يميز هذا العنصر هو عدم الثبات في الخصائص الشخصية و السلوكية نتيجة تأثره بالعديد من العوامل التي تجعل من الصعب التحديد الدقيق لجودة هذا العنصر.

هناك مجموعه من أدوات القياس والتقويم يعمل بها في الحياة الجامعية ولدى التدريسيين العديد منها صممت من قبلهم لكن ثبات هذه الأدوات و دقتها لازال موضع اجتهاد وان دقتها في القياس والتقويم هي الأخرى تحتاج إلى (قياس وتقويم)، وان تطوير الأدوات هذه في مستوياتها المتعددة وأشاعت استخدامها في العمل الجامعي يعتبر ذلك سبيلا لتجويد التعليم وإخضاعه لعملية معرفة الأثر الذي سوف يتركه في المتعلمين.

غير أن هذه الصعوبات لم تمنع من ظهور معايير مشتركة يمكن تطبيقها على بعض المؤسسات، فقد تساعد هذه المعايير على تفادى بعض المشاكل وتكون بمثابة العناصر الأساسية لتحقيق الحد الأدنى من الجودة في هذه المؤسسات والتسليم بوجود هذه الصعوبات لا يعنى استحالة البحث عن مقاييس أو مداخل لقياس وتقويم الجودة في التعليم الجامعي، وقد بذل الباحثون جهود عديدة في هذا المجال، وتمثلت أبرز هذه الجهود فيما يأتي[1]:

أولا: قياس الجودة من منظور السمعة (وفقا لآراء الخبراء).

استند هذه المقاربة على قياس البرامج الجامعية اعتمادا على آراء الخبراء مثل العمداء ورؤساء الأقسام وكبار الباحثين الذين تخرجوا من هذه الجامعة وذلك لأن لهم القدرة على اتخاذ مثل هذه الأحكام اعتمادا على سمعة الجامعة وانتقائها للطلبة وأعضاء هيئة التدريس، و تعد من المقاربات القديمة والشهيرة، وتقوم على فكرة قياس الجودة في التعليم من خلال اختيار معيار محدد (هيئة التدريس، أو الطلبة، أو البرامج) وعرضه على عدة خبراء في المجال للحكم على جودته، ومن ثمة إعطاء سمعة معينة للمؤسسة التعليمية.

ومن مميزات هذا التقويم اعتماده على من ينتمون إلى هذه المؤسسة من هيئة تدريس وطلاب، وما يعاب على هذه المقاربة بالأساس هو الذاتية أو التحيز الذي قد يبرز في حكم الخبراء، كما أنه في غالب الأحوال لا يكون للخبير كل المعلومات الوافية التي تؤهلهم لإعطاء أفضل قياس، إضافة إلى أنه يصف ما كانت عليه المؤسسة من قبل وليس الوضع الراهن فهو قد يعكس تاريخ سمعة وأداء جامعة ما أكثر من كفاءتها وفاعليتها

---

[1]- بالاعتماد على:

- محمود عباس عابدين، **مرجع سبق ذكره،** ص ص 320-341.

- دهان محمد، " **قياس الجودة في التعليم: عامل أساسي لنجاح مسار إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم**"، (بحث مقدم الملتقى الدولي: إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات: كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري – قسنطينة، 14-15 ديسمبر 2010)، ص ص 14-18.

-ياسر ميمون عباس، **مرجع سبق ذكره،** ص ص 08-11.

في واقعها الحالي، كما يؤخذ عليه أيضا أنه معنى في الأساس بترتيب برامج الدراسات العليا وإهمال البرامج دون الدراسات العليا، فضلا عن استخدامه معاييرا محدودة جدا لتقدير الجودة، وفى الغالب لا يتوافر للمحكمين المعلومات الكافية لإصدار أحكام خاصة بجودة البرامج في المؤسسات التي لا يعملون بها. ولكن يمكن الاستفادة من هذا المدخل من خلال مراعاة تحديد معايير موضوعية متعددة للجودة وليس معيارا اجماليا واحدا، وموافاة المحكمين بمعلومات وافية وموضوعية عن البرامج أو الأقسام موضع الدراسة، والدقة في اختيار المحكمين المؤهلين للحكم على تلك البرامج هذا بالإضافة إلى استكمال هذا المدخل بمداخل أخرى أكثر موضوعية وعمقا، ومن أكثر المؤشرات شيوعا في هذا الصدد :معدل قبول الطلاب الراغبين في الالتحاق، مقدار الرسوم الدراسية، مدى الدرجات التي حصل عليها المتقدمون في الاختبارات العامة.

ثانيا: قياس الجودة من منظور المؤشرات الموضوعية

يرى أصحاب هذه المقاربة أن قياس الجودة يجب أن يتم وفق خصائص موضوعية محددة سلفا، أو وفق معايير للجودة تم تحديدها من قبل، وليس عن طريق السمعة، ويتناول هذا التقويم المحاور الكلية للمؤسسة الجامعية (الطلاب، الموارد، الخريجين ... الخ)، ويعتمد هذا التقويم غالبا على مؤشرات كمية للحكم على جودة المؤسسة مثل كم الأنشطة الدراسية، وحجم المكتبة، وأعداد الطلبة الملتحقين، ونتائج اختبارات، بالإضافة إلى النظر إلى الجوائز التي حصلت عليها المؤسسة، أو عن طريق النظر إلى خصائص الطلاب بوصفها مؤشرا لجودة التعليم الجامعي مثل جودة البرامج المقدمة لهم، عدد الحاصلين على درجة الدكتوراه، أو بالنظر إلى عدد ناشري الأبحاث المنتمين إلى هذه المؤسسة، أو من خلال رد فعل وحكم أصحاب العمل على خريجي هذه المؤسسة ومن ضمن خصائص هذه المؤشرات أنها قابلة للقياس وأنها عادة ما تكون كمية وموضوعية أيضا وقد يرجع استخدام هذا المدخل إلى سهولة التعبير عن هذه العناصر بصورة كمية، في هذه المقاربة أن أصحابها يحاولون دائما اشتقاق الخصائص الموضوعية التي تم تصنيفها كمؤشرات للجودة العالية في التعليم، وما يعاب على هذه المقاربة هي إهمالها لقياس الفعالية، وكذا لقياس العلاقة" السبب -النتيجة." ولكن الاعتماد على هذه المؤشرات فقط يتجاهل تأثير عناصر أخرى مهمة يصعب التعبير عنها بصورة كمية، مثل صفات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والعاملين وما تشمله من جهود وقدرات الطلاب وخبرات أعضاء هيئة التدريس ونشاطهم كما يؤخذ على هذا الاتجاه ايضا إهماله لبعد العمليات أي بكيفية استخدام وتوظيف مدخلات العملية التعليمية ذات المؤشرات الجيدة للحصول على عائد جيد.

ثالثا: قياس الجودة من منظور المدخلات

يعتمد هذا المدخل على فكرة أن جودة المدخلات في المؤسسة التعليمية في المؤسسة التعليمية هي جوهر التعليم وجودته، فإذا توافر للجامعة موارد بشرية جيدة (أعضاء هيئة تدريس، إداريون، طلاب) وموارد مادية جيدة(مبان، تجهيزات، مكتبات، معامل،) فالمؤسسة التعليمية التي يكون فيها معدل الإنفاق لكل متعلم أكبر

من المؤسسات التعليمية الأخرى يجب أن تكون ذات جودة أعلى من باقي المؤسسات وقوانين ولوائح محكمة وخدمات مساعدة كافية... ، اذا توافر للتعليم كل هذا كان تعليما جيدا ومثمرا.

وعلى الرغم من تميز هذه المقاربة بالسهولة في الحساب والتطبيق، إلا أن ما يعاب عليها أن توافر للجامعة موارد بشرية جيدة (أعضاء هيئة تدريس، إداريون، طلاب(وموارد مادية جيدة) مبان، تجهيزات، مكتبات، معامل،) وقوانين ولوائح محكمة وخدمات مساعدة كافية لا تعد كافية في حد ذاتها لضمان الجودة، فهناك عوامل أخرى مكملة، من أهمها جدوى هذه المدخلات، مثل :أساليب التدريس، وتنظيم المعلمين، وطرق وأساليب التقييم والتقويم، والمناهج .

رابعا: قياس الجودة من منظور العمليات

ركز أصحاب هذه المقاربة بشكل أساسي على العمليات اللازمة للعملية التعليمية من كل جوانبها، وذلك من خلال تتبع السبب والنتيجة، وتباينت طرق ومعايير قياسهم باختلاف توجهاتهم وتخصصاتهم العلمية الفكرية، فالأخصائيون في علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس ربطوا مقاييس الجودة بها، فنجد مثلا دراسة قسم القياس والتقويم والتحليل الإحصائي (MESA) لجامعة شيكاغو عام 1986 تعزو جودة التعليم إلى جودة طرائق التدريس (التدريس العادي، التعلم للإتقان، والتدريس بإثراء الإيضاحات والمشاركة والتعزيز والتقويم بالتغذية الراجعة) ونجد دراسة (Dickinson & O'connel) من قسم علم النفس الإرشادي التربوي في جامعة (Tennessee, Knoxville) عام 1990 تعزو جودة التعليم إلى جودة الاستذكار خارج الفصل الدراسي من خلال أنواعه الثلاثة) القراءة، المراجعة، والتنظيم(، أما الأخصائيون في مجال اقتصاديات التعليم فإنه يقيسون جودة التعليم من خلال تأثير حجم الفصل الدراسي ونسبة المتعلمين لكل أستاذ وساعات الدراسة .

وإذا كان هذا المدخل في القياس قد أعطى بعدا آخر لجودة التعليم، فإنه في تركيزه على دراسة علاقات "السبب – النتيجة "من تركيزه على عناصر العمليات الأقرب إلى المناهج و العمليات التدريسية فقد يؤخذ عليها إغفاله النسبي لباقي العناصر، بالإضافة إلى تركيزه على التحصيل الدراسي فقط وإهمال بعض القضايا المرتبطة بالعلاقة بين الجودة ومصداقية التعليم، وفائدته للفرد والمجتمع.

خامسا: قياس الجودة من منظور المخرجات

على النقيض من قياس الجودة بدلالة المدخلات يتجه بعض الباحثين إلى قياس الجودة في التعليم بدلالة المخرجات، على اعتبار منهم أن ما يتعلمه المتعلم ويخرج به من النظام التعليمي يعد أفضل مقياس للجودة في التعليم، وبخاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار تعريف الجودة بمواصفات المنتج النهائي الذي هو المتعلم المتخرج هنا. ويعتمد في هذه المقاربة على العديد من المؤشرات التي تأخذ كمقياس للجودة، نذكر منها نسبة المتخرجين من أي مستوى تعليمي بالنظر لنسبة المقيدين، نسب النجاح أو الرسوب في أي مستوى تعليمي،

الإنتاج العلمي وبخاصة المقالات أو الدراسات المنشورة في مجلات جيدة السمعة، نسبة المتخرجين من كلية ما والتحقوا ببرامج للدراسات العليا و نسبة الحاصلين على درجة الدكتوراه إلى الخريجين.

على الرغم من أهمية هذه المقاربة في قياس جودة التعليم، إلا أن ما يعاب عليها تركيزها الكلي على دراسة النواتج التعليمية (رغم أهميتها) وإغفالها للعلاقة الموجودة بين المدخلات والمخرجات والعمليات التي تعد نتاجا لهذا التفاعل فضلا عن تأثرها بعوامل أخرى مثل الخلفيات الثقافية والاجتماعية المختلفة للطلبة، وبالتالي فهي تهمل فعالية المدخلات(التكاليف)، وتركز على المخرجات المعرفية ولا تولي الأهمية اللازمة للمخرجات غير المعرفية (السمات الشخصية والسلوكية التي خرج بها المتعلم) لصعوبة قياسها رغم أهميتها، بالإضافة إلى أن وظائف الجامعة الرئيسة هي التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وهذه الوظائف يصعب قياسها بدقة.

سادسا: قياس الجودة من المنظور الشامل

إن الاتجاهات الحديثة في قياس الجودة تعمل على تفادي النظرة الضيقة والعمل على قياس مخرجات التعليم المتمثلة في توافر خصائص اتجاهية ومعرفية و مهارية وسلوكية في المتخرجين فحسب، بل يمتد إلى قياس جودة كل العناصر المشكلة للخدمة التعليمية وهي نظرة يمكن تصنيفها ضمن المقاربة النظامية، التي تأخذ في اعتبارها كل مكونات وعناصر العملية التعليمية، فضلا على العلاقات بين مختلف مكونات العملية التعليمة (مدخلات، عمليات، مخرجات، وتغذية عكسية) وعلاقاتها ضمن بيئتها الخارجية (سوق العمل، المجتمع، العائلات، الخارج)

و وفق هذه المقاربة يمكن الاعتماد على مؤشرات جودة الأنظمة التعليمية، حيث يتوقع أن تعكس المؤشرات حالة النظام ككل أو جزء مهم منه، حيث يخبرنا مؤشر تربوي ما بشيء عن أداء أو سلوك نظام تربوي ما، ويمكن أن يستخدم في المساعدة في صناعة القرارات التعليمية، كما يمكن أيضا الاعتماد على معايير أو مؤشرا ت الأداء في الحكم على مستوى الجودة، مع الأخذ في الاعتبار عددا من العوامل منها تباين معايير الأداء عبر المستويات المتعددة المجتمع، الجامعة، المناهج الدراسية، خبرة الطالب التعليمية الإجرائية في بناء المؤشرات واستخدامها، والعلاقات المتداخلة بين كل من البيانات الكمية والكيفية ويفضل مراعاة أن تكون هذه المؤشرات شاملة، وتتمحور حول محاور رئيسية مثل مؤشرات خاصة بعضو هيئة التدريس، وأخرى بالطالب، و بالإمكانات المادية، و بالتنظيمات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية، ...الخ، وليس بشرط أن تقاس كل هذه المؤشرات بشكل كمي، بل يمكن أن تقيم بعضها بشكل وصفى أو مزيج من الكمي والوصفي، حسب طبيعة الظاهرة موضع الدراسة والتقويم.

سابعا: قياس الجودة من منظور رضا العميل

تعتمد هذه المقاربة على أن الجودة ترتبط برضا العميل، و يمكن الحصول على مؤشرات للجودة عن طريق معلومات عن رضا العميل في التعليم الجامعي عموما وذلك استنادا على تعريف الجودة بأنها مجمل المميزات والخصائص الخاصة بالمنتج/الخدمة في قدرتها على ارضاء حاجات العميل، ومن منطلق التركيز على رضا العميل فإن الجودة تتحقق عندما يقابل المنتج/الخدمة توقعات العميل، حيث تبدأ الجودة من حاجات العميل وتنتهي برضاه.

أما فيما يتعلق بالأدوات أو المقاييس الشائعة لقياس جودة الخدمة، فإن أكثر هذه المقاييس شيوعا هي مقاييس جودة الخدمات من منظور متلقى الخدمة (العميل) وبالنسبة للتعليم الجامعي يتعدد العملاء المستفيدون كما ذكرنا سابقا، ففي داخل مؤسسات التعليم الجامعي نجد الطالب، وعضو هيئة التدريس، والإداريون، وخارجها نجد أصحاب الأعمال، وأولياء الأمور، والخريجون، والمجتمع كله وتتعلق جودة الخدمة التعليمية من منظور المستفيدين بمدى مطابقة جودة الخدمة التعليمية لاحتياجات وتوقعات المستفيدين، ويمكن التفرقة بين خمسة طرق شائعة أساسية لقياس جودة الخدمات من منظور العميل هي: مقاييس عدد الشكاوى، ومقاييس الرضا ومقاييس الفجوة ومقاييس الأداء الفعلي ومقاييس العميل الموجه بالقيمة وتعتبر مقاييس الرضا من أكثر هذه المقاييس استخداما لقياس جودة الخدمة عامة و في التعليم الجامعي خاصة وذلك لأنها أقل الطرق السابقة انتقادا، كما أنه يمكن تجنب الانتقادات الموجهة اليها عن طريق إجراء دراسة استكشافية وتتميز هذه الطريقة في كونها تمد المؤسسة بمعلومات هامة تتعلق بشعور العملاء نحو الخدمة المقدمة وجوانب القوة والضعف بها، وبشكل يمكن المؤسسة من تبنى الاستراتيجية التي تتلاءم مع احتياجات المستفيدين كما أن فهم اتجاهات المستفيدين نحو الخدمة سوف يمد المؤسسة الخدمية بمعلومات تساعدها في تحسين جهودها لمقابلة احتياجاتهم بشكل أفضل.

إضافة إلى المداخل السابقة فقد تم إسقاط عدد من الأدوات المجربة في قياس جودة الخدمات بصفة عامة، و تطبيقها على خدمات مؤسسات التعليم العالي منها ما قدمه كل من Parasuraman و Zeithaml لقياس جودة الخدمات، والذي أطلق عيه اسم Servqual (جودة الخدمة) وهو عبارة عن نموذج مفاهيمي (نظام الفجوات) يعرف جودة الخدمة على أساس خمس فجوات، أهمها الفجوة بين الأداء الذي يتوقع الطالب الحصول عليه تبعا لحاجاته، وما سمعه من تجارب الآخرين، ومن ترويج المؤسسة و الآداء الفعلي للمؤسسة، و هذا يعني قياس درجة واتجاه الفرق بين الأداء الفعلي للخدمة حسب إدراك الزبون، وبين ما يتوقعه، غير أن Carmen شكك في كفاءة هذا المقياس للكشف عن جودة الخدمات التي يستخدمها الفرد لأول مرة، حيث أوضح أن عبارات التوقعات في مقياس الفجوة تكون مصوغة بشكل مثالي، وفي الوقت نفسه لم يقم متلقوا الخدمة بمقارنة اداء الخدمة بالتجارب السابقة له فهو يستخدمها للمرة الأولى الأمر الذي يتطلب ضرورة

البحث عن أساليب جديدة لقياس جودة الخدمات الجديدة. وأشار Zafiropoulos et al إلى أن هذا المقياس أكثر فائدة للتفريق بين تقييم كل من العاملين والطلبة لجودة الخدمات الجامعية.

وللانتقادات والتعقيد في طريقة القياس وفق منهجية (SERVQUAL) اقترح كل من Cronin وTaylor منهجية بديلة عرفت باسم أداء الخدمة (SERVPERF) (أداء الخدمة) تعتمد على قياس الجودة من منطلق "ما يدركه المستهلك" فقط أي على الأداء

للخدمات المقدمة لهم، وبالتالي استبعاد عمليات الطرح بين توقعات العميل وادراكاته لمستوى الخدمات. ولدى مقارنة كل من منهج (SERVQUAL و SERVPERF) في مجال التعليم العالي أظهرت الأبحاث أفضلية منهجية(SERVPERF) في قياس جودة الخدمات في الجامعات مقارنة بمنهجية (SERVQUAL) وأشارت إلى أن مقياس(SERVPERF) هو الأقدر قدرة على القياس، إذ يتفوق على بقية المقاييس في كل من الصدقية والمعيارية، والصدقية و المفاهيمية، و القدرة التفسيرية ويستطيع تقدير درجة مجمعة لجودة الخدمات الكلية محكمة من خلال مجموعات وفئات مختلفة من المستفيدين ولأكثر من فترة زمنية، وبالتالي فإن هذا المقياس يعد أداة مفيدة للمديرين في قياس اتجاهات الجودة الكلية للمؤسسات التعليمية.

وعلى الرغم من جمع التأكيدات السابقة بشأن صلاحية مقياس(SERVPERF) لقياس جودة الخدمات في الجامعات، فقد قامت فردوس عبد الله بدراسة مؤسسات التعليم العالي بماليزيا (جامعات حكومية، خاصة، معاهد)، قدمت على أثرهما مقياسا جديدا لتقييم جودة الخدمات في مؤسسات التعليم العالي يعتمد بشكل أساسي تطوير نموذج الأداء الفعلي(SERVPERF)، وقد أطلقت عليه اسم أداء التعليم العالي (HEDPERF) وهو يشير الى الأحرف الأولى من Higher Education Performance-only

والمقياس مبني على الأداء في مجال الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي والذي يحدد الابعاد الحقيقية لجودة الخدمات داخل هذا القطاع، وقد بررت الباحثة أن سبب تفضيلها للاتجاه المبني على الأداء فقط، أن الخدمات في قطاع التعليم العالي يستخدمها متلقو الخدمة(الطالب) لأول مرة في حياته، وبالتالي عدم تجربة الطالب للمؤسسات الأخرى أو الجامعات التي تقدم نفس النوع الخدمات[1].

[1]-ناصر إبراهيم سيف و آخرون، «**مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلبة عنها في الجامعات الأردنية الحكومية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع، العدد 15، 2014)، ص ص 167-168.

الخلاصة

تعرفنا من خلال هذا الفصل على أن عملية ضمان الجودة في التعليم العالي، تهدف للتحسين والتطوير المستمر للجودة، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات و العمليات و بالتالي المخرجات، و قد جاء تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي نتيجة تحديات أبرزها المنافسة الدولية، تطور تقنيات التعليم وزيادة الإقبال عليه والانفجار المعرفي الهائل، و ظاهرة العولمة وظهور تقنيات جديدة في نظم المعلومات.

و قد لاحظنا من خلال هذا الفصل أن أسس إدارة الجودة ومتطلبات تطبيقها، هي عبارة عن ثقافة تنظيمية تتمثل في الوعي بفلسفة ومفهوم الجودة، واقتناع والتزام الإدارة العليا بتطبيقها، وذلك من خلال تعزيز مشاركة العاملين، إضافة إلى التركيز على العملاء (المستفيدين) الداخليين والخارجيين، و تتضمن عمليات ضمان الجودة تطبيق مجموعة من المعايير و تشمل عدة محاور، تستخدم كمعايير لقياس الجودة و التي تتم وفق عدة مداخل، و التي يجب تحديدها بدقة من أجل التطبيق الجيد، كما يجب العمل على قياس جودة عناصر الخدمة التعليمية من مُدخلات، عمليات ومخرجات، وطريقة التفاعل بينها ومنع الأخطاء قبل وقوعها.

كما أنه توجد عدة آليات يمكن تطبيقها لضمان الجودة في التعليم العالي أهمها التقويم الذاتي، الاعتماد والمراجعة كما تناولنا العناصر الأساسية لضمان الجودة واستعراض لأهم مبادئ ومراحل وأساليب ومتطلبات ضمان الجودة في التعليم العالي، و عرجنا على أهم المعوقات التي تحد وتقلل من فعالية تحقيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

و باعتبار مؤسسات التعليم العالي منظمات قائمة على المعرفة بطبيعتها، فهي بحاجة إلى إدارة أصولها المعرفية حتى تستطيع أن تؤدي رسالتها بالشكل المطلوب، فقد ظهرت إدارة المعرفة نتيجة حتمية لذلك، فأصبحت من أهم مدخلات العملية التعليمية، وإدارة المعرفة وفق هذا المنظور ستكون قادرة على أنه تمثل مدخلا مهما لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي كمدخل إداري يساعد في تحسين إنتاج المعرفة واستثمارها بهدف تدعيم أهداف هذه المؤسسات، و هذا ما سنعالجه في الفصل الثاني من خلال عرض مختلف التوجهات والرؤى المتعلقة بإدارة المعرفة و جودة التعليم العالي.

الفصل الثاني

الإطار النظري للمعرفة وإدارتها

في مؤسسات التعليم العالي

تمهيد

كان من أهم نتائج ثورة العلم، التقنية و حركة المتغيرات العالمية أن بدأت ظاهرة مختلفة في العديد من المنظمات، هي ارتفاع الأهمية النسبية للأصول غير المادية، إذ أصبحت تمثل نسبا متزايدة في أصول هذه لمنظمات، وتكون تلك الأصول غير الملموسة أساسا من عنصر هام وهو المعرفة، تلك المعرفة المتراكمة في عقول الموارد البشرية الناتجة عن الممارسة الفعلية للعمل، التوجيه، المساندة من القادة و المشرفين، تبادل الأفكار و الخبرات مع الزملاء في فرق العمل.

و قد أدركت العديد من المنظمات أن المعرفة هي الموجود غير الملموس الأكثر أهمية، فغالبا ما تحتوي المنظمات بداخلها على كمية ضخمة من المعرفة غير الموثقة وغير المعروفة، فضلا عن عدم معرفة استخدامها أو استخدامها بأسلوب غير ملائم، أو أن العاملين فيها لا يستطيعون اكتشافها والوصول إليها ولا تطبيقها، لجهلهم بالوسائل الملائمة لذلك لذا فقد سعت العديد من المؤسسات إلى العمل على امتلاك أسباب ومقومات إدارة هذا الموجود، وبدأت إدارة المعرفة تحتل موقع الصدارة بوصفها تطورا فكريا هاما في عالم الأعمال اليوم.

ومن هنا تسعى الكثير من المنظمات إلى إعادة تقييم الطرق التي تعاملت بها مع أصولها المعرفية في الماضي ومن ثم تحديد الطرق التي تمكنها من استثمار هده الأصول بشكل أفضل في المستقبل.

يرتبط مفهوم إدارة المعرفة ارتباطا وثيقا بمفهوم التعليم الذي ينظر إليه على أنه توسيع وتعميق المعرفة في إطار ملائم هو منظمات التعلم، وهي المنظمات التي تدعم تعلم موظفيها وتسمح لهم بالتعبير عن هذا التعلم وتحقيق الاستفادة منه لصالح المنظمة، و بذلك تعتبر مؤسسات التعليم العالي من أكثر المنظمات ملائمة لتبني إدارة المعرفة.

من هذا المنطلق، سنسلط الضوء في هذا الفصل على المعرفة و إدارتها في مؤسسات التعليم العالي، من خلال ثلاث مباحث هي:

المبحث الاول: مدخل إلى المعرفة

المبحث الثاني إدارة المعرفة

المبحث الثالث: إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

المبحث الاول: مدخل إلى المعرفة

يتسم العصر الذي نعيشه بسرعة التغيير والتراكم المعرفي وانتشار وسائل الاتصال وسهولة الحصول على المعلومات و الذي وضع المنظمات أمام حتمية مواجهة هذه الموجة من التحولات والتغيرات المتسارعة وفي مقدمتها الثورة المعلوماتية والتقنية، تلك الثورة التي أساسها المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة الناتجة عن التقدم الكبير في تقنيات المعلومات و الذي أدى إلى ارتفاع الأهمية النسبية لأصول غير المادية، ونتيجة لتلك التحولات أصبحت المعرفة تمثل المصدر الاستراتيجي الأكثر أهمية، بل أصبحت العامل الأقوى والأكثر تأثيرا وسيطرة في نجاح المنظمة أو فشلها.

المطلب الأول: مفاهيم عامة حول المعرفة

تعود بداية علاقة المعرفة بالإنسان إلى عصور قديمة مرافقه لعمق و اتساع مداركه حتى وصلت إلى ما هي عليه، و المعرفة ليست مفهوما جديدا بل حضي باهتمام العلماء و الفلاسفة في مختلف الحضارات القديمة إلا أن الجديد في هذا المفهوم هو حجم تأثيره على الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و على الإنسان في حد ذاته، إذ يحتاج الإنسان إلى لمعرفة لإنجاز أي عمل مهما كانت طبيعته فهي في الأصل واحد من أهم عناصر الانتاج و أصبحت تشكل أولوية خاصة في الاقتصاد الجديد.

و بذلك لم يعد امتلاك الثروات هو العامل الوحيد المحدد لمكانة المنظمات وقدرتها على المنافسة بل القدرات العلمية وامتلاك وسائل المعرفة، فالمعرفة تكتسب أهمية بالغة في وقتنا المعاصر، لما تحدثه من تغيرات بمعدلات متسارعة لها أثرها في كل المجالات

الفرع الأول : نشأة وتطور المعرفة تاريخيا.

ثمة حقيقة تاريخية إذا ما سلمنا بها فسوف نكون بصدد نظرة أولية تدعونا للإقرار بأن المعرفة ليس من نواتج الفترة الراهنة من مسيرة تطور المجتمع البشري، ولكنها لا تعدو أن تكون مجرد لفظ جديد لظاهرة قديمة[1]، فقد رافقت الإنسان مذ تفتح وعيه، وتطورت معه من مستوياتها البسيطة حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن، فمنذ الأزل والإنسان يسعى دوما لتحسين حياته و اكتشاف المزيد من أسرار الدنيا لأجل البقاء والاستقرار والتعايش، فعلاقة المعرفة بالإنسان تعود إلى المستويات البدائية، ولذلك سميت المعرفة في هذه المرحلة بالمعرفة البدائية.

كما نقل لنا التاريخ بعض أوجه الازدهار في الحضارات القديمة كالسومارية و البابلية و الاشورية والفرعونية و الصينية و غيرها، الامر الذي يدل على وجود التراكم المعرفي الذي مكن الإنسان من تحقيق انجازات كبيرة، لكن الطابع الغالب على المعرفة في العصور القديمة لم يخرج عن كونه خبرات و مهارات

---

[1]–ليث عبد الله القهيوي، **استراتيجية ادارة المعرفة و الأهداف التنظيمية** (ط1؛ الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع، 2013)، ص 13.

متوارثة و مقترنة بالإلهام كما أنه لم يحاول في تلك العصور التأطير للمعرفة المتراكمة بنظريات علمية وبني التراكم المعرفي على الأساطير الأمر الذي سمح بتسمية المعرفة في تلك الفترة بالمعرفة الاسطورية[1].

لكن المعرفة لدى البابليين اقترنت بالكهانة والسحر و الفلسفة. و أقرّوا أن المعرفة شيء موجودة وعلى الإنسان تأمله كما هو، فأصبحت المعرفة عندهم فلسفية.

ورغم استخدامها في بعض المجالات العلمية، إلا أن المعرفة في المرحلة السابقة لم تحض بالتحليل العقلي و لم تؤطر نظريا إلا عند اليونانيين حيث أعطى الفلاسفة اليونانيون جرعة جديدة و دفعة قوية لأهمية المعرفة و على رأسهم أرسطو [2]، وقد كان الفلاسفة القدماء يركزون و يؤكدون على المعرفة بسبب ما تلعبه من أدوار مهمة في الجانب الروحي وفي الجانب الحياتي. وكانوا يركزون على توثيق المعرفة وأسبابها [3]، وهذا ما ميزهم عن البابليين و الفراعنة الذين استخدموا معارفهم في تجسيد معالم خالدة عدت من عجائب الدنيا السبع لكنهم لم يوثقوا هذه المعارف بنظريات يمكن خزنها و الرجوع إليها كما فعل اليونانيون من المعرفة و بذلك انتقلت المعرفة على يد اليونانيين من المعرفة الفلسفية إلى المعرفة النظرية[4].

ظهر الإسلام الحنيف ليكون دافعا قويا نحو فهم طبيعة المعرفة، فقد حرر العقل من الخرافات و الجهل والتخلف، و دعا الإنسان للتفكر في خلق السماوات و الأرض، و اكتشاف حقيقة الحياة و التعلم المستمر والتدبر في الكون، و بانتقال معارف اليونانيين إلى أحضان المسلمين برع العلماء العرب في جميع العلوم ونقل معارف الحضارات الأخرى لإخضاعها للتجربة و البرهان و لم يقتصر دورهم على الترجمة و النسخ بل كانت مساهمات جادة في توليد معرفة جديدة[5].

و لكن بعد ذلك أصابتهم الفرقة و بلغت أوروبا ما يسمى عصر النهضة انتقل مركز الريادة لها في توليد المعرفة و ظهر على أيدي الأوربيين ما يطلق عليه بالمعرفة العلمية التي تستخدم أساليب فكرية و عقلية جديدة تختلف عن أساليب الفلسفة النظرية و تخضع دائما للتجربة و البرهان أما ما جاء في التاريخ المعاصر فتؤكد الأدبيات على تسامي الاهتمام بالمعرفة مذ منتصف القرن العشرين و عبر مراحل تطورية عديدة بدأت بالمجتمع الزراعي الذي امتد آلاف السنين و حتى منتصف القرن الثامن عشر حيث بدأ التحول نحو عنصر جديد من المجتمع الصناعي الذي استبدل الحقل بالمصنع و استبدل صاحب الارض برأس المال و استمر هذا العصر حتى منتصف القرن العشرين إذ ظهر عصر آخر هو عصر المعلومات و الذي يعتمد على المعلومات (تكنولوجيا المعلومات) [6].

---

[1]-صلاح الدين الكبيسي، **إدارة المعرفة** (مصر: منشورات المنظمة العربية للتنمية الادارية، 2005)، ص ص 4-5.

[2]-ياسر الصاوي، **إدارة المعرفة و تكنولوجيا المعلومات** (ط1؛ مصر: دار السحاب للنشر و التوزيع، 2007)، ص ص 14-15.

[3]-يوسف احمد أبو فارة، "**العلاقة بين استخدام مدخل إدارة المعرفة والأداء**"، (بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي الرابع حول إدارة المعرفة في الوطن العربي، لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة، عمان، 2004)، ص ص 05-06.

[4]-صلاح الدين الكبيسي، **مرجع سبق ذكره**، ص 5.

[5]-محمود عواد الزيادات، **الاتجاهات المعاصرة في إدارة المعرفة** (ط1؛ عمان: دار الصفاء للنشر، 2008)، ص 11.

[6]-سمية بوران، **إدارة المعرفة كمدخل للميزة التنافسية** (ط1؛ عمان: مركز الكتاب الأكاديمي، 2016)، ص 18.

و في هذا السياق يحدد شارل سافاج في كتابه إدارة الجيل الخامس ثلاث مراحل لتطور البشرية الأولى وهي مرحلة الزراعة حيث يتم قياس الثروة من خلال حيازة الأرض و الثانية العصر الصناعي، واستند الثروة على ملكية رأس المال (أي مصنع) في عصر المعرفة، فتستند الثروة على امتلاك المعرفة والقدرة على استخدامها لإنشاء أو تحسين المنتجات والخدمات [1].

و قدم مفكر الادارة بيتر دراكر (Peter Drucker) 03 مراحل متمايزة لتطور المعرفة:

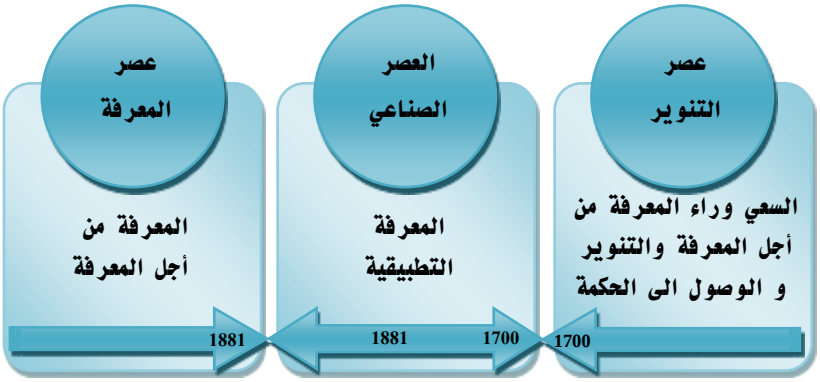
المرحلة الأولى: و فيها كان السعي وراء المعرفة من أجل المعرفة و التنوير و الوصول إلى الحكمة وسماها عصر التنوير (The Age of Enlightenment) و كانت قبل الثورة الصناعية.

المرحلة الثانية: و كانت بداية من سنة 1700 و فيها أصبحت المعرفة تنظيم منهجي أو معرفة هادفة أي الاتجاه إلى المعرفة التطبيقية عكس المرحلة السابقة التي كانت فيها المعرفة مجردة و نظرية و تطورت في حقبة الثورة الصناعية و سماها العصر الصناعي(The Industrial Era).

أما **المرحلة الثالثة:** و التي سماها عصر المعرفة (the knowledge era) و فيها تم التحول من المعرفة التطبيقية إلى المعرفة في حد ذاتها و بدأت بحوالي 1881 مع أعمال رائد الادارة العلمية (فريديريك تايلور) و يسود فيها الاتجاه المتمثل في معرفة المعرفة (Knowledge about Knowledge) أي تطبيق المعرفة على المعرفة وفهمها والتعامل معها على أنها ظاهرة مستقلة تحتاج إلى معالجة متعمقة وإدارة حكيمة[2] .

و يمكن تلخيص هذه المراحل في الجدول التالي:

الشكل رقم (02) مراحل تطور المعرفة حسب دراكر



المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على ما سبق.

(1)-Nancy Dubois, Tricia Wilkerson, «**Gestion des connaissances : un document d'information pour le développement d'une stratégie de gestion des connaissances en santé publique**» (canada : Edition Hamilton, ON: Centre collaboration nationale des méthodes et outils, octobre 2008), P 14.

(2)-Allee Verna, **The Knowledge Evolution: Expanding Organizational Intelligence** (USA : 1st edition, Butterworth-Heinemann, 1997),PP 06 -07.

الفرع الثاني: مفهوم المعرفة

تتنوع تعاريف المعرفة من حيث المنظور من الضيق إلى الواسع، ومن حيث المجال من العملي إلى النظري إلى الفلسفي، تعرف المعرفة:

أولا: لغة:

يعود الأصل في كلمة "معرفة" إلى اشتقاقها من الفعل (عرف)، ومعرفة الشيء و مَعْرِفةً الشيء أدركه بحاسة من حواسه[1]، و يقال عَرفَه، مَعرِفةً و عِرفانًا و عِرْفَةً و عِرْفَانًا: عَلِمَهُ: أدركه بتفكر و تدبر [2].

عَرَفْتُهُ: (عِرْفَةً) و (عِرْفَانًا) عَلِمْتُهُ بحاسة من الحواس الخمس و المَعْرِفَةُ اسم منه[3] المعرفة: ما وضع ليدل على شيء بعينه و المعرفة أيضا إدراك الشيء على ما هو عليه و هي مسبوقة بجهل بخلاف العلم و لذلك يسمى الله عز و جل بالعالم دون العارف[4]

عَرَفَ : عِرْفَةً و عِرْفَانًا و مَعْرِفَةُ الشيء علمه[5]

قاموس أوكسفورد: الحقائق والمعلومات والمهارات المكتسبة من خلال التجربة أو التعليم، والفهم النظري أو العملي" [6]

قاموس ويبستر: حقيقة أو حالة من إدراك شيء نتيجة مجموعة من المعلومات أو الفهم [7]

و تختلف المعرفة عن العلم فالمعرفة التي قد تقال فيما يدرك آثاره و إن لم تدرك ذاته، و العلم الذي لا يقال إلا فيما تدرك ذاته، و المعرفة تقال فيما لا يعرف إلا كونه موجودا فقط، و العلم أصله أن يقال فيما يعرف وجوده و جنسه و كيفيته و المعرفة تقال فيما يتوصل إليه بتفكر و تدبر و العلم قد يقال في ذلك و في غيره[8].

المعرفة في القرآن تبدو كأنها عملية فطرية Processus Innate يمارسها جميع الناس للتمييز بين المثيرات الخارجية التي تباشر الحواس وهذا التمييز يترتب عليه رد فعل هو عمل قد يكون نفسيا وقد يكون جسديا لذلك فإن جميع الآيات القرآنية التي ذكرت أن عملية التعرف قد تمت، ذكرت رد الفعل الذي يلي تلك

---

(1)–مجمع اللغة العربية (براهيم مصطفى و آخرون)، **المعجم الوسيط**، (ط4؛ القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، 2004)، ص 595.

(2)–أحمد رضا، **معجم متن اللغة**، (ج 4؛ لبنان: دار مكتبة الحياة، 1960)، ص 77.

(3)–أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، **المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**، تحقيق عبد المنعم الشناوي (ط2؛ القاهرة: دار المعارف، دون سنة نشر)، ص 404.

(4)–محمد السيد الشريف الجرجاني، **معجم التعريفات**، تحقيق محمد صديق المنشاوي (ط1؛ القاهرة: دار الفضيلة، 2004)، ص 185.

(5)–لويس معلوف، **معجم اللغة و الأعلام**، (ط19؛ بيروت: مطبعة الكاثوليكية، دون سنة نشر)، ص 498.

(6)–webster dictionary, Available on website:[http://www.merriam-webster.com/dictionary/knowledge] (02/05/2016).

(7)–oxford dictionary, Available on website:[http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/knowledge] (02/05/2016).

(8)–أبي البقاء أيوب بن موسى الحسيني، **الكليات**، تحقيق عدنان درويش و محمد المصري، (ط2؛ لبنان: مؤسسة الرسالة، 2011)، ص 695.

العملية و دليل ذلك [1] قوله عز وجل : ﴿ فَلَمَّا جَاءَهُم مَّا عَرَفُوا كَفَرُوا بِهِ ﴾[2] و ﴿ تَرَىٰ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ ﴾ [3] و ﴿ يَعْرِفُونَ نِعْمَتَ اللَّهِ ثُمَّ يُنكِرُونَهَا وَأَكْثَرُهُمُ الْكَافِرُونَ ﴾[4] و ﴿ فَدَخَلُوا عَلَيْهِ فَعَرَفَهُمْ وَهُمْ لَهُ مُنكِرُونَ ﴾ [5] و ﴿ يَعْرِفُونَ كُلًّا بِسِيمَاهُمْ ﴾[6]

بينما يتميز العلم في القرآن الكريم بأنه جوهر مستقل يتوخاه الإنسان للوصول إلى الحق القريب(الظاهر) أو البعيد(الباطن) في شيء ما أو قضية ما وبقدر ما أثبت القرآن المعرفة لجميع الناس فقد قصر العلم علي خاصتهم كما ثبت في كثير من الآيات التي تنتهي بأن أكثر الناس لا يعلمون، وحتى عندما أثبت لكل الناس علماُ قصره علي علمهم بظاهر الحياة الدنيا وهو علم محدود جدا يتعلق بسنن التشييء التي تكتشف بالتجربة والخبرة البشرية قياسا الي ذلك العلم المطلوب من الأنسان والمتاح له عندما يجمع بين قراءتي الوحي والكون ويمتد بفؤاده عبر عالم الشهادة الي عالم الغيب وللتدليل علي ذلك قول المولي عز وجل: ﴿ وَعْدَ اللَّهِ لَا يُخْلِفُ اللَّهُ وَعْدَهُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ۝ يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِّنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَافِلُونَ ﴾[7]، و ﴿ فَأَعْرِضْ عَن مَّن تَوَلَّىٰ عَن ذِكْرِنَا وَلَمْ يُرِدْ إِلَّا الْحَيَاةَ الدُّنْيَا ۝ ذَٰلِكَ مَبْلَغُهُم مِّنَ الْعِلْمِ ﴾[8]

إن من فسَّر العلم بالمعرفة قد قصَّر في ذلك، إذ أن المعرفة أخص من العلم و لا شك بوجود فرق بين العلم و المعرفة فالعلم نقيضه الجهل أما المعرفة فنقيضها الإنكارَ قَالَ تَعَالَى: ﴿وَجَاءَ إِخْوَةُ يُوسُفَ فَدَخَلُوا عَلَيْهِ فَعَرَفَهُمْ وَهُمْ لَهُ مُنْكِرُونَ﴾[9] .

قال العسكري: الْمعرفَة أخص من الْعلم لأَنَّهَا علم بِعَين الشَّيْء مفصلا عَمَّا سواهُ وَالْعلم يكون مُجملا ومفصلا...وقال: فَكل معرفَة علم وَلَيْسَ كل علم معرفَة وَذَلِكَ أَن لفظ الْمعرفَة يُفِيد تَمْيِيز الْمَعْلُوم من غَيره وَلَفظ الْعلم لا يُفِيد ذَلِك إِلا بِضَرْب آخر من التَّخْصِيص فِي ذكر الْمَعْلُوم، وَالشَّاهِد: قَول اهل اللُّغَة إِن الْعلم

---

[1]–أحمد حلمي جمعة و محمد جمال هلالي، " **دور هيكل المعرفة المهنية المتخصصة في تطوير منظومة مهنة المحاسبة في المملكة الأردنية الهاشمية**"، (ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الثالث حول إدارة المعرفة في العالم العربي، المملكة الأردنية الهاشمية، من 26 إلى 28 أفريل 2004)، ص 03.

[2]– سورة البقرة، الآية (89).

[3]–سورة المائدة، الآية (83).

[4]–سورة النحل، الآية (83).

[5]–سورة يوسف، الآية (58).

[6]–سورة الأعراف، الآية (46).

[7]–سورة الروم، الآية (06–07).

[8]–سورة النجم، الآية (29–30).

[9]–سورة يوسف، الآية (58).

يتَعَدَّى إلى مفعولين لَيْسَ لَك الاقتصار على أَحدهمَا إِلا أَن يكون بِمَعْنى الْمعرفَة كَقَوْلِه تَعَالَى: ﴿لاَ تَعْلَمُونَهُم اللهُ يعلمهُمْ﴾ [1] أَي لَا تعرفونهم الله يعرفهُمْ [2]

نلاحظ أن المعرفة في اللغة العربية قد قرنت بالعلم، فمثلا في قوله تعالى ﴿ما عرفوا من الحق﴾ أي علموا وأشار إلى أن المعرفة من حيث إنها علم مستحدث أو انكشاف بعد لبس أخص من العلم، لأنه يشمل غير المستحدث وهو علم الله تعالى، ويشمل المستحدث وهو علم العباد، ومن حيث إنها يقين وطن فهي أعم من العلم، وقيل إن المعرفة مرادفة للعلم[3]

و إذا كان للمعرفة استخدام واحد في اللغة الانجليزية فالأمر أعقد منه في اللغة الفرنسية حيث تم احصاء 27 استخداما لها غير اننا نجد الأكثر استخداما و الاكثر تعبيرا مصطلحي "connaissance" و "savoir" حيث يشيران إلى علم دراية تحصيل و الملاحظ أن كلاهما يعبر عن المعرفة بنفس المعنى و دليل ذلك استخدام إحدى الكلمتين في شرح الأخرى، فمثلا نجد أنه تم تعريف "savoir" على انها: " مجموعة متسقة من المعارف "connaissances" المقتناة و المحصل عليها من الواقع المعاش و من الدراسة"

و في نفس المصدر تم تعريف كلمة "connaissance" على أنها: " حالة تتعلق بالشخص الذي حصلت له معرفة "savoir" أو إدارك لحقيقة ما[4]، لذلك اقتصر تعريفنا على القواميس الانجليزية دون الفرنسية .

ثانيا: اصطلاحا:

المعرفة " هي حصيلة الامتزاج الخفي بين المعلومات و الخبرة و المدركات الحسية و القدرة على التحكم، حيث يتلقى الفرد المعلومات، و يبدأ بالاستنباط و الاستقراء و يعمم ذلك بالاستنتاجات فهي عملية متكاملة بين الاستنباط و الاستقراء" [5]

ومن ناحية أخرى، فإن Kidwell ومن معه يعتقدون بأن المعرفة تبدأ كبيانات خام مثل: الحقائق والأرقام، وعندما يتم تنظيمها وتصنيفها بصيغة معينة أو وفق إطار معين فإنها تتحول إلى معلومات، وتكون تلك المعلومات جاهزة للاستخدام والتبادل في شكل وثائق أو قواعد معلومات، كما أنها قابلة للاسترجاع بسهولة بواسطة تقنيات الاتصال الحديثة، وعندما ترتبط هذه المعلومات بقرارات وأحكام معينة تتضمن حكمة وخبرة وبصيرة العاملين في المنظمة، فإننا نستطيع أن نطلق عليها مصطلح "المعرفة"، لذا فإن المعرفة هي عبارة عن: معلومات موضوعية من الصعب ترميزها تتضمن حكمة وبصيرة وخبرات العاملين ويمكن تبادلها

---

[1]– الأنفال، الآية (60).

[2] –أبو هلال العسكري، **الفروق اللغوية**، تحقيق : محمد إبراهيم سليم (القاهرة: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، 1998)، ص 80.

[3]–ابن النجار، **شرح الكوكب المنير**"، تحقيق محمد الزحيلي و نزيه حماد (مجلد1، مكتبة العبيكان، السعودية، 1993)، ص 65.

[4]– سمرة كحلات، «**المكتبة الجامعية و اسهامها في تأسيس مجتمع المعرفة: دراسة ميدانية بمكتبات جامعات الشرق الجزائري**"(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم المكتبات، معهد علم المكتبات و التوثيق، جامعة قسنطينة2، 2013–2014)، ص ص 52–53.

[5]–آمال شوتري، **المعرفة و وظيفة الانتقاء الاجتماعي– منطق الأقوى–** (برج بوعريريج: دار النشر جيطلي، 2015)، ص 18.

ومشاركتها عبر البريد الإلكتروني والمذكرات أو الأحاديث الشفوية. وعندما تتوافر تلك المعرفة، فإننا نستطيع أن نطبقها ونتخذ قراراتنا بناء عليها[1].

و هي مجموعة من المعلومات المنظمة و المجمعة و المتكاملة ضمن أطر مرجعية تسمح للمنظمة للقيام أنشطتها والعمل في سياق محدد خلال تعبئة تفسيرات مختلفة، جزئية ومتناقضة.

تختلف المعرفة عن كل من البيانات والمعلومات، فالبيانات تتصف بكونها ذات طبيعة خام وبدون قرينة أوسياق، فهي توجد على أي شكل سواء كان قابل للاستخدام ام لا، اما المعلومات فهي بيانات ذات معنى احتسبته بوساطة سياق معين أو قرينة معينة، في حين ان المعرفة تعد معلومات تمتزج مع الفهم والقدرة ومتمركزة في عقول الناس واذهانهم، فالمعرفة تولد القابلية على التنبؤ من خلال الاطلاع والتفحص لبعض النماذج[2].

يعرفها Davenport و Prusak : بأنها: مزيج من الخبرة و القيم و المعلومات السياقية و بصيرة الخبير التي تزود بإطار عام لتقييم و تكامل و دمج الخبرات الجديدة و المعلومات و منشأها و تطبيقها في عقول العارفين بها و لا يقتصر وجودها فقط في المنظمة و في الوثائق و المستندات و لكن أيضا في عمليات وممارسات المنظمة[3].

و عند : zack المعرفة عادة تتميز عن البيانات و المعلومات فالبيانات تمثل الملاحظات و الحقائق خارج عن السياق و بالتالي لا معنى لها مباشرة اما المعلومات فهي نتاج وضع البيانات في سياق ذا معنى في كثير من الأحيان في شكل رسالة.

المعرفة هي التي تأتي الاعتقاد والقيمة على أساس تراكم تنظيم هادف المعلومات (الرسائل) من خلال التجربة، الاتصال و الاستدلال المعرفة يمكن أن ينظر إليها على حد سواء كشيء ليتم تخزينها ومعالجته وكعملية مع العلم والعمل معا وهذا هو تطبيق الخبرة[4]

المعرفة هي تكامل المعلومات والأفكار والخبرات، والحدس والمهارة و الدروس المستفادة التي تخلق قيمة مضافة للمنظمة. الابتكار هو العملية التي من خلالها يتم تحويل المعرفة إلى منتجات و / أو خدمات جديدة أومعدلة بشكل كبير التي تحدد القدرة التنافسية للمنظمة[5]

---

[1]-Jillinda J. Kidwell and all, **Applying Corporate Knowledge Management Practices in Higher Education,** EDUCAUSE Quarterly Magazine, Volume 23, Number 4, **(**USA : educause quarterly, 2000),PP 28 -33.

[2]-صفاء أحمد العاني و سليمان حسين البشتاوي، " **دور ادارة المعرفة في تعزيز اداء المدقق الداخلي**"، **(**بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع حول: ادارة المعرفة في العالم العربي، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية جامعة الزيتونة الاردنية، أيام 26-28 أفريل 2004**)**، ص 03.

[3]-Thomas h. Davenport Laurence Prusak. **Working knowledge: How organizations manage what they know**, (Boston : Harvard Business School Press, 1998), P 5

[4]-Michael H. Zack, **Managing Codified Knowledge**, (USA : Massachusetts Institute of Technology : Sloan Management Review, Volume 40, Number 4, Summer, 1999), P 46

[5]-Leo-Paul Dana and al, **A cross-national comparison of knowledge management practices**, (UK ; Emerald Group Publishing Limited : International Journal of Manpower Vol. 26 No. 1, 2005), P 10

و قد عرفها wiig و Barnes و Stettner بأنها مجموع الحقائق والآراء والأفكار والأحكام، وأساليب العمل والخبرات والمعلومات والبيانات والمفاهيم والاستراتيجيات والمبادئ التي يمتلكها الفرد أو المنظمة بالاضافة إلى ذلك يتم استخدام المعرفة لتفسير المعلومات المتعلقة بظرف أو حالة معينة، ومعالجة هذا الظرف وهذه الحالة [1].

الفرع الثالث: مداخل المعرفة

لقد خضع موضوع المعرفة إلى كم هائل من الاجتهاد، وتتبع البعض منشأه وتطوراته ليظهروا تارة امتداده التاريخي وتارة أخرى حداثته وما بين كلا الاتجاهين تجاذبته العلوم الاجتماعية والأنثروبولوجي بل والتاريخ أيضا، وكذلك فهناك من استهدفه لغة ومصطلحا، وآخرون وجدوه دالة اقتصادية أو ثقافية. إن أي منهج اجتهادي في تفسير المعرفة لا يستقيم معه النقد المعطل للمعنى، فلكل منهج حججه وبراهينه، ولعل ذلك ما يشير ابتداء إلى شمولية المعنى وسعة المضامين، وبالتالي فإن من دواعي الإحاطة النسبية عرض بعض من تلك المناهج كالآتي[2]:

1- الاتجاه الأول (المنهج الإداري): ويتناول المعرفة على أنها موجودات المنظمة، ويمثله:

- الجمعية الأمريكية للتدريب و التطوير (ASTD) وترى أن المعرفة يقصد بها موجودات المنظمة التي تتعلق بمعرفة كيفKnow How ، ومعرفة لماذاKnow Why ، وترى أنها أكثر أهمية من الموجودات المادية فى المنظمة.

- (Endres, Batem , Zeithman): ويرون أن المعرفة يقصد بها الموجودات التي لها القدرة على تحويل التقنية من مرحلة البحث إلى مرحلة التطبيق لإنتاج سلع وخدمات.

- (Malhotra) : ويرى أن المعرفة يقصد بها الموجودات المعرفية الكامنة في عقول البشر

2- الاتجاه الثانى (المنهج الاقتصادي): ويتناول مفهوم المعرفة على أنها رأس مال فكري، ويمثله:

(Stewart, Reid, Davenport , Prusak, Vail): ويرون أن المعرفة هى عبارة عن رأس مال فكري يتم اكتشافه واستثماره و تحويله إلى قيمة مضافة لخلق الثروة من خلال التطبيق.

3- الاتجاه الثالث (المنهج المعلوماتي): ويتناول مفهوم المعرفة من منظور معلوماتى، ويمثله

(Northeraft , Neal, Aaker , Day): يرون أن المعرفة عبارة عن معالجة معلومات وتصورات ذهنية لدى الأفراد.

---

[1]-Karl Martin Wiig, **Knowledge Management : The Central Management Focus for Intelligent-Acting Organizations**, (SCHEMA PRESS Arlington, Texas, 1994), p 135.

See also :

- Barnes, Stuart, **Knowledge Management Systems : Theory and Practice**, (London, Thomson Learning, 2002), P 35
- Morey stettner, **skills for new managers**, (USA, 2 ed Edition , Mcgraw Hill Education, 2014), P 27

[2]– الهلالي الشربيني الهلالي، «**إدارة رأس المال الفكري وقياسه وتنميته كجزء من إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي**»، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد 22 (جامعة المنصورة – مصر، 2011)، ص ص 8-9.

- (Sarvary) : ويرى أن المعرفة هي المعلومات بالإضافة إلى العلاقات السببية التي تساعد على الشعور بهذه المعلومات.

- (Saffady): وتركز على العلاقة المتبادلة بين المعلومات والمعرفة والفعل، فالمعرفة هي معلومات مفهومة قادرة على دعم الفعل، فيما يكون الفعل والعمل تطبيقا لها

- (Rucker): وبرى أن المعرفة هي القدرة على ترجمة المعلومات إلى أداء لإنجاز شئ محدد، وهذه القدرة لا تتوافر إلا للبشر ذوي العقول والمهارات الفكرية.

- (Ernest , Young): ويرون أن المعرفة هى ما يحتاج الأفراد إلى معرفته لإنجاز أعمالهم

4- الاتجاه الرابع (المدخل الوظيفي): ويتناول مفهوم المعرفة من منظور القوة، ويمثله:

- (Francis Bacon ,Clark):ويرى أن المعرفة تساوى القوة وأنها تمثل المفتاح لحل المشكلات الغامضة .

- (Howel): وينظر إلى المعرفة من زاوية التفوق المعرفي على أساس أنها الطريق الوحيد للتميز، يذهب إلى أنها لا تنطوي اليوم على القوة فقط، ولكنها تتضمن القدرة على استعمال التقنية لربط أجزاء لا تحصى من المعلومات بطريقة مفيدة.

5- الاتجاه الخامس (المنهج الاجتماعي): ويتناول مفهوم المعرفة من منظور اجتماعي، ويمثله:

- (Darling) : ويرى أن المعرفة هي عبارة عن موجودات غير منظورة في المنظمة تشمل العلاقات الاجتماعية والخبرة وأسلوب الإدارة والثقافة المتراكمة.

- (Wick): ويرى أن المعرفة ترتبط بالشخص والمحيط الذي يتعلم فيه، وبالتالي يمكن فهمها بوصفها بنية اجتماعية تركز على اهمية المجتمع والقيم والآراء المشتركة واللغة والحوار.

- (Dermott): ويرى أن المعرفة تمثل نوع من البصيرة عند استخدام المعلومات والخبرة في التفكير، وما نحتفظ به نتيجة هذا التفكير في مشكلة ما، وما نتذكره عن طريق التفكير.

6-الاتجاه السادس (المنهج الثنائي): ويتناول مفهوم المعرفة من منظور ثنائي شامل، ويمثله:

- (Nonake , Takeuchi, , Draft, Herschel, Polany, Duffy) حيث يرون أن المعرفة هي عبارة عن تفاعل بين : المعرفة الضمنيةTacit Knowledge ، التي تعتمد على الخبرة الشخصية والقواعد الاستدلالية والحدس والحكم الشخصي وتشير إلى ما له صلة بمعرفة(Know How)، وهي غير مرمزة وصعبة الانتشار، ويصعب لفظها لأن التعبير عنها يكون عبر مهارات معتمدة من العمل والممارسة، والمعرفة الظاهرة Explicit Knowledge، التي يمكن ترميزها وكتابتها ونقلها إلى الآخرين بواسطة الوثائق والإرشادات العامة، وتشير إلى ما له صلة بالمعرفة الرسمية المنظمة حول موضوع معين Knowing) (About، ونجدها بصيغة براءات اختراع ومخططات.

7-الاتجاه السابع (المنهج الشمولي): وتتضمن تصورا يضم كافة المناهج السابقة وبالتالي فهو موجود اقتصادي ذو هيكل اجتماعي ينتج عن تفاعل للعوامل التقنية والتنظيمية يمد المنظمة بقدرة تجعلها في موقف يتيح لها إدراك التميّز.

المطلب الثاني: المعرفة في نظريات الإدارة و الفرق بينها و بين المعلومات و البيانات

كما رأينا في مفهوم المعرفة بصيغة عامة أي لدى الأفراد و بمطابقته مع المعرفة التي يمتلكها الأفراد داخل المنظمات نخلص إلى ما يسمى بالمعرفة التنظيمية و التي هي نتاج لعناصر متعددة كالمعلومات، البيانات، القدرات والاتجاهات و يتفق على أنها كل شيء يحيط بالإنسان من بيانات ومعلومات ذكاء، قدرات، اتجاهات، حكمة سواء كان في الماضي أو الحاضر، يستحضره الأفراد لأداء أعمالهم بإتقان أولاتخاذ قرارات ناجحة .

الفرع الأول : المعرفة التنظيمية:

يرى بعض الكتاب والباحثين بأن المعرفة التنظيمية أشمل من المعرفة الفردية لأنها حاصل جمع مهارات وإمكانات الأفراد وفي الأنشطة كافة سواء كانت معرفية أم ظاهرية أو ضمنية، و تم تعريفها على أنها:

- هي معلومات يمكن معالجتها، و التي تحتويها الأساليب و الاجراءات الروتينية التي تمكن من العمل، وهي مستقرة في أذهان الأفراد [1].
- هي قدرة المنظمة على توظيف ما تم رصده من المعرفة المتجسدة في الشرائح الثلاث لإنتاج معرفة جديدة، و تتمثل هذه الشرائح في[2]:

1- الأفراد العاملون في المنظمة: و المعرفة التي يتم رصده ضمن هذه الشريحة تكون في غالبها معرفة ضمنية (معرفة فنية) يمكن تحويلها إلى معرفة صريحة إذا ما توافرت البيئة الملائمة.

2- المجموعات: و الذين يجتمعون بشكل رسمي أو غير رسمي بهدف نقل و تبادل الخبرات و المهارات و تعتبر أهم وعاء للمعرفة داخل المنظمة.

3- المنظمة في حد ذاتها: و تتمثل في المعرفة المتجسدة في نظم العمل، الثقافة التنظيمية و الروتين وغيرها من الأشياء المتعلقة بهوية المنظمة.

الفرع الثاني: المعرفة في نظريات الادارة:

تناول رواد الفكر الإداري في نظرياتهم على اختلاف توجهاتهم و مداخلهم مفهوم المعرفة و علاقتها بالفكر الاداري و من بين هذه المداخل[3].

---

[1]- Paul.S.Myers, **Knowledge Management and Organizational Design**, (Butterworth-Heinemann, USA, 1996), p 02.

[2]-خالد الحشاش، **الاقتصاد المعرفي: الثروة المستدامة** (ط1؛ القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2015)، ص ص 186-187.

[3]-مؤيد السالم، **ادارة المعرفة التنظيمية** (ط1؛ بيروت: دار الكتاب الجامعي، 2014)، ص 18.

أولا: في المدخل التقليدي:

1-فريديريك تايلور: أثرى تايلور حقل المعرفة من خلال تحسين المعرفة الفنية (المهارات) للعاملين عن طريق تدريبهم لكي ينجزوا أعمالهم بالأسلوب الصحيح فقد كان يرى أن اغلب العمال يؤدون اعمالهم دون مواصفات محددة، الأمر الذي جعلهم يفقدون كفاءتهم في العمل و دون طاقاتهم الحقيقية.

و هو يرى أن فن الإدارة هو المعرفة الدقيقة لما تريد من الرجال عمله ثم التأكد من أنهم ينجزونه بأفضل طريقة ممكنة، و يرى أيضا انه بالإمكان تطوير المعرفة الادارية و ليس المبنية على التجارب و الآراء القديمة.

و قد انحصرت الأفكار الأساسية لتايلور في العمل على تحويل خبرات العمال و معارفهم الضمنية إلى معرفة موضوعية و علمية و علنية.

2- هنري فايول: فقد أكد على أهمية المعرفة المتجسدة بعناصر الادارة الخمس (تخطيط، تنظيم، تنسيق، إصدار الأوامر و الرقابة)، مشيرا بتمتع المدير بخصائص عقلية (معرفية) جيدة في إطار الفهم و التعلم، والحكم و التكيف و هذه المعرفة تتميز عن المعارف الأخرى التي طالت بوجودها عند المدير و قد أشار إلى أن المعرفة الادارية تزداد أهمية عند المدير كلما انتقل في السلم الوظيفي و تقل في الوقت نفسه حاجته إلى المعرفة الفنية (عمال يدويين).

3-ماكس فيبر: اهتم ماكس فيبر في تحليله للمنظمات البيروقراطية بتفوق الجانب التقني حيث يقول "يعود العامل الحاسم وراء تفوق المنظمة البيروقراطية على غيرها من المنظمات إلى تفوقها الدائم في الجانب التقني الخالص على النماذج التنظيمية الأخرى " و يتمثل الجانب التقني الذي يشكل جوهر المنظمات البيروقراطية الحديثة مجموعة مترابطة من المعارف التي تضمن: الأساليب والحقائق والتأهيل التقني أوالتدريب التقني و يرى فيبر أن المنظمات البيروقراطية الحديثة تتفوق على المنظمات التقليدية بسبب المعرفة التقنية حيث أوضح أن البيروقراطية التقليدية تستمد قوتها من العادات والتقاليد والولاء الشخصي للمسؤول بينما تمثل معرفة الأساليب والحقائق دورا رئيسيا في البيروقراطية الحديثة، و ينظر فيبر لمعرفة الأساليب والحقائق بصفتها ثمرة الخبرة الوظيفية والتعامل مع الوثائق و الأنظمة القانونية، بعبارة أخرى يرتبط مسمى "الوسائل" بالمعرفة التخصصية العملية التي يكتسبها الموظفون من خلال عملهم في المنظمات الحديثة إضافة إلى المعرفة التقنية أو الأسلوبية، يكتسب الموظفون نوعا محددا من المعرفة وهي المعرفة المرتبطة بحيازة الوثائق اضافة إلى ذلك، تسير الإدارة الحديثة وفق أنظمة قانونية عامة مما يتطلب معرفة تلك الأنظمة القانونية وهي الخبرات التقنية الخاصة للموظفين الرسميين والتي تشتمل على معارف قانونية وإدارية عامة أو إدارة أعمال[1].

---

[1]-عبدالله الوقداني، " **البيروقراطية و إدارة المعرفة** "، (ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، المملكة العربية السعودية، من 13 إلى 16 ذو القعدة 1430 الموافق لـــ1- 4 نوفمبر 2009)، ص ص : 5-7.

ثانيا: في المدخل السلوكي:

1- ماري باركر فوليت: ركزت على الاتجاه الاجتماعي و دوره في تحفيز العاملين نحو استخراج معارفهم الضمنية و توظيفها من خلال استحداث مبدأ إداري جديد هو مفهوم الجماعة.

2- التون مايو: المعرفة الضمنية في بعدها الاجتماعي المبني على الأحاسيس و المشاعر غير المؤطرة بالرسمية تؤثر بشكل كبير و بذلك نفى ان تكون العوامل المادية هي كل شيء فأهمية هذه الاخيرة تتضاءل إزاء المؤثرات الانسانية و الاجتماعية في تحديد الكفاءة الانتاجية، فمن خلال تجربته في مصانع HOWTHORNE رأى أن مجموعات العمل أقاموا علاقات شخصية إيجابية عززت من الروح المعنوية الجماعية مما ادى إلى تبادل الأفكار و المعارف

3- تشستر برنارد: رغم أن المعرفة لم تكن قضية محورية في مفهوم الادارة عند برنارد إلا أن وجهة نظر الإدارة المتصلة بالمعرفة يمكن تلخيصها في نقطتين:

- المعرفة تتكون من محتوى سلوكي غير لغوي و ليس من محتوى منطقي لغوي.
- قادة المنظمة يؤسسون القيم و الأفكار و المعتقدات بهدف المحافظة على سلامة النظام المعرفي في النظام التعاوني.

فقد أكد برنارد على أهمية بناء نظرية تنظيمية أساسها العمل التعاوني و بالتالي فإن المعرفة لها أهمية جوهرية لتأمين الثقافة التعاونية بسبب قدرتنا المحدودة في معالجة المعلومات، إلى جانب اهتمامه بنظرية قبول السلطة و في هذا السياق أشار إلى أهمية المعرفة الشخصية للمرؤوس في تحديد مدى قبوله للقرارات والأوامر.

ثالثا: في المدخل المعرفي:

1-بيتر دراكر و مجتمع المعرفة: يرى أن المنظمات التي لا تتطور باتجاه خلق و تكوين المعرفة بأساليب عديدة سيكون مصيرها الفشل في نهاية الامر و هو من صاغ مصطلح عمال المعرفة " knowledge worker" مشيرا إلى اننا سندخل مرحلة لمجتمع جديد هو مجتمع المعرفة " knowledge society" و الذي سيشكل فيه عامل المعرفة المحور الرئيسي في نجاح المنظمات و يقول في كتابه " ما بعد المجتمع الصناعي " الصادر سنة 1993 : "إن إنتاجية المعرفة ستصبح يوما ما بالنسبة للبلد، للصناعة و للمنظمة العامل المحدد لتنافسيتها، و الميزة المؤكدة هو القدرة على الاستفادة القصوى من المعرفة المتاحة قبل أن يحصل المنافس عليها "

و بحسب هذه المقولة يشير دراكر إلى ضرورة زيادة المنظمة لإنتاجية العاملين في مجال المعرفة والخدمات لتتمكن من مواجهة التحدي الذي يحدد في النهاية الآداء التنافسي للمنظمات و الاهم من ذلك أنه سيحدد نسيج المجتمع و جودة الحياة في المجتمع.

كما ذكر أيضا : " أن تفعيل عمل إدارة المعرفة و جعلها أكثر إنتاجية سيكون من أكبر مهام الادارة في هذا القرن مثلما كان الأمر بخصوص العمل اليدوي في القرن الماضي"[1]

2-بيتر سنج و المنظمة المتعلمة:

تتكون المعرفة من البيانات والمعلومات والإرشادات والأفكار، أو مجمل البنى الرمزية التي يحملها الإنسان أو يمتلكها المجتمع، في سياق دلالي وتاريخي محدد، وتوجه السلوك البشري، فرديا ومؤسسيا، في مجالات النشاط الإنساني كافة، في إنتاج السلع والخدمات، وفي نشاط المجتمع المدني والسياسة وفي الحياة الخاصة.

وتضم المعرفة، على سبيل المثال، البنى الرمزية التي تمتلك عبر التعليم الرسمي والدروس المستفادة من خبرات العمل والحياة، وتشمل الحقائق والقصص والصور وموجهات السلوك البشري، موثقة، أو شفاهة أوضمنية، وتشتمل المعرفة المؤسسية لمجتمع ما على التاريخ والثقافة، والتوجهات الاستراتيجية، والأشكال التنظيمية. [2]

الفرع الثالث: التمييز بين البيانات، المعلومات و المعرفة و الحكمة

بينما يربط بعض الباحثين بين المعرفة و المعلومات و أنه لا يوجد فرق بينهما هناك آخرون يرون أن المعلومات ليست هي المعرفة، فأصحاب الرأي الأول يرون أن المعلومات هي شكل من أشكال المعرفة، ويرى ستنمارك stenmark أن المعرفة و المعلومات يتداخلان و يؤثران في بعضهما البعض فالمعلومات هي الشيء الظاهر و الملموس من وعاء المعرفة (العقل البشري) الذي تتشكل فيه و تصدر منه المعلومات ويضيف أيضا أن المعرفة بجميع أنواعها هي ضمنية، و المعلومات هي المعرفة الصريحة (الظاهرة)، أي المعرفة التي تم الافصاح عنها و بشكل أصبح من الممكن تداولها بين الناس فيمل بينهم.

أما أصحاب الرأي الثاني حيث يرى ثورنجيت Thorngate أن مفهوم المعرفة أوسع كثيرا من المعلومات التي تعتبر بيانات منظمة و يمكن تداولها، و يرى دافنبورت Davenport أن المعلومات و المعرفة قد تتشابهان في بعض النواحي لكنهما تختلفان في نواح أخرى و يرى أن ما يميز المعرفة عن المعلومات والبيانات هو علاقتها بالجانب الانساني[3]

البيانات هي مجموعة من الحقائق الموضوعية غير المترابطة يتم إبرازها و تقديمها دون أحكام أولية مسبقة و تشمل البيانات حقائق Facts وملاحظات Observations و مدركات Perceptions و عند القيام

---

[1]– مطبوعات كلية هارفارد لإدارة الأعمال سلسلة القيادي الناجح، " **إدارة المعرفة لدعم النمو**"، نقله إلى العربية محمد عبد الحفيظ يوسف "(الرياض: العبيكان للنشر، 2009)، ص9.

[2]– برنامج الأمم المتحدة الإنمائي– الصندوق العربي للانماء الاقتصادي و الاجتماعي، تقرير التنمية الانسانية العربية للعام 2003 " **نحو إقامة مجتمع المعرفة**"(الأمم المتحدة، المكتب الاقليمي للدول العربية، الأردن، 2003)، ص 36.

[3]–هالة عبد القادر صبري، **واقع إدارة المعرفة و متطلبات الابداع و التجديد في الادارة العربية**، «**أثر إدارة المعرفة في أداء المنظمات – بحوث محكمة منتقاة**» (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2014)، ص 80.

بمعالجة هذه البيانات الخام من اجل الحصول على اتجاه معين Trend أو نمط ذا معنى Pattern، تتحول هذه البيانات إلى معلومات، هذه الأخيرة تتحول إلى معرفة عندما يستطيع المتلقي الانتفاع بها[1].

1- البيانات: مجموعة من مواد و حقائق خام أولية، ليست ذات قيمة بشكلها الأولي هذا ما لم تتحول إلى معلومات مفهومة و مفيدة، فالمعلومات هي البيانات التي تمت معالجتها و تحويلها إلى شكل له معنى[2].

و يعرفها Laudon عبارة عن أرقام أو حقائق أو حروف ليس لها معنى إلا بعد إجراء عملية المعالجة عليها و الإفادة منها، و يعرفها Wiig على انها ملاحظات و حقائق غير مصقولة تظهر في أشكال مختلفة كالأرقام و الحروف و الكلمات و الإشارات المتناظرة و الصور و دون أي سياق ينظمها [3].

2- المعلومات: مجموعة من البيانات المنظمة و المنسقة بطريقة توليفية مناسبة بحيث تعطي معنى خاص وتركيبة متجانسة من الأفكار و المفاهيم تمكن الانسان من الاستفادة منها في الوصول إلى المعرفة واكتشافها[4].

و تعرف أيضا على أنها: مجموعة من الحقائق و الآراء التي تنشأ عن أنشطة الفرد بوصفه منتجا لها أومستفيدا منها و هي حقائق و بيانات منظمة تشخص موقفا محددا أو ظرفا محددا أو تشخص تهديدا ما أوفرصة محددة و هي نتاج البيانات[5]

فالبيانات تعد الركيزة الأساسية للمعلومات فهي المتغير المستقل و المعلومات المتغير التابع.

3- المعرفة: هي حصيلة الامتزاج الخفي بين المعلومات و الخبرة و المدركات الحسية و القدرة على الحكم حيث يتلقى الفرد المعلومات و يمثلها في عقله و يبدأ يستنبط و يستقرأ منها فعن طريق الاستنباط يستخلص معرفة ضمنية كامنة و الاستقراء لتوليد معرفة صغيرة جديدة انطلاقا منها[6].

فتطبيق المعرفة بشكل متكرر يقود إلى الخبرة، التمحيص و التحليل الإضافي في المعرفة و الخبرة قد يؤديان إلى توليد الحكمة.

4- الحكمة: و تمثل ذروة الهرم المعرفي بمواجهة أعقد العمليات التي يمارسها العقل البشري لتقطير المعرفة إلى حكمة مصفاة و تجاوز المتاح من المعرفة و خرق السائد منها وزعزعة الراسخ من أجل فتح

---

[1]–مؤيد السالم، **مرجع سبق ذكره**، ص 30.

[2]–قنديلجي عامر إبراهيم، **نظم المعلومات الادارية و تكنولوجيا المعلومات** (عمان: دار المسيرة، 2005)، ص 35.

[3]–حسين مصطفى قاسم البناء، **أثر استراتيجية التمكين التنظيمي على عمليات إدارة المعرفة** (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2015)، ص 34.

[4]–خشبه، محمد السعيد، **المعالجة الالكترونية للمعلومات** (القاهرة: المكتبة الأكاديمية، 1991)، ص 08.

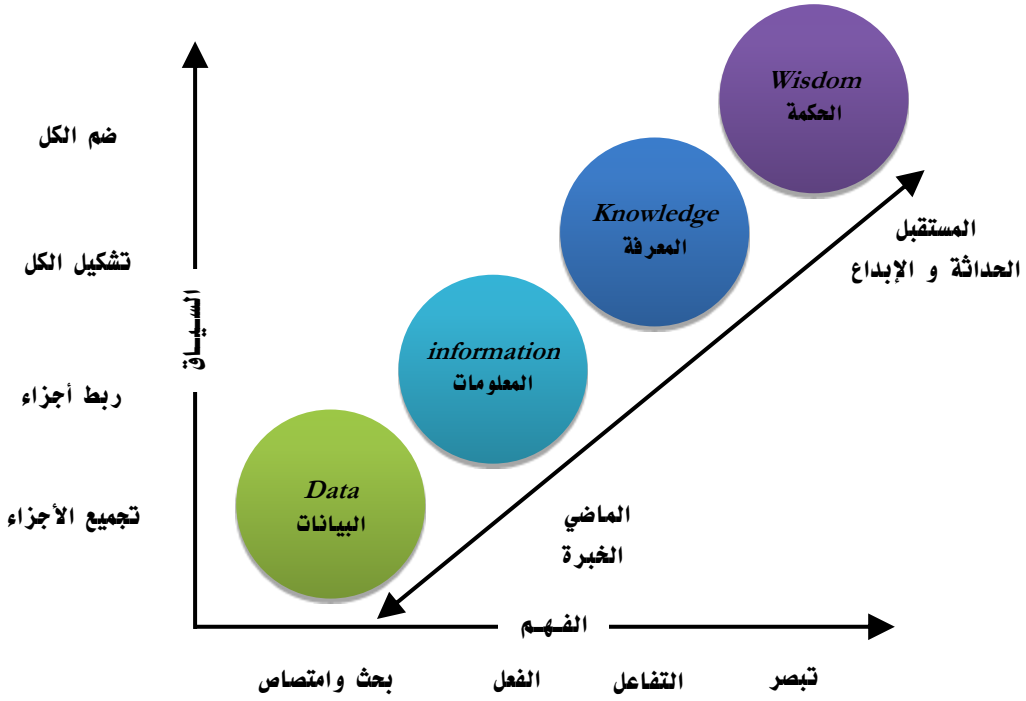
[5]–حسين موسى قاسم البنا و نعمة عباس الخفاجي، **استراتيجية التمكين التنظيمي لتعزيز فاعلية عمليات إدارة المعرفة** (عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع، 2015)، ص ص 67–68.

[6]–إبراهيم خلوف الملكاوي، **إدارة المعرفة الممارسات و المفاهيم** (ط1؛ عمان: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، 2007)، ص 23.

آفاق معرفية جديدة و كسر القيود و اقتناص الفرص التي تؤدي إلى أفضل النتائج المتمثلة بالإبداع والاستغلال الأمثل للموارد للوصول إلى أفضل النتائج بأقل التكاليف و اختصار الوقت و المسافات[1].

و كما قال ماتسون كرو لقد تم وصف ذكائنا البشري على أنه تحويل المعرفة من خلال البيانات إلى معلومات و المعلومات إلى معرفة و أخيرا المعرفة إلى حكمة و يمكن مقارنة عملية تطور المعرفة و تنميتها بالعملية التصنيعية التي يتم فيها تحويل المواد الخام إلى منتجات نهائية و تشمل هذه العملية على اختبار المعلومات من أماكن مختلفة و تحويلها عبر سلسلة يتم فيها زيادة القيمة حتى تصل إلى أعلى درجة[2].

الشكل رقم (03) : نموذج البيانات، المعلومات، المعرفة و الحكمة



المصدر:

Anett Hoppe and all**, « Wisdom - the blurry top of human cognition in the DIKW-model? »,**(research paper 7th conference of the European Society for Fuzzy Logic and Technology (EUSFLAT-2011) and "les rencontres francophones sur la Logique Floue et ses Applications" (LFA-2011), Aix-les-Bains, France, 18 - 22 July 2011),P 585.

---

[1]–**نفس المرجع**، ص 24.

[2]– مطبوعات كلية هارفارد لإدارة الأعمال، " **مرجع سبق ذكره**، ص60.

المطلب الثالث: خصائص، أنواع، مصادر و أهمية المعرفة

إن الإدارة الفاعلة والناجحة للمعرفة تستلزم الفهم الواضح والعميق لها ولطبيعتها ولخصائصها ومصادرها، فالمعرفة في الحقيقة لها مجموعة من السمات والخصائص التي تؤثر تأثيرا مباشرا على أسلوب إدارتها والتعامل معها كما تؤثر تأثيرا مباشرا على فرص نجاح أي برنامج لإدارة المعرفة تتبناه المنظمة كما أنها ليست نوعا واحدا متجانسا و نمطيا و على المنظمات معرفة أنواع المعرفة و تصنيفها، كما أن لها مصادر وعلى المنظمة بناء المعرفة الخاصة بها من خلال جمع المعلومات من هذه المصادر كما أنها تكتسي أهمية كبيرة.

الفرع الأول: خصائص المعرفة:

هناك عدة خصائص للمعرفة نذكر منها:

أولا: تصنيف هوسيل و بيل Housel & bell

يشير هوسيل و بيل housel & bell إلى مجموعة من الخصائص الأساسية للمعرفة [1]:

1- يمكن أن تولد (Knowledge Can Be Born): وهذا ما يمثله الأفراد المبتكرون الذين لديهم خصوبة ذهنية مما يجعلهم قادرين على توليد المعرفة الجديدة وهؤلاء الذين يتم التعويل عليهم في عملية استدامة الابتكار وتوليد المعرفة.

2- يمكن أن تموت (Knowledge Can Die): إن الغالبية العظمى من المعارف تموت مع الشخص، ومع ذلك فان فكرة موت المعرفة ذات خصوصية، فبعض المعارف تموت بموت الشخص والبعض الآخر يموت بإحلال معارف جديدة محل القديمة لتتقاعد عن الاستخدام

3- يمكن أن تمتلك(Knowledge Can Be Owned): بفعل معدلات التعليم العالي فان اغلب المعارف ثروة ذات قيمة يتم الاحتفاظ بها، منها براءات الاختراع والأسرار التجارية التي تتمتع بالحماية القانونية شأنها شأن الملكية المادية

4-أنها متجذرة في الأفراد (Knowledge Is Immanent as Well as Extant): فهناك معرفة فطرية متجذرة نحن مزودون بها ونحتفظ بها كإمكانات ذهنية، وهي قابلة للتحول إلى معرفة صريحة ومنظورة.

5-أنها يمكن أن تخزن (Knowledge Can Be Stored): وهذا الخزن كان على الورق، الأشرطة والآن على وسائل التخزين الالكترونية.

6-أنها يمكن أن تصنف (Knowledge Can Be Categorized): فإلى جانب المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة، هناك أنماط أخرى من التصنيفات للمعرفة كما هو الحال في معرفة الأدلة، ومعرفة العملية تتعلق

---

[1]-نجم عبود نجم، **ادارة المعرفة المفاهيم و الاستراتيجيات و العمليات**(ط3؛ الأردن: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، 2008)، ص ص 26-32.

See also :

Thomas Housel, Arthur H. Bell, «**Measuring and Managing Knowledge**» (New york : McGraw-Hill, 2001),PP 4-10..

بكيفية عمل الأشياء، ومعرفة المهارة، ومعرفة الأفراد وهي كل المعرفة المتعلقة بالرؤية، الحدس، وهناك أصناف متعددة .

ثانيا : تصنيف آخر:

و هناك من تناول خصائص المعرفة على أنها مميزة عن الأنشطة الأخرى و أغلبهم اتفق على[1]:

1- التراكمية:المعرفة تظل صحيحة وتنافسية في اللحظة الراهنة، لكن ليست بالضرورة تبقى كذلك في المرحلة قادمة، وهذا يعني أن المعرفة متغيرة، ولكن بصيغة إضافة المعرفة الجديدة إلى المعرفة القديمة.

2- البحث عن الأسباب:التسبيب والتعليل يهدفان إلى إشباع رغبة الإنسان إلى البحث والتعليل لكل شيء، وإلى معرفة أسباب الظواهر، لأن ذلك يمكننا من أن نتحكم فيها على نحو أفضل.

3- الشمولية واليقين:شمولية المعرفة لا تسري على الظاهر التي تبحثها فحسب، بل على العقول التي تتلقاها، فالحقيقة تفرض نفسها على الجميع بمجرد ظهورها، وهي قابلة لأن تنقل إلى كل الناس، واليقينية لا تعني أن المعرفة ثابتة، بل تعني الاعتماد على أدلة مقنعة ودامغة، لكنها لا تعني أنها تعلو على التغيير.

4- التنظيم:المعرفة المتولدة ترتب بطريقة تتيح للمستفيد الوصول إليها وانتقاء الجزء المقصود منها.

5- اللاملموسية القياسية: حيث أن المعرفة كمنتج غير ملموس بدرجة كافية يحد من المتاجرة بها كسلعة، و لكنها قياسية بدرجة كافية للسماح بالتنافس بها لذا يتم المتاجرة بها على نطاق واسع و في اللاملموسية القياسية هي محور اهتمام المؤسسات القائمة على المعرفة.

إضافة إلى ما سبق هناك ميزة اساسية للمعرفة هي أنها لا تستهلك بالاستخدام بل على العكس تزداد وتتطور و تولد كلما استخدمت و تموت عكس ذلك إضافة إلى امكانية التقاسم و المشاركة مع الآخرين وامكانية نشرها اذا توافرت الوسائل لذلك.

و هي المورد الوحيد الذي لا يخضع لقانون تناقص الغلة حيث أنها لا تعاني مشكلة الندرة باعتبارها المورد الوحيد الوفير الذي يبنى بالتراكم و لا يتناقص بالاستغلال بل بالعكس يمكن استخدامها في توليد وتطوير أفكار جديدة بكلفة أقل أو بدون تكلفة إضافية[2].

الفرع الثاني : أنواع المعرفة: المعرفة ليست نوعا واحدا متجانسا و نمطيا فالمنظمة عندما تقدم سلعتها أوخدمتها فهي لا تقدم الا جزءا من معرفتها القابلة للتحديد، و سهلة التقليد ليضل الجزء المشكل لميزتها التنافسية و للاختلاف و الأكثر أهمية داخلها في عقول أفرادها و علاقتهم، و انسجام العمل فيما بينهم، لا يمكن نقله، و لا التدريب عليه، إضافة إلى ثقافة المنظمة و رؤيتها الخاصة لممارسة نشاطها، و التي ترسخت نتيجة الخبرة، وحتى تتم الاستفادة بصفة فعالة من هذه المعرفة و تحسين استخدامها يجب القيام بتصنيفها

---

[1]-سمية بوران، **مرجع سبق ذكره**، ص 28.

[2]-حسين عجلان حسن، **إستراتيجيات الادارة المعرفية في منظمات الأعمال** (ط1؛ الأردن: إثراء للنشر و التوزيع، 2008)، ص 15.

See also :
Thomas Housel, Arthur H. Bell, **Op.cit**,PP 4-10.

تختلف انواع المعرفة باختلاف مصادرها والية المشاركة فيها وتبادلها والغاية من تطبيقها واهدافها، فضلا عن اختلاف اراء ووجهات نظر الباحثين:

أولا: تقسيم الاغريق: لقد قسّم الإغريق القدماء المعرفة إلى أربعة أقسام رئيسة وهي[1]:

1- المعرفة الإدراكية: تتعلق هذه المعرفة بالمبادئ والقوانين العامة النظرية، والأسس والقواعد الأساسية للعلوم والقوانين والقواعد العلمية.

2- المعرفة الفنية (التقنية): تتعلق هذه المعرفة بالمهارة والبراعة الفنية والقدرة على إنجاز الأعمال والأشياء وامتلاك التمرينات والتدريب الكافي على إنجاز المهام، وتحقيق التماثل والتطابق في الممارسات العملية للعاملين الذين يؤدون نفس المهام.

3- معرفة الحكمة التطبيقية والعملية والتي تظهر في الممارسات الاجتماعية بصورة أساسية.

4- المعرفة الهجينة: وهي تعبّر عن مزيج من النزعات والاتجاهات والقدرات الخاصة والتي تلزم في حقل ما وتؤدي إلى النجاح والتفوق في ذلك الحقل.

ثانيا: تقسيم ميشال بولانيMichel polany :

يعد تقسيم ميشال بولانيmichel polany الأقدم و الاهم للمعرفة ففي الستينات ميز بين المعرفة الصريحة والضمنية أي التمييز بين ما نعرفه (المعرفة الضمنية أو الكامنة) وهو أكثر مما نستطيع أن نخبر الآخرين عما نعرفه (المعرفة الصريحة Explicit) حيث أشار إلى ذلك بقوله: "أننا نعرف أكثر مما نستطيع أن نقوله للآخرين"[(*)]، ومع أهمية هذا التحديد لنوعي المعرفة إلا أنه لم يحظى في حينها بالإهتمام وكان إيكاجيرو نوناكا ikujiro nonaka هو أول من أعاد الأهمية لهذا التمييز في دراسته عن "الشركات الخلاقة للمعرفة" [(**)] في أواخر 1991 في مجلة هارفرد للأعمال والتي اعتبرت البداية الرسمية للاهتمام الواسع بإدارة المعرفة [2].

1-المعرفة الصريحة: و هي المعرفة الرسمية، القياسية، الموجودة على شكل رموز، النظامية، الصلبة، المعبر عنها كميا، و قابلة للنقل و التعليم و التي تتمثل في الملكية الفكرية المحمية قانونا براءات الاختراع، حقوق النشر، الأسرار التجارية، التصميمات الصناعية كما يمكن ان نجدها مجسدة في منتجات المنظمة وخدماتها، إجراءات العمل، و خططها و مصفوفات تقييم أعمالها إلى غير ذلك .

2-المعرفة الضمنية: هي المعرفة غير الرسمية، الذاتية، و المعبر عنها بالطرق النوعية و الحدسية غير القابلة للنقل و التعليم، و التي توجد بقوة في عمل الأفراد و الفرق داخل المنظمة، و هي أيضا المعرفة التي لا يمكن رؤيتها أو التعبير عنها بسهولة علاوة على أنها معرفة شخصية جدا يصعب تشكيلها و بالتالي يصبح

---

[1]-يوسف احمد أبو فارة، **مرجع سبق ذكره**، ص 07.

[(*)]-we know more than we can tell.

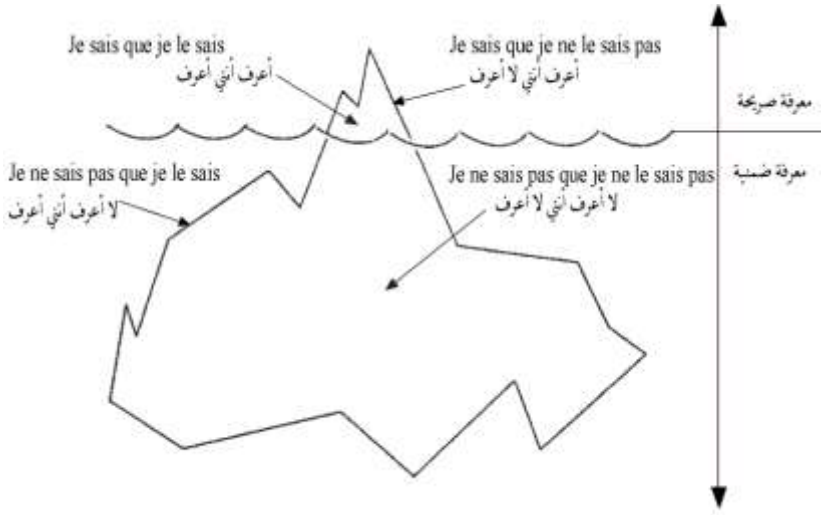
[(**)]-The Knowledge-Creating Company

[2]-ربحي مصطفى عليان، " **إدارة المعرفة** "، (عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع، 2012)، ص 78.

نقلها إلى الآخرين أو إشراكهم فيها أمرا في غاية الصعوبة، و تأخذ عدة أشكال منها: وجهات النظر، الاحكام، التوقعات و المعتقدات... إلخ.

و يمكن تصور المعرفة الضمنية و الصريحة كجبل جليدي في الماء iceberg **الجزء الظاهر منه يمثل المعرفة الظاهرة أما المخفي تحت الماء فهو المعرفة الضمنية و التي تضم 70 % من المعرفة.**

الشكل رقم (04): جبل الجليد (*)



Source :

- SEGUENI Fadhila, «**L'analyse de la démarche knowledge management au sein de l'entreprise publique algérienne, Cas de l'entreprise SONATRACH** », (mémoire de magister en Sciences de Gestion Option: Management des entreprises, Université Mouloud Mammeri Tizi Ouzou, Sans date de publication), P 20.

ثالثا: تقسيمM.H.Zack

قدم M.H.Zack تصنيفا آخر للمعرفة، اذ يصنفها إلى ثلاثة مستويات هي [1]:

1- المعرفة الجوهرية: و هي النوع أو النطاق البسيط من المعرفة و الذي يكون مطلوبا من اجل تشغيل الصناعة حسب معايير اقتصادية، و هذا النوع من المعرفة لا يؤمن للمنظمة قابلية بقاء تنافسية طويلة الأمد، رغم ان هذه المعرفة تمثل المعرفة الأساسية الخاصة بالصناعة لتقوم بدورها كقيمة دخول اليها

2- المعرفة المتقدمة : هي النوع أو النطاق الذي يجعل المنظمة تتمتع بقابلية بقاء تنافسية. فمع ان المنظمة تمتلك بشكل عام نفس المستوى، النطاق، و الجودة من المعرفة التي يمتلكها المنافسون، الا انها تختلف عن المنافسين في تعويلها على قدرتها على التميز في معرفتها لكسب ميزة تنافسية من هذا التميز.

(*)– في هذا المعنى، يروى عن الخليل بن أحمد الفرهيدي واضع علم العروض، أنه قال: الرجال أربعة : رجل يدري ويدري أنه يدري فذلك عالم فاتبعوه وسلوه، ورجل لا يدري ويدري أنه لا يدري فذلك جاهل فعلموه، ورجل يدري ولا يدري أنه يدري فذلك عاقل فنبهوه، ورجل لا يدري ولا يدري أنه لا يدري فذلك مائق (أحمق) فاحذروه.

[1]–نجم عبود نجم، **مرجع سبق ذكره**، ص 43.

وهذا يعني ان المنظمة ذات المعرفة المتقدمة تسعى لتحقيق مركز تنافسي في السوق عموما أو التميز في شريحة سوقية.

3- المعرفة الابتكارية : و هي المعرفة التي تمكن المنظمة من ان تقود صناعتها، و منافسيها و تميز نفسها بشكل كبير عن منافسيها، فهذا النوع من المعرفة يتوقف على الابتكار لما هو جديد في المعرفة، حتى يكون مصدر قوة، بطريقة تسمح للمنظمة بتغيير قواعد العمل و المنافسة نفسها في مجال صناعتها. كمثال شركة Lease Co للإيجار التي ساعدتها معرفتها الكثيفة بمحاسبة التكلفة و اقتصاديات الإيجار في إدخال، وتبني طرق جديدة لتسعير الايجارات في صناعتها متحدية الطرق التقليدية السائدة فيها، بهدف كسب فرصة مربحة وتحقيق ميزة تنافسية تجاوزت فيها منافسيها.

رابعا: تصنيف توم باكمان

(T.Backman) وقد صنفها إلى أربعة أنواع [1]:

1-المعرفة الصريحة: هي معرفة جاهزة وسهل الوصول إليها، ذلك أنها موثقة في مصادر المعرفة الرسمية التي عادة ما تكون جيدة التنظيم **(**الوثائق، الحاسوب**)**

2- المعرفة الضمنية : هي معرفة أقل قابلية للوصول من سابقتها حيث يتم الوصول إليها بشكل غير مباشر عن طريق الاستعلام والمناقشة، ولكنها معرفة غير رسمية لأنها غير موثقة **(**العقل البشري – المنظمات**)**

3-المعرفة الكامنة : وهي تلك القابلة للتوصيل بشكل غير مباشر فقط من خلال أساليب الاستنباط المعرفة وملاحظة السلوك.

4-المعرفة المجهولة: والتي تعبر عن المعرفة المبتكرة أو المكتشفة من خلال النشاط، المناقشة، البحث، والتجريب.

خامسا: التصنيف القائم على الهدف :

حيث تصنف فيه المعرفة إلى[2]:

1-المعرفة الإجرائية أو معرفة الكيف (Know How) :وهي المعرفة العملية التي تتعلق بمعرفة كيفية عمل الأشياء أو القيام بها وهي الجزء الضمني للمعرفة.

2-المعرفة الإدراكية (Know What) :والتي تذهب إلى ما بعد المهارات الأساسية وتحقيق الخبرة الأعلى في معرفة الموضوع ونطاق المشكلة، وتتعلق بالحقائق والمعارف الظاهرية أو الصريحة فإنها أقرب إلى المعلومات في المعنى.

---

[1]-نجم عبود نجم، **مرجع سبق ذكره**، ص 44.

[2]-**نفس المرجع**، ص 45.

3-المعرفة السببية(Know Why) : والتي تتطلب فهم أعمق للعلاقات البينية عبر مجالات المعرفة، وهو ما يتطلب بناء إطار للمعرفة يمكن الاعتماد عليه في اتخاذ القرارات والأنشطة في السياقات المعقدة وغير المؤكدة، لأنها تتعلق بالمعرفة العلمية للظواهر والقوانين التي تحكمها.

4-معرفة الأغراض أو أسباب الاهتمام (Care Why) :والتي تتطلب مجموعة سياقية اجتماعية توجه بشكل مباشر أو خفي في المدى القريب أو البعيد الخيارات الاستراتيجية ومبادلات التكلفة والعائد المرتبطة بها.

5-معرفة المسؤول (Know Who)**:** والتي تعني معرفة معلومات حول من يعرف ماذا ؟ ومن يعرف كيف؟ ومن يعرف لماذا؟ والمقصود هنا من معرفة المسؤول عن المعرفة ككل من حيث المحتوى والطريقة وحتى الغرض والتي من الممكن أن يظهر من خلال رأس المال الاجتماعي إذا ما تشابكت العلاقات بين كل مسؤول وآخر عن المعرفة.

وكما نرى فإن هذه التصنيفات رغم تنوعها الظاهر فأنها تدور في إطار نمطي المعرفة الصريحة (القياسية) والضمنية (التنوع) وأن إدارة المعرفة لا يمكن أن تفهم، إلا من خلال التمييز بين هذين النمطين من المعرفة لأن ما يميز الشركات القائمة على المعرفة هو هل أن الأساس في معرفتها هو الوثيقة أوالبرمجية أي المعرفة الصريحة أم الأفراد أي المعرفة الضمنية؟

الفرع الثالث : مصادر المعرفة:

يحتاج الناس على نحو متزايد إلى حجم كبير و متنوع من المعرفة، من جميع أنحاء العالم من أجل أداء عملهم على نحو كاف، لذا تقوم المنظمات على بناء المعرفة الخاصة بها من خلال جمع المعلومات من العديد من المصادر الداخلية والخارجية [1].

1-المصادر الداخلية: غالبا ما تكتشف المنظمات مقدار المعرفة التي تتواجد لدى العاملين لديها و هي المعرفة الضمنية، و التي تعتبر أحد المصادر الداخلية و تشتمل على : خبرات الأفراد و معتقداتهم، وذاكرتهم و ذكرياتهم و افتراضاتهم و في الغالب يكون هذا النوع صعب الشرح أو النقل إلا أنه قد يكون له منافع كبيرة للمنظمة، و بذلك يمكن للمنظمات الحصول على المعرفة داخليا عن طريق الاستفادة من معرفة موظفيها، والتعلم من الخبرات المشتركة.

2-المصادر الخارجية: نتيجة لوتيرة التطور السريع الذي يصاحب بيئة الأعمال أصبح من غير الممكن أن تلم المنظمة بكافة الأفكار الجيدة في ميدان عملها، لذا يمكن للمنظمات أن تستفيد من البيئة الخارجية للحصول على المعرفة ومن هذه المصادر: أسلوب المقارنة المرجعية Benchmarking[*] أمام المنظمات الأخرى، المشاركة في المؤتمرات، استئجار الخبراء، متابعة الصحف و المجلات و المواد المنشورة على

---

[1]-Michael J. Marquardt Janssenn , **Building the learning organization mastering the five elements for corporate learning** (2nd ; USA: Davies-Black Publishing, INC, , CA, 2002),PP 143 -145.

[*]–فن البحث عن الأسباب وراء تفوق الشركات الأخرى في الأداء والإسترشاد بممارستها في تحسين أداء الشركة المعينة.

الانترنت، مراقبة الاتجاهات الاقتصادية والاجتماعية، والتكنولوجية، جمع البيانات من المنافسين و الزبائن والموردين، توظيف موظفين جدد، التعاون مع المنظمات الاخرى و أنشاء تحالفات.

الفرع الرابع: أهمية المعرفة:

تتجلى اهمية المعرفة في[1]:

1-أنها من أكثر الأصول قيمة في المنظمات الحديثة و تحقق ذلك من خلا جهود عمال المعرفة وإنتاجيتهم.

2-توفر الأساس لإحداث تعلم يتبعه إبداع و الذي تظهر نتائجه في تطوير قدرات المنظمات و إتاحة لها تقديم منتجات أو خدمات جديدة تساعدها على المنافسة و البقاء في السوق.

3-من خصائصها كما ذكرنا عدم الندرة، فهي المورد الوحيد الذي يتميز بالوفرة الذي يبنى بالتراكم و لا يتناقص بالاستغلال بل على العكس يمكن استخدامها في توليد و تطوير معرفة جديدة و بالتالي فهي تعتبر قوة و ثروة في آن واحد.

4-تعد المعرفة أكثر مؤشرات النمو الاقتصادي أهمية في ظل نظرية المنظمة المستندة إلى الموارد، ففي ظل النظريات التقليدية للنمو الاقتصادي كان ينظر إلى تطور التكنولوجيا إلى ان شيء يحدث بصورة تلقائية خارج نطاق عمليات الاقتصاد، ولم يكن هناك أي انتباه إلى الدور الذي تؤديه المعرفة في كل ذلك، ولكن أظهرت نظريات المنظمة المستندة إلى الموارد بان الاستثمار في المعرفة هو عامل إنتاجي يقود إلى نمو اقتصادي من دون الحاجة إلى موارد بشرية إضافية[2].

و كذلك [3]:

5-يعتمد قرار إنشاء المنظمة في ذاته على حجم المعرفة المتاحة عن فرص الاستثمار وظروف السوق وتوقعات الطلب على منتجاتها أو خدماتها, وطبيعة المنافسين وقدراتهم. ونوعيات العملاء المرتقبين وتفضيلاتهم.

6-تحدد المعرفة القرار باختيار مجال النشاط الرئيسي للمنظمة والمجالات المساندة التي توظف فيها أموالها ومواردها المتاحة، وذلك في ضوء التقنيات السائدة والمتوقعة، والظروف الاقتصادية العامة والتحولات الجارية والمحتملة التي من شأنها جميعا أن تؤثر في جدوى نشاط معين، فضلا عن المعرفة المتخصصة بطبيعة الصناعة ومقوماتها المادية والتقنية والبشرية، ومن ثم احتمالات النجاح أو الإخفاق فيه.

---

[1]-ناصر محمود سعود جرادات و من معه، **ادارة المعرفة المفاهيم و الاستراتيجيات و العمليات**، تقديم و مراجعة : سعاد نائف برنوطي (ط1؛ الأردن: إثراء للنشر و التوزيع، 2011)، ص ص 40-41.

[2]-حامد كريم الحدراوي و محمد جبار الشمري، «**عمليات إدارة المعرفة وأثرها في مؤشرات الاقتصاد المعرفي -دراسة تحليلية لآراء عينة من المؤسسات الرقمية**»، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والادارية، المجلد: 4 الاصدار: 18 (جامعة الكوفة – العراق، 2011)، ص 182.

[3]-علي السلمي، **ادارة التميز -نماذج و تقنيات الإدارة في عصر المعرفة**(مصر: دار غريب، 2002)، ص 205.

7-تحدد نوعيات و مستويات المعرفة التنظيمية والادارية المتاحة لمنظمة وكفاءة ما تقوم به الإدارة من تصميم هياكلها التنظيمية الوظيفية و نظم العمل و اختيار تقنيات الأداء و معاييره و غير ذلك من أمور مهمة لتشغيل المنظمة و تفعيل ما بها من موارد. كما تؤثر المعرفة المكتسبة من الخبرات والتجارب و الإطلاع على الممارسات الآخرين في قرارات إعادة الهيكلة وإعادة الهندسة وغيرها من محاولات التطوير والتحسين في أداء المنظمات.

8-يمثل تخطيط العمليات الإنتاجية و التسويقية والمالية وغيرها حقلا مهما من حقول العمل الإداري تعتمد كلية على المعرفة التقنية والإدارية المتاحة للقائمين بها، ويكون النجاح فيها رهنا بجودة وحداثة تلك المعرفة وارتباطها بمجريات الأمور في الأسواق واشتمالها على رصد وتقويم لممارسات المنافسين تطلعات العملاء.

9-أصبح توفر المعرفة أمرا حيويا للإدارة في المنظمات المختلفة حتى تستطيع ملاحقة التطوير الظني والتطوير العلمي والحصول من المعرفة على ما يناسبها ويوافق ظروفها، أو العمل على التكيف مع متطلباتها وتعديل أوضاع المنظمة وإعادة هيكلة عناصرها الرئيسية لتتوافق مع المتطلبات التي يفرضها استخدام المكتشفات العلمية والظنية المتجددة..

10-تحتاج المنظمة إلى المعرفة المتجددة في مباشرة عمليات اختيار وتصميم وإنتاج المنتجات من السلع والخدمات أو تطوير الموجود منها، كما تحتاجها لتصميم نظم وآليات التسويق والتوزيع والوصول بتلك المنتجات إلى الأسواق المناسبة في التوقيت الصحيح.

المبحث الثاني : ادارة المعرفة

أدى التزايد الهائل في المعلومات وتراكمها إلى وجود حاجة ماسة إلى تنظيم وإدارة هذه المعلومات للاستفادة القصوى منها في تحقيق أهداف استراتيجية للمنظمة، ومساندة صناع القرار في اتخاذ قراراتهم، فالمعرفة قد لا تستخدم بالشكل الصحيح، اذ لا يستطيع العاملون فيها الوصول أو الاستفادة منها لجهلهم بالوسائل الملائمة واللازمة لاكتشافها وتطبيقها، لذا عملت المنظمات إلى ادارة هذا الاصل غير الملموس من خلال استخدام ما يسمى بادارة المعرفة الذي يعمل على توفير المعلومات وإتاحتها لجميع العاملين في المنظمة، والمستفيدين من خارجها، حيث يرتكز على الاستفادة القصوى من المعلومات المتوافرة في المنظمة، والخبرات الفردية الكامنة في عقول موظفيها.

المطلب الاول: نشأة و مفهوم إدارة المعرفة

مرت إدارة المعرفة شأنها شأن معظم المداخل الإدارية بعدة مراحل من التمهيد إلى الظهور وصولا إلى التعريف و النقاش حول مفهومها، و لكن لا بد من القول أن موضوع إدارة المعرفة لم يلق الاجماع في الأدبيات الإدارية فما زالت بعض الادبيات تعتبرها و إدارة المعلومات موضوعا واحدا، كما أن مفهوم إدارة المعرفة ظل و لوقت طويل موضوعا نظريا لم ينتقل إلى التطبيق حديثا.

الفرع الأول: التطور التاريخي لإدارة المعرفة

مرت إدارة المعرفة عبر العديد من مراحل التطور نذكر منها:

أولا: المرحلة الأولى: التمهيد لمفهوم إدارة المعرفة:

بدأت هذه المرحلة مع نهاية الخمسينات إلى منتصف السبعينات و يظن البعض أنها بدأت سنة 1958 و التي يمكن إيجاز أهم محطاتها في [1] :

سنة 1958:

- أصدر كل (James G. March et Herbert A. Simon) كتاب "Les organisations. Problèmes psychosociologiques " و الذي أشارا فيه إلى عدة أمور تتعلق بالمنظمات منها العوامل التي تؤثر على اتخاذ القرارات في المنظمة منها المعلومات لتحليل الايجابيات و السلبيات كما ذكرا مجموعات العمل، حيث قامت نظرته على افتراض مفاده أن المقدرة المعرفية الإنسانية محدودة بشكل متأصل أي أن لدينا قدرة محدودة فقط على معالجة المعلومات عبر فترة زمنية قصيرة، وهو ما يسميه سايمون بالعقلانية المحدودة في اتخاذ القرار. حيث أن القرارات المتخذة في حالة المعلومات الناقصة، قد لا تكون هي القرارات المثلى التي يمكن

---

[1]– بالاعتماد على:

– خالد الحشاش، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 186–187.

- Stéphane Goria, **«knowledge management et intelligence economique deux notions auxpasses proches et aux futurs complementaires»,** revue ISDM, N° 27 (Université du Sud Toulon-Var, France, 4eme trimestre 2006), PP 18-19

اتخاذها في حال المعلومات الكاملة(حالة التأكد الكامل)، لهذا فإن المعلومات أصبحت لها قيمة تعادل الفرق بين تكلفة القرار في الحالتين.

- صدور كتاب لـــ(M. Polanyi) بعنوان Post-Critical Personal Knowledge: Towards a Philosophy و الذي تطرق فيه إلى المعرفة الضمنية أول من أشار إلى أهمية المعرفة الضمنية، ويرجع له الفضل في ظهور التصنيف المشهور للمعرفة إلى صريحة وضمنية
- نشر (J.W. Forester) بحثا حول ديناميكية الصناعة بعنوان industrial dynamics a maker breakthrough for decision maker و الذي تطرق فيه إلى نظرية نمو المنظمة، بالإضافة سبل تطوير إدارة المعرفة في القطاع الصناعي و مؤكدا أثر نوعية و جودة التعليم في دفع مسيرة تطوير المعرفة.
- **سنة 1959**: أصدر (E.T. Penrose) كتاب بعنوان "The theory of the growth of the firm " والذي يؤكد فيه على دور المعرفة الضمنية في آراء صناع القرار، حيث أشارت أن خلق قيمة اقتصادية لا ينشأ من خلال امتلاك موارد فقط، بل من خلال الإدارة الفعالة و الابتكارية لتلك الموارد، أيضا أشارت إلى أن هناك علاقة سببية بين الموارد وخلق فرص إنتاجية للنمو والابتكار وأخيرا أن نسبة أو توجه النمو يتعلق بتوفر مواهب إدارية وقدرات تكنولوجية في وقت معينكما أشارت إلى أهمية المعرفة الضمنية في اتخاذ القرارات
- **سنة** 1961: نشر كل من (T. Burnes et G.M Stalker) كتابا بعنوان " The Management of Innovation" حول إدارة الإبتكار.
- 1967: نشر (H.L. Wilensky) كتابا بعنوان "Organizational Intelligence" حول إدارة الإبتكار.

:1968

- نشر (P. Drucker) كتابا بعنوان " the age of discontinuity: guidelines to our changing society " و الذي أشار فيه صراحة إلى أن المعرفة باتت سلعة بذاتها تحتاج لإدارة مستقلة تنظم مصادرها وطرق إنتاجها و تمويلها و استثمارها، كما تطرق لأول مرة لمفهوم عمال المعرفة و المنظمات التي تعتمد على المعرفة " المنظمات المتعلمة"، و حول هذين المفهومين و في نفس السنة نشر المفكر (J.K. Galbraith) بحثا بعنوان "Le nouvel Etat Industriel: essai sur le système économique américain " .
- **سنتي** 1970 و 1974: متأثرين بالبحثين السابقين إستعمل كل من (S. Beer et N. Henry) مصطلحين بقيا مستعملين للثلاثين سنة المقبلة فقد إستعمل (Beer) مصطلح " management of knowledge" في أعماله حول "visible system model"، و في سنة 1974 و ربما لأول مرة إستعمل (N. Henry) مصطلح إدارة المعرفة و الذي يقترب من المفهوم المستعمل حاليا.

ثانيا: المرحلة الثانية: من إدارة المعلومات إلى إدارة المعرفة:

المرحلة الثانية من تطور مفهوم إدارة المعرفة بدأت مع نهاية السبعينات إلى بداية التسعينات و التي تميزت بنوع من الاستمرارية في الاعمال المنشورة في المرحلة السابقة مع تحول حقيقي من إدارة و استخدام المعلومات إلى المعرفة و التي يمكن إيجاز أهم محطاتها:

- **سنة** 1980: نشر (H. Itami) كتابا بعنوان " Mobilizing Invisible Assets" و الذي تطرق فيه إلى أهمية التحول من الأصول الملموسة actifs visibles إلى الأصول غير الملموسة actifs invisibles كونها أصولا تحقق المزايا التنافسية و المنافع الإقتصادية للمنظمات و كذا أثر إدارتها في تطوير العمل وتحقيق المنافع، و رغم اهمية ذلك لم تحظ أبحاثه بإهتمام إلا في بداية سنة 1987 تاريخ ترجمة هذا المؤلف إلى اللغة الإنجليزية.
- **سنة** 1983: أطلق كل من (Edward Feingnbaum et Pamela McCorduck) مصطلح هندسة المعرفة knowledge engineering لوصف حالة التكامل بين نظم الكمبيوتر و المعرفة الفنية التي يمتلكها الخبراء لحل المشاكل المعقدة.
- **سنة** 1985: نشر (Nonaka,) كتابا بعنوان " :Kigyo Shinka-ron Corporate Evolution Managing Organizational Information Creation" و الذي أظهر فيه تحول من إدارة المعلومات إلى خلق المعرفة
- **سنة** 1986: نشر (K.E. Sveiby) كتابا بعنوان "le management des savoir faire" و الذي تطرق فيه إلى التعلم التنظيمي المستمر و الذي أسس لأعمال حول الذكاء التنظيمي و منظمة المعرفة.
- **سنة** 1986: نشر (K.M. Wiig) كتابا بعنوان " knowledge managment : where di dit com from and where will it go و في هذه السنة تم إنعقاد اول مؤتمر حول: European Knowledge Management Conference
- **سنة** 1989: (R.Stata et I Nonaka) قدما بوضوح إشكالية إدارة الإبداع و التي تعد جزءا يشغل حيزا كبيرا من إهتمامات المفكرين حول إدارة المعرفة.
- **سنة** 1990 : بداية من هذه السنة بدأت الأعمال حول إدارة المعرفة تتسارع و تتدافع .
- (B.Grrat) تناول فيه إشكالية المنظمة المتعلمة .
- (P.senge) كتاب " The fifth discipline" و الذي يوصف بأنه كتاب القرن في مجال إدارة المعرفة واضعا القواعد اللازمة لتطبيقها داخل أي منظمة تسعى للعمل وفق مبادئ المنظمة المتعلمة و في نفس السياق نشر (K.E.Sveiby) كتابه Knowledge management : 101 trucs pour les décideurs de l'organisation de la connaissance intensive

نهاية هذه المرحلة من سنة 1991 إلى 1992 شهدت نشر العديد من أوراق العمل و الأبحاث و الدراسات التي تتمحور حول أهمية إدارة المعرفة و سبل تطويرها و وضع الأطر النظرية و المفاهيمية و المناهج والطرق و الأساليب الناجعة على نحو يحقق أقصى درجات المنفعة و من أبرز تلك المنشورات بحث (S.A. Sackmann) حول ثقافة المعرفة في المنظمات و (I. Nonaka) حول المعرفة الخلاقة و بحث (T.A. Stewart)

ثالثا: المرحلة الثالثة: مرحلة التعريف و النقاش حول إدارة المعرفة:

هذه المرحلة محصورة بين سنة 1992 و بداية الألفية الثانية و هي تمثل المرحلة الفعلية لإنطلاق مفهوم إدارة المعرفة عبر العالم وقد ظهر إتجاهين، الأول ظهر من خلال الكتابات حول إدارة المعرفة بإعتبارها نظام أما الثاني، و الذي يأخذ في الحسبان إدارة المعرفة خارج محيط المنظمة و إرتقى به إلى مستوى فكري أعلى مرتبط بالمحيط و التي يمكن إيجاز أهم محطاتها في:

- نشر كتاب (J.M Bruneau et J.F. Pujos) المعنون بـــ " Le management des connaissances dans l'entreprise : ressources humaines et systèmes d'informations
- تنظيم العديد من الملتقيات الدولية حول المعلومات وإدارة المعرفة و التي أصبحت بداية من هذا التاريخ تنظم كل عام.
- **سنتي** 1993– 1994: ظهور العديد من المؤلفات و العديد من التعريفات لمصطلح إدارة المعرفة من بينهم(K.M. Wiig) و (T. Finin) و(A.Macintosh) .
- **سنة** 1995: تميزت هذه السنة بهيمنة الفكر الياباني الذي ترك أثره في تطوير الفكر المعرفي عبر الرائدين (Nonaka et Takeuchi) و اللذين طورا مقالة سابقة لـــ (Nonaka) حملت عنوان The Knowledge-Creating Company استعرضا من خلالها أسباب نجاح التجربة اليابانية و كيفية التغلب على التحديات و العقبات التي واجهتها طيلة نصف قرن من خلال تطبيق القواعد الإدارية الرصينة القائمة على استشراف مستقبل المعرفة و أثرها في تحقيق منافع و مزايا إقتصادية عالمية و أشارا لآلية إنتاج المعرفة وتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة كما سنرى لاحقا.
- **سنة** 1995: طور المفكر السويدي (Sveiby) أثناء عمله في المؤسسة السويدية للتامين Skandia طريقة لإحتساب القيمة المادية للرأسمال الفكري في المنظمة من خلال حساب الفارق بين القيمة الدفترية والقيمة السوقية.
- **سنة** 1996: أصدر البروفيسور (Don Tapscot) كتبا تناول فيه تأثير الرقمية على الإقتصاد بعنوان "The digital economy" حيث تنبأ بظهور مواضيع جديدة في الخريطة الاقتصادية سوف تغير مفهوم الاقتصاد نحو ما سماه .New economy

- **سنة 1998**: قدم كل من (Davenport et prusak) من خلال كتابهما "Working knowledge" مفهومان يعبران عن سمات و طبيعة المعرفة الواجب توافرها في المنظمة هما: السرعة في نقل المعرفة وكثافة و غنى المعرفة، كما أشارا إلى مخزون المعرفة و تدفق المعرفة عبر قياس حجم و جودة موظفي المعرفة.

الفرع الثاني: المقاربات النظرية لإدارة المعرفة

تتطلب الدراسة المعمقة لنظرية إدارة المعرفة ونموذجها التطبيقي ضرورة تحديد وتحليل الخطوط الكبرى والجذور النظرية الأساسية لها، ضمن هذا الإطار نجد أنه من أهم المقاربات النظرية التي قدمت مساهمات كبيرة في ذلك كل من مقاربة التشارك، المقاربة المبنية على الكفاءات و المقاربة المبنية على الموارد[1].

أولا: المقاربة المبنية على الموارد: لقد تغير نموذج استراتيجية الاعمال و الذي أصبح يسمى بالنهج القائم على الموارد و كان penrose من بين اهم المساهمين في ظهور هذا النهج و ذلك في عام 1959 في كتابه حيث وضح هذا الكتاب ان المنظمة تعاني في رأس مالها و ذلك عندما يغادر فرد ذو مؤهلات وكفاءات والذي يشارك في العملية الانتاجية للمنظمة بالاضافة إلى ذلك فقد أعطى قيمة اقتصادية للمعرفة كغيرها من الموارد مثل الموارد المادية كرأس المال أين فتح الطريق لظهور نظرية اقتصادية جديدة تقول ان المعرفة أساس لخلق الثروة .

ثانيا : المقاربة المبنية على الكفاءات: جاءت هذه المرحلة برؤية جديدة من خلال مفاهيم جديدة أيضا كفهرس المعرفة répertoire de connaissance و الروتين التنظيمي و من خلال هذا طرح كل من nelson et winter من خلال كتابهما« An evolutionary theory of economic change » تعريفا للكفاءة و الروتين التنظيمي، فالكفاءة فهي القدرة على تنسيق مجموعة من الأعمال لتحقيق أهداف محددة، من جهة أخرى يعتبران الروتين التنظيمي كنمط سلوكي منتظم و يمكن التنبؤ به و هو مقر أو مركز المعرفة في المنظمة بالإضافة إلى ذلك فان أحسن و أفضل وسيلة لتخزين المعارف تكمن في طرق العمل و الممارسة ومجموع الروتين التنظيمي يعد فهرس المعرفة في المنظمة و المصدر الأساسي لتكوين القيمة كل هذا سيتيح للمنظمة القدرة على تدوين و تصنيف المعارف و منه إعادة استخدامها.

ثالثا: مقاربة التشارك: تدفع التغيرات التنظيمية إلى ضرورة تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة و هذا حسب Nonaka و تحديدا فان على المنظمة أن تتعلم كيف تبني روابط بين أعضائها أي علاقات التعاون بين الأشخاص و التي تسمح بتوليد و تبادل المعارف الجديدة بالنسبة للمنظمة و يتم ذلك على مستوى الفرد أوعلى مستوى فريق عمل أو على مستوى المنظمة ككل.

---

[1]-Michel GRUNDSTEIN, «**De la capitalisation des connaissances au management des connaissances dans l'entreprise, les fondamentaux du knowledge management (**Document présenté au Séminaire sur :03 jours pour faire le point sur Le Knowledge Management, L'Institut National des Télécommunications (INT), en collaboration avec le club Gestion des Connaissances, Paris, 1- 3 avril 2003), p02-03.

المطلب الثاني: إدارة المعرفة، الأهمية و الأهداف

ظهر مصطلح إدارة المعرفة كنتيجة حتمية لسيادة المعرفة في هذا العصر، وتكتسب إدارة المعرفة أهميتها من خلال الاهداف التي تسعى إلى تحقيقها و الهدف الأسمى هو توفير المعرفة للمنظمة بشكل دائم و مستمر و منظم.

الفرع الأول: تعريف إدارة المعرفة:

نظرا لكون ان المعرفة الأصل الغير ملموس الاكثر اهمية في المنظمات باختلاف انواعها الا انها غير مستخدمة بالشكل الصحيح، اذ لا يستطيع العاملون فيها الوصول أو الاستفادة منها لجهلهم بالوسائل الملائمة واللازمة لاكتشافها وتطبيقها، لذا عملت المنظمات إلى ادارة هذا الاصل غير الملموس من خلال استخدام ما يسمى بإدارة المعرفة Knowledge Management، ففي السنوات الاخيرة تم تعريف مصطلح ادارة المعرفة بعدة تعاريف نورد بعضا منها في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): تعاريف إدارة المعرفة

الكاتب	التعريف
Ouintas et al. (1997)	إدارة المعرفة هي إكتشاف و تطوير، وتسليم، وامتصاص المعرفة من داخل وخارج المنظمة. من خلال عملية إدارية متكاملة لتلبية احتياجات المنظمة الحالية والمستقبلية.
Malhorta (1997)	تتعلق ادارة المعرفة بالقضايا المحورية و الحرجة ذات العلاقة بالتكيف التنظيمي و البقاء وقدرات و امكانات المنظمة في مواجهة التغيرات البيئية المتزايدة بصرة غير منتظمة و هي تتضمن العمليات التنظيمية التي تسعى إلى تحقيق الاستمرار من خلال الامكانات الخلاقة والابتكارية للعنصر البشري.
Wiig (1997)	هي عبارة عن مجموعة من المناهج والعمليات الواضحة و المحددة بطريقة جيدة، الهدف العام لإدارة المعرفة هو تحقيق أقصى قدر من الفاعلية المتعلقة بالمعرفة الخاصة بالمنظمات بالإضافة إلى العائدات من أصولها المعرفية و كذا تجديد هذه الأصول باستمرار.
Ernst & Young,(1997)	الإطار أو نظام مصمم لمساعدة المنظمات في اكتساب وتحليل وتطبيق وإعادة استخدام المعرفة في محاولة لجعل قرارات أسرع وأذكى وأفضل.
Hamilton, (1998)	إدارة المعرفة هي عملية إنشاء و إكتساب و نقل واستخدام المعرفة لتحسين أداء المنظمة، ترتبط إدارة المعرفة بنوعين من الأنشطة أ- الأنشطة التي نحاول بواسطتها توثيق و إلتقاط المعرفة الفردية وتلك التي تستخدم لنشر هذه المعرفة داخل المنظمة. ب- تسهيل التبادلات البشرية ضمن إطار تقاسم المعرفة غير المرمزة.
Allee (1997) Davenport (1998) Alavi and Leidner (2001)	هي إدارة معرفة المنظمة من خلال عملية محددة بشكل منهجي و منظم من اكتساب، و تنظيم و المحافظة، وتطبيق، وتقاسم وتجديد لكلا من المعرفة الضمنية والصريحة بين العاملين، لتحسين الأداء التنظيمي وخلق القيمة
Holm (2001)	إدارة المعرفة هي الحصول على المعلومات المناسبة من الأفراد المناسبين في الوقت المناسب لمساعدة الأفراد على إنشاء المعرفة و التشارك فيها.
Zerger 1998	هي فن تحويل الأصول المعرفية لقيمة مضافة.
CIGREF (Club Informatique des Grandes entreprises Françaises), (2002)	مجموعة من أنماط التنظيم والتكنولوجيا تستهدف إنشاء وجمع وتنظيم وتخزين، ونشر واستخدام ونقل المعرفة داخل المنظمة، تتجسد هذه المعرفة من خلال وثائق داخلية أو خارجية و تتجسد أيضا في شكل رأس مال فكري و خبرة للموظفين في ميدان معين.

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على :

- Nour-Mohammad Yaghoubi and all, «**Information Technology Infrastructures and Knowledge Management:Towards Organizational Excellence** » (journal of Computer and Information Science, Vol. 4, No. 5, Canadian Center of Science and Education, Canada, September 2011), P25

- A Bendiabdellah, Djilali BENABOU, « **Le knowledge management : origines, définitions et perspectives» (**Papier de recherche soumis à Séminaire National sur le Thème : Développement des Compétences : un défi pour l'entreprise algérienne à l'heure de la globalisation des échanges, université Dr Tahar Moulay, Saida 15 et 16 Mai 2005), PP 06-08

من خلال التعاريف الواردة أعلاه و على الرغم من إختلاف وجهات نظر أصحابها إلا أنه يمكننا تحديد بعض الخصائص المهمة لإدارة المعرفة هي :

- عملية إدارية متكاملة تستند إلى الماضي و تستشرف المستقبل و تركز على المعرفة الداخلية كما أنها لا تغفل المعرفة خارج المنظمة.
- تشمل إدارة المعرفة كلا من المعرفة الداخلية و الخارجية.
- العنصر البشري يعد أهم عنصر في عمليات إدارة المعرفة، و يتجلى في مظاهر الخبرة، المهارة والمعرفة الفنية.
- إدارة المعرفة هي مجموعة من العمليات و التي تتضمن.: إنشاء و إكتساب، تطبيق، نشر.... إلخ.
- لإدارة المعرفة في عملية صنع القرار، تحسين الأداء التنظيمي وخلق القيمة.

من خلال كل التعاريف السابقة و خصائص إدارة المعرفة يمكن أن نستنتج أن إدار المعرفة هي :

عملية إدارية متكاملة تستند إلى الماضي و تستشرف المستقبل الهدف منها هو تحقيق أقصى قدر من المعرفة (الضمنية والصريحة) من خلال:

اكتشاف وامتصاص المعرفة المناسبة من داخل وخارج المنظمة من الأفراد المناسبين في الوقت المناسب وتنظيمها و استرجاعها و نشرها و المشاركة بها و تطبيقها و المحافظة عليها بهدف التكيف التنظيمي والبقاء و مواجهة التغيرات البيئية المتزايدة و السعي إلى تجديدها باستمرار في محاولة صنع القرار، تحسين الأداء التنظيمي وخلق القيمة

الفرع الثاني: أهمية إدارة المعرفة:

يمكن إجمال أهمية إدارة المعرفة فيما يلي[1]:

- تعد إدارة المعرفة فرصة كبيرة للمنظمات لتخفيض التكاليف ورفع موجوداتها الداخلية لتوليد الإيرادات الجديدة.
- تعد عملية نظامية تكاملية لتنسيق أنشطة المنظمة المختلفة في اتجاه تحقيق أهدافها.
- تعزز قدرة المنظمة للاحتفاظ بالأداء المؤسسي المعتمد على الخبرة والمعرفة وتحسينه.
- تتيح إدارة المعرفة للمنظمة تحديد المعرفة المطلوبة وتوثيق المتوافر منها وتطويرها والمشاركة بها وتطبيقها وتقييمها.
- تعد إدارة المعرفة أداة المنظمات الفاعلة لاستثمار رأس مالها الفكري من خلال جعل الوصول إلى المعرفة المتولدة عنها بالنسبة للأشخاص الآخرين المحتاجين إليها عملية سهلة وممكنة.

---

[1]-مبارك بوعشة و ليليا بن منصور، " **إدارة المعرفة كتوجه إداري حديث للمنظمات في عصر العولمة**"، (بحث مقدم المؤتمر العلمي الدولي حول: عولمة الإدارة في عصر المعرفة، كلية إدارة الأعمال، جامعة الجنان طرابلس- لبنان، أيام 15-17 ديسمبر 2012)، ص 11.

- تعد أداة تحفيز للمنظمات لتشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية لخلق معرفة جيدة والكشف المسبق عن العلاقات غير المعروفة والفجوات في توقعاتهم.
- توفر الفرصة للحصول على الميزة التنافسية الدائمة للمنظمات، عبر مساهمتها في تمكين المنظمة من تبني المزيد من الإبداعات المتمثلة في طرح سلع وخدمات جديدة.

و داخل المنظمة يمكن ان نلتمس أهمية إدارة المعرفة على ثلاث مستويات، بالنسبة للفرد، الجماعة، مجموعة العمل و للمنظمة في حد ذاتها و تظهر هذه الأهمية كما يلي[1]:

أولا: بالنسبة الأفراد:

- تساعد الأفراد على القيام بعملهم وتوفير الوقت من خلال تحسين عملية صنع القرار وحل المشكلات.
- تخلق نوعا من الشعور بالمودة و تعزز العلاقات بين الأفراد داخل المنظمة كما تشعر الأفراد بمساهمتهم.
- تزيد من مستوى الرضا الوظيفي.
- تساعد الأفراد على مواكبة التطورات و المستجدات.
- تخلق نوع من التحدي للأفراد و إتاحة فرص المساهمة.

ثانيا: بالنسبة للجماعة:

- تطوير المهارات المهنية.
- تدعم التوجيه النظراء (الأنداد).
- تساهم في التواصل والتعاون بأكثر فعالية.
- تسمح بتحديد قواعد السلوك المهني وهذا ما يمكن الأعضاء من إتباع هذه القواعد.
- يطور لغة حوار مشتركة.

ثالثا: بالنسبة للمنظمة.

- تساعد في توجيه استراتيجية المنظمة.
- حل المشاكل بسرعة.
- نشر أفضل الممارسات.
- تحسن المعرفة التي هي جزء من المنتجات والخدمات.
- تساعد على إثراء الأفكار و إتاحة الفرص زيادات للابتكار.
- تمكن المنظمات للبقاء في صدارة المنافسة.
- تساهم في بناء ذاكرة تنظيمية

[1]-Kimiz Dalkir, **Knowledge Management in Theory and Practice** (USA : Elsevier Butterworth–Heinemann, 2005),p20.

و من الناحية العملية فعلى سبيل المثال فإن شركة شيفرون[*] (Chevron Corporation) وفرت أكثر من 560 مليون دولار في الفترة ما بين 1991 و 1999 و ذلك بشراكتها لأفضل الممارسات بين المديرين، كذلك إستطاعت شركة تكساس إنسترمنيت[**] (Texas Instruments Inc) توفير أكثر من بليون دولار من خلال نشر و تطبيق أفضل الممارسات في أكثر من 13 مصنعا من مصانعها، مكنتها من توفير مصاريف بناء مصنع جديد[1].

الفرع الثالث: أهداف إدارة المعرفة:

تهدف إدارة المعرفة إلى تحقيق المقاصد التالية[2]:

- توفير المنظمة للمعرف بشكل دائم و تطبيقها و تخطيط جهود المعرفة فيها و تنظيمها بصورة تؤدي إلى تحقيق أهدافها.
- الارتقاء بالآداء التنظيمي المعتمد على الخبرة و المعرفة و تحسينه و ذلك بدعم الممارسات الأفضل للعمل المتمركزة حول المعرفة.
- إيجاد حلول إبداعية للمشكلات التي تواجهها المنظمة و ذلك من خلال ابتكار المعرفة الجديدة واستقطاب الأفراد الخبراء من خارج المنظمة.
- إرساء ثقافة التعلم التنظيمي و ذلك بإيجاد البيئة التنظيمية التي تشجع الأفراد و تحفزهم على تقاسم المعرفة لرفع مستوى معرفة الآخرين.
- إرساء ثقافة الإبداع و الابتكار في المنظمة.

و تهدف أيضا[3]:

- الإحتفاظ بالمعرفة بأنواعها و من مصادرها و من ثم خزنها و إعادة استعمالها.
- التأكد من أن المعرفة يتم تطويرها و تجديده و تحديثها بصورة مستمرة.
- تحديد المعرفة المستهدفة و كيفية الحصول عليها و حمايتها و إعادة إستخدامها و تعظيمها.

---

[*]–هي شركة أمريكية متعددة الجنسيات مقرها في سان رامون – كاليفورنيا بالولايات المتحدة. تتواجد شيفرون وتعمل بأكثر من 180 بلد حول العالم وتشارك في كل جانب من جوانب الغاز والنفط وصناعات الطاقة الحرارية، بما في ذلك الاستكشاف والإنتاج؛ التكرير والتسويق والنقل، تصنيع ومبيعات الكيماويات. وتعتبر شيفرون على مدى السنوات الخمس الماضية واحدة من أقوى وأكبر ست شركات في العالم في مجال النفط. كما تحتل شركة شيفرون المرتبة الخامسة باستمرار بوصفها واحدة من أكبر الشركات في أميركا..

[**]– هي شركة أمريكية مقرها في دالاس، تكساس، الولايات المتحد المعروفة على نطاق واسع IT والتي تطور وتسوق أشباه الموصلات وتكنولوجيا الحاسوب. وهي ثالث أكبر مصنع لأشباه الموصلات في جميع أنحاء العالم بعد إنتل وسامسونج، وثاني أكبر مورد لرقائق الهواتف الخلوية بعد كوالكوم، وأكبر منتج للمعالجات الإشارات الرقمية (مزودي خدمات المعطيات) وأشباه الموصلات التناظرية بين طائفة واسعة من غيرها من منتجات أشباه الموصلات.

[1]– مطبوعات كلية هارفارد لإدارة الأعمال، **مرجع سبق ذكره**، ص11.

[2]–عمر أحمد همشري، **إدارة المعرفة الطريق الصحيح إلى التميز و الريادة**(ط1؛ الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع، 2013)، ص ص 112–113.

[3]–محمود عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 61–62.

و كذلك إلى [1]:

- معرفة ما تعرفه المنظمة :بمعنى التعرف على المعرفة المختزنة أو غير المستعملة ضمن المنظمة وذلك بهدف استعمالها بطريقة منتجة.

- الاستيلاء على المعرفة الضمنية وغير المستقرة لإثراء الذاكرة التنظيمية :جزء كبير من المعارف توجد في شكل غير مستعمل أو في شكل غير مستقر (هروب هذه المعرفة إذا ما ترك العمال هذه المنظمة) فإدارة المعرفة تهدف إلى الإستيلاء على هذا النوع من المعرفة بشكل يمكن من إستثمارها في أنشطة المنظمة.

- زرع ثقافة تبادل الأفكار بين الأشخاص ذلك أن التبادل المباشر بين الأشخاص هو الأسلوب الوحيد لتحويل ونقل بعض أنواع المعرفة.

المطلب الثالث: مناهج و عمليات إدارة المعرفة و أنماط تحويلها

من التعاريف السابقة نلاحظ أن هناك تعدد في تعاريف إدارة المعرفة، فهناك إختلافات كبيرة في تحديد مفهوم واحد و محدد لها، لذلك تناولت بعض الدراسات تعاريفا لإدارة المعرفة وفق مناهج، و إدارة المعرفة لها دورة حياة كاملة تتم وفق حلقة مغلقة تتجدد فيها المعرفة التنظيمية دوريا وفق أنماط تحويل من خلال تفاعل الأنواع المختلفة للمعرفة.

الفرع الأول: مناهج إدارة المعرفة:

وعلى النحو الذي لخصنا فيه مناهج تعريف المعرفة، نتناول كذلك مناهج تعريف إدارة المعرفة كالآتي[2]:

أ- **المنهج الوثائقي:** هذا المنهج يجد في، إدارة المعرفة، استخلاص للمعرفة من الأفراد وتحليلها وتشكيلها وتطويرها إلى وثائق مطبوعة أو الكترونية ليسهل فهمها وتطبيقها، ويتمثل ذلك بتكوين قاعدة معرفية في المنظمة تدار من خلالها وبواسطتها المعرفة ذاتها.

ب- المنهج التقني: وعلى وفق هذا المنهج يظهر الانحياز نحو تقانة المعلومات مع إغفال للجوانب الفكرية لإدارة المعرفة، ويتأكد هذا التشخيص بموجب تعريفها كونها تجسيد العمليات التنظيمية التي تبحث في إقتران قابلية تقنيات المعلومات على معالجة البيانات وكذلك قابلية الابتكار والإبداع الفردي وبالتالي بات الانترنيت والبريد الالكتروني وتقنيات التحاور والتخاطب الالكتروني تعبير عن قنوات ووسائل المشاركة بالمعرفة وتأكيد لمضمونها التقني.

ج- المنهج الاجتماعي: وعلى وفق هذا المنهج تبدو إدارة المعرفة طريقة للتفاعل بين العاملين عموما، توفرها وسائل محددة تؤمن مشاركة جماعية في الخبرة والثقافة والقيم.

---

[1]-آيت زيان كمال و آيت زيان حورية، "**تسيير المعارف و الإبداع في المؤسسة العربية**"، (بحث مقدم المؤتمر العلمي الرابع حول الريادة والإبداع إستراتيجيات الأعمال في مواجهة تحديات العولمة، كلية العلوم الإدارية والمالية بجامعة فيلادلفيا بعمان-الأردن، أيام 15-16 مارس 2005)، ص 10.

[2]-ربحي مصطفى عليان، **مرجع سبق ذكره**، ص 153.

د- منهج القيمة المضافة: ويذهب هذا المنهج إلى اعتبار إدارة المعرفة منهجا لاستخلاص القيمة المضافة عند تطبيق واستخدام المعرفة.

وعلى وفقه بات لإدارة المعرفة مكوناتها المتمثلة بالأفراد والتقنية والعملية ومن ثم الاستراتيجية

ه- المنهج المالي: وعليه فإدارة المعرفة تتضمن مهمات تكوين رأس المال الفكري بصفته موجودا، إلا أن امكانية استخدامه وتداوله والمحافظة عليه وتطويره يمنحه هيكله ويجعله محسوسا

و- المنهج المعرفي: يختص هذا المنهج بالمنظمة المعرفية حيث تمتد تطبيقات إدارة المعرفة إلى كافة أقسامها، وحيث أن المنظمة منتج للمعرفة فهي مصدرا للقيمة المضافة الذي يوفره صناع المعرفة فيها كونهم ذو مؤهلات عالية. إلا أن تحقيق ذلك يقوم على إقامة أربعة أركان رئيسة، وهي المعتقدات المعرفية والالتزام والشكل التنظيمي ومعرفة – كيف، فضلا عن الدور الساند لتقنية المعلومات.

ز- منهج العملية: يوضح فكرة هذا المنهج تعريفها، بأنها عملية تجميع وابتكار المعرفة وإدارة قاعدتها وتسهيل المشاركة فيها من اجل تطبيقها بفاعلية في المنظمة

الفرع الثاني: عمليات إدارة المعرفة

●تناولت أغلب المداخل والمفاهيم إدارة المعرفة على أنها عملية وقد أشار أغلب الباحثين في مجال إدارة المعرفة إلى ذلك، ورغم الاتفاق على الجانب المفهومي للعمليات، إلا أن الاختلاف يظهر في مضمون هذه العمليات عددها، ترتيبها و حتى مسمياتها، و بالتالي فإننا نلتقي مع نماذج مختلفة لعمليات إدارة المعرفة، هذه الأخيرة هي عملية مستمرة ومتفاعلة تتم عموما من خلال الاهتمام بالمعرفة، حصرها و تطويرها لزيادة الرصيد المعرفي المتاح للمنظمة من الداخل و الخارج و حسن الاستفادة منه، هذه العمليات تعمل بشكل تتابعي وتتكامل فيما بينها، فكل عملية تدعم التي تليها لذا أغلب الباحثين رسم هذه العمليات على شكل حلقة.

●إن المفهوم الشامل لإدارة المعرفة يركز على إدارة المعرفة بصفتها عملية تتكون من أنشطة عدة أوعمليات فرعية مترابطة فيما بينها تسهم في النهاية في خلق القيمة للمنظمة، إلا إن اغلب الباحثين اختلفوا في تسمية وعدد تلك العمليات، وإن كان اغلبهم قد أشار إلى العمليات الجوهرية لإدارة المعرفة على أنها: توليد المعرفة، وخزنها، وتوزيعها ومن ثم تطبيقها.

● و يصنف البعض عمليات إدارة المعرفة إلى أربع عمليات بينما يتوسع آخرون لتشمل أكثر من ذلك ويوضح الجدول التالي عمليات إدارة المعرفة عند عدد من الكتاب والباحثين.

●اختلاف مسميات عمليات ومكونات إدارة المعرفة وتباين ترتيب مراحلها من دراسة لأخرى، ويظهر الجدول التالي مكونات عميليات إدارة المعرفة وفق بعض الكتاب:

الجدول رقم (12): عمليات إدارة المعرفة بحسب بعض الباحثين و الهيئات

عمليات إدارة المعرفة / الهيئة أو الباحث	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nonaka & takeuchi (1995)	خلق	نشر	تجسيد							
Davenport & Pursak (1998)	توليد	ترميز	تنسيق	تحويل (نقل)						
Lei et al (2000)	إكتساب	تنسيق	نقل ونشر	خلق						
Alvi & Leinder (2001)	خلق	تخزين واسترجاع	نشر	تطبيق						
Bouthillier & Shearer (2002)	اكتشاف	اكتساب	خلق	تخزين و تنظيم	مشاركة	استخدام وتطبيق				
Stollberg et al (2004)	تحديد	اكتساب	إعداد	توزيع	نشر	إستعمال	احتفاظ			
Deng & Yu (2006)	تحديد	أسر	إنتقاء	تخزين	تطبيق					
Laudon & Laudon	الحصول والترميز	الإنشاء	تقاسم	توزيع و نشر						
David Skyrme	الانشاء	التحديد	الجمع	التنظيم	التقاسم	التعلم	التطبيق	الاستغلال	الحماية	التقييم
Mark K. Dodson	تحديد	إكتساب	توليد	تحقق من الصلاحية	نشر	تجسيد	تحقيق	إستغلال وتطبيق		
Nickols (1999)	اكتساب	تنظيم	تخصيص	تخزين/ الحصول	إسترجاع	توزيع	حفظ	التخلص		
Wiig (1993)	خلق	تحديد المصادر	تصنيف	التحويل	النشر	التطبيق	تحقيق قيمة			
Rollet (2003)	تخطيط	إنشاء	دمج	تنظيم	نقل	المحافظة	تقييم			
Bukowitz& Williams (2003)	الحصول	الاستعمال	التعلم	المساهمة	التقييم	بناء / المحافظة	التخلي			
Zack (1996)	إكتساب	تهذيب	تخزين/ استرجاع	توزيع	عرض					

عمليات إدارة المعرفة / الهيئة أو الباحث	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anderson & APQC [1996] (*)	تطبيق	تقاسم	خلق	تحديد	جمع	تكييف	تنظيم			
Arthur D. Little [1998]	إكتساب و خلق	حفظ	نشر	استخدام						
Ernst & Young [1998]	تخطيط	اكتساب	تطبيق	تقييم						
KPMG(**) [1998]	خلق	تطبيق	استغلال	تقاسم و نشر	تلخيص	جعلها مصدر	التعلم			
Pan & Scarbrough [1998]	توليد	معالجة	تخزين	نشر	إستعمال /إعادة إستعمال					
Probst [1998]	الهدف من	تحديد	إكتساب	تطوير	توزيع	حفظ	استخدام	القياس		
Stein & Zwass [1995]	الاستحواذ	الاحتفاظ	صيانة	بحث واسترجاع						
Spek and Spijervet [1997]	التطوير	التوزيع	الدمج	التملك						
Walsh & Ungson [1991]	إكتساب	إحتفاظ	استرجاع							
Wijnhoven [1998]	إكتساب	الاحتفاظ	البحث	الصيانة	النشر					

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على :

- خالد الحشاش، **الاقتصاد المعرفي: الثروة المستدامة** (ط1؛ القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2015)، ص 237.
- نجم عبود نجم، **ادارة المعرفة المفاهيم و الاستراتيجيات و العمليات**(ط3؛ الأردن: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، 2008)، ص 97-98.

- Kimiz Dalkir, **Knowledge Management in Theory and Practice** (USA : Elsevier Butterworth–Heinemann, 2005),27.
- Byounggu Choi**, «Knowledge Management Enablers, Processes, and Organizational Performance: An Integration and Empirical Examination »**, (A thesis submitted to requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Philosophy, Division of Management Engineering, Korea Advanced Institute of Science and Technology, 2002), P 19

(*)–المركز الأمريكي للإنتاجية و الجودة و هو إختصار لـ American Productivity & Quality Center، و هو منظمة غير ربحية تساعد الشركات على التعلم من أفضل الممارسات و يقدم العديد من الخدمات الإستشارية.

(**)–تعتبر واحدة من أكبر شركات الخدمات المهنية في العالم. يعمل لديها ما يقارب 155 ألف موظف موزعين على شبكة من الدول تصل إلى 145 دولة. كان إجمالي عوائدها في سنة 2007 ما يقارب 19.8 مليار دولار أمريكي، بنمو مقداره 17.4% عن سنة 2006. تقدم ثلاث أنواع أساسية من الخدمات وهي: التدقيق والخدمات الضريبية والخدمات الاستشارية و تأخذ الأسماء الأولى لمؤسسيها **Klynveld Piet و Peat William Barclay و و Marwick James Goerdeler Reinhard**

يؤكد الجدول أعلاه ما ذكرنا سابقا حول عدد و مسميات و ترتيب عمليات إدارة المعرفة فمنهم من اقتصرت عمليات المعرفة عنده على ثلاث، فيما ذهب البعض إلى حدود العشرة، غير أنه قد تختلف العمليات من باحث إلى آخر و من منظمة إلى أخرى لكنها في الغالب تشمل:

1- تشخيص المعرفة:

تعتبر مرحلة تشخيص المعرفة من المراحل الجوهرية والمهمة لأن من نتائجها يتم معرفة أنواع المعرفة الموجودة و غير الموجودة في المنظمة، و يمكن تحديد الفجوة من خلال مقارنتها بما هو مطلوب، هذا الفارق يمثل مقدار الجهود المبذولة التي تحتاجها المنظمة للوصول إلى الابتكار المنشود و على ضوئها يتم البحث عن مكان وجود المعرفة و تحديد الأشخاص الحاملين لها و مواقعهم و كذلك تحدد لنا موقع هذه المعرفة في النظم و الإجراءات و يتم خلال هذه المرحلة أيضا تحديد نوعية المعرفة المطلوبة التي تريدها المنظمة وتحديد مصادرها وطرق الحصول[1].

2- تحديد أهداف المعرفة:

تدرك المنظمات – لا سيما الصناعية منها – أن المعرفة وإدارتها ليست هي الهدف، بل هي وسيلة لتحقيق أهداف المنظمة، وتدرك أيضا أن لهذه الوسيلة أهدافا معينة، وبدون تحديد تلك الأهداف تصبح مجرد تكلفة وعملية مربكة وفي ضوء أهداف المعرفة المحددة تعتمد الأساليب للعمليات المعرفية الأخرى مثل التوليد والتنظيم والتوزيع و التطبيق، و عدم وضوح الهدف من المعرفة يجعل العاملين في مختلف المستويات لا يتمكنون من فهم أي نوع من المعرفة تعد مفيدة، و ما هي المعرفة الواجب تعلمها من التي لا يجب تعلمها.[2]

3- توليد المعرفة:

يقصد بها تكوين أو تطوير معرفة صريحة أو ضمنية جديدة من البيانات و المعلومات المتوافرة أو من تركيب و تجميع المعرفة السابقة و الجديدة، و هناك علاقة كبيرة بين توليد المعرفة و عمليات التعلم والإبداع، فالمنظمة الناجحة هي التي تولد المعرفة باستمرار، و قد أطلق على هذه العمليات مسميات أخرى كأسر، شراء، اكتشاف، ابتكار، امتصاص، و الاكتساب أو الاستحواذ، و تشير جميع هذه العمليات إلى التوليد و الحصول على المعرفة لكن من مصادر و طرق مختلفة فالأسر يشير إلى الحصول على المعرفة الكامنة في أذهان و عقول المبدعين، و الشراء يعني الحصول على المعرفة بالشراء المباشر أو عن طريق عقود الاستخدام والتوظيف، أما الاكتشاف فيعني تحديد المعرفة المتوافرة، بالنسبة للابتكار فيعني توليد معرفة جديدة غير مكتشفة و غير مستنسخة، أما الامتصاص فيشير إلى القدرة على الفهم و الاستيعاب للمعرفة

---

[1]–محمود عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 92.

[2]–عبد الرحمن الجاموس، **إدارة المعرفة في منظمات الاعمال و علاقتها بالمداخل الإدارية الحديثة مدخل تحليلي المداخل– العمليات – الإستراتيجيات – دراسة حالة** (ط1؛ عمان: دار وائل للنشر، 2013)، ص ص 108–109.

الظاهرة، أما الاكتساب و الاستحواذ فيشيران إلى الحصول على المعرفة المتوافرة في المصادر الداخلية والخارجية[1].

4- تنظيم المعرفة:

تهدف هذه المرحلة إلى تسهيل الوصول إلى المعرفة و السماح باستغلالها بالطرق المناسبة، هذه المعرفة المتراكمة قد تضيع من المنظمات اذا لم تنظم، و تشمل هذه العمليات وصف البيانات و تصنيف و فهرسة وتبويب المعرفة أي تحديد موضعها و إعطاء رمز لكل موضوع، فلا فائدة من تكديس المعرفة إن لم يتم تنظيمها بطريقة تسمح للعاملين من الوصول إليها و استرجاعها و الإفادة و الاستفادة منها.

5- تخزين المعرفة[*]:

قد تبذل المنظمة جهدا كبيرا في اكتساب المعرفة، إلا أنها قد تكون عرضة لفقدها سواء بالنسيان أو تعثر سبل الوصول إليها ومن هنا فإن تخزين المعرفة واسترجاعها عند الحاجة يشكل عنصرا مهما من عناصر إدارة المعرفة، لذا فهذه العملية تقوم على الاحتفاظ بالمعرفة التي بطريقة تسهل الوصول إليها في الوقت وبالطريقة المناسبة بما يسمح بالمحافظة على المعارف المكتسبة، و تشير هذه العملية إلى أهمية الذاكرة التنظيمية (mémoire organisationnelle) فالمنظمات تواجه خطرا كبيرا نتيجة لفقدانها للكثير من المعرفة لا سيما تلك التي تعاني من معدلات عالية لدوران العمل والتي تعتمد على التوظيف والاستخدام بصيغة العقود المؤقتة والاستشارية لتوليد المعرفة فيها، لأن هؤلاء يأخذون معرفتهم الضمنية غير الموثقة معهم، أما الصريحة فتبقى مخزونة وموثقة في قواعدها لذلك تعد عملية خزن المعرفة والاحتفاظ بها مهمة جدا[2]

6- مشاركة المعرفة:

تشمل عملية توزيع المعرفة التدفق، و التحريك والنشر والنقل و هي عملية تبادل المعرفة (الصريحة والضمنية) بين افراد المنظمة وبين المنظمة والاطراف الخارجية المحيطة بها، ويتم تبادل المعرفة عن طريق التعلم والشرح أو التجريب والتطبيق مما يحسن مستوى المعرفة عبر الخبرات وتعد هذه العملية بانها ثمرة عمليات ادارة المعرفة والهدف التي تسعى الادارة إلى تحقيقه ولابد من تبادل ومشاركة افضل الافكار مما

---

[1]–عمر أحمد همشري، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 123–127.

[*]– غالبا ما يتحدث المديرون أن أهم مورد للمنظمات هي الموارد التي تغادر العمل مساء كل يوم، غير أن هذه الموارد قد تغادر بلا رجعة آخذة معها معرفة مهمة للمنظمات و في هذا الشأن يذكر ديفيد بوث و ديفيد سميث في مقال بعنوان: عندما يغادر أفضل موظفيك هل تذهب المعرفة معهم؟، أن شركة دلتا قامت بعد 11 سبتمبر 2001 بتسريح العمال فوافق حوالي 1100عامل عل التقاعد المسبق فقامت بتحديد الوظائف التي ليس بها بدلاء أوتدريب للإحلال، قام المشرفون في جميع أنحاء الشركة بتحديد الموظفين المتميزين الذين سيمثل رحيلهم خسارة كبيرة للشركة و بمجرد تحديد هؤلاء الموظفين قامت بإجراء مقابلات معهم بخصوص أدوارهم في الشركة بهذه الطريقة إستطاعت الإحتفاظ بأكبر قدر ممكن من المعرفة.

[2]–أسامة محمد السيد، **إدارة المعرفة إتجاهات إدارية معاصرة** (ج 1؛ مصر: دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، 2013)، ص 206.

يتيح استفادة اكبر من الموارد الذهنية المتاحة وامكانية احسن للابتكار والتطور في الابداع . وهناك ثلاث نقاط أساسية متعلقة بعملية مشاركة هي[1]:

- مشاركة المعرفة تعني عملية نقل فعالة، فيجب على المتلقي أن يفهمها بشكل جيد لكي يستفيد منها ويعمل بها.

- ما يتم مشاركته هو المعرفة و ليس التوصيات بناءا على المعرفة، فالمشاركة تتضمن أن يكتسب المتلقي المعرفة من أجل استخدامها، بينما التوصيات أو الإرشاد تعني الاستخدام دون الإدراك الفعلي للمعرفة.

7- تطبيق المعرفة: (الاستعمال، إعادة الاستعمال، الاستفادة، التطبيق).

إن الهدف والغاية من إدارة المعرفة هو تطبيق المعرفة المتاحة للمنظمة وهذا التطبيق هو ابرز عملياتها، وتشير هذه العملية إلى مصطلحات الاستعمال، إعادة الاستعمال، الاستفادة، والتطبيق. إن تطبيق المعرفة يسمح بعمليات التعلم الفردي الجماعي الجديدة والتي تؤدي إلى ابتكار معرفة جديدة، ومن هنا جاءت تسمية عمليات إدارة المعرفة بالحلقة المغلقة (Cycle fermé)، لذا فهي العملية الاخيرة في حلقة عمليات إدارة المعرفة و في نفس الوقت تعتبر الأولى لبداية حلقة العمليات من جديد عن طريق الاستفادة من التغذية العكسية و ابتكار معرفة جديدة[2].

و تطبيق المعرفة يسمح بعمليات التعلم الفردي و الجماعي، و يتطلب ذلك اتاحة المجال أمام الأفراد للوصول إلى المعرفة بسهولة و بسرعة مناسبة و بناءا على التطبيق تصبح القرارات أكثر دقة و الأداء أكثر تميزا فلكي تنجح عمليات إدارة المعرفة فلا بد أن تتحول المعرفة إلى واقع ملموس مطبق في أنشطة المنظمة[3].

و يمكن تلخيص العمليات السابقة في الشكل التالي:

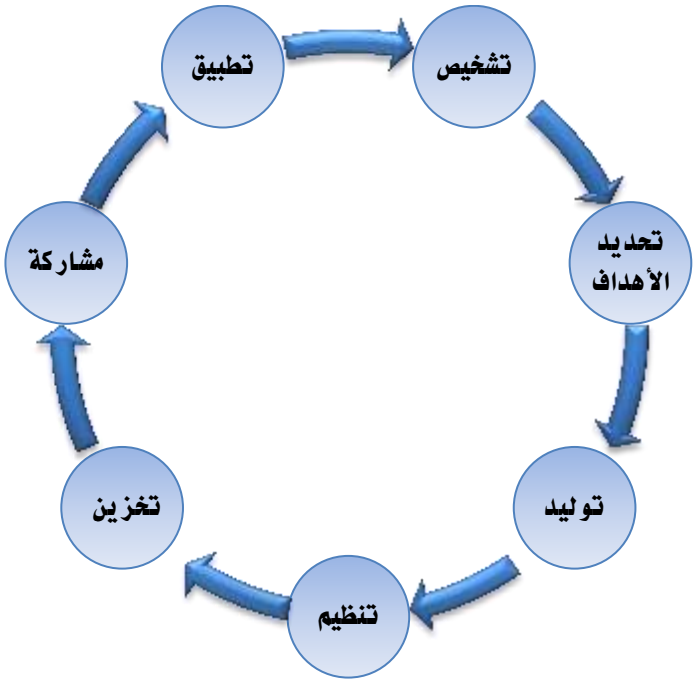
---

[1]-خضر مصباح اسماعيل طيطي، **إدارة المعرفة التحديات و التقنيات و الحلول**(ط1؛ الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع، 2010)، ص 104.

[2]-محمود عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 103.

[3]-أسامة محمد السيد، **مرجع سبق ذكره**، ص 210.

الشكل رقم (05) : عمليات إدارة المعرفة:



المصدر: من إعداد الباحث بناءا على ما سبق.

الفرع الثالث: عوامل نجاح و فشل إدارة المعرفة:

أولا: عوامل فشل إدارة العرفة:

حددFahey & Prusak إحدى عشر عامل من عوامل فشل (الأخطاء كما سمياها) في مشاريع إدارة المعرفة و هي [1]:

1- عدم وجود فهم واضح ومشترك لمفهوم المعرفة:

2- التركيز على تخزين المعرفة على حساب تدفقها و مشاركتها بين الأفراد.

3- التركيز على التكنولوجيا على حساب المعرفة فهذه الأخيرة لا يمكن أن تدار فقط من خلال التكنولوجيا، فهي تعتمد على العقول البشرية أيضا و ينبغي أن ينظر إلى التكنولوجيا كأداة و كمسهل لتحديد موقع المعلومات ومصادرها داخل المنظمة بسرعة.

4- إهمال قيم المشاركة و التبادل ضمن فرق العمل.

5- تحجيم العلاقة التكاملية بين المعرفة الصريحة و الضمنية.

6- التمييز بين مبدعي المعرفة و مستعمليها.

7- تحديد هوامش الاستقلالية و حرية التفكير.

8- تجاهل أن موضوع إدارة المعرفة هو أن نتعلم من الماضي لفهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل

[1]-Liam Fahey & Laurence Prusak, **«The eleven deadliest sins of knowledge management»,** California management review **,** Vol 40, N° 03 **(**USA , Spring 1998),PP 265-274.

9- حجب ظهور مفاهيم جديدة من خلال عدم الإعتراف بأهمية التجربة من خلال أنظمة تكنولوجيا غير مرنة و التي قد تكون عائقا لتطوير أفكار جديدة وإكتشاف مفاهيم جديدة.

10- محاولة استبدال الاتصال البشري المباشر بالتفاعل التكنولوجي.

11- محاولة قياس المعرفة و إعطاء الكثير من الأهمية لمؤشرات التقييم حول مساهمة إدارة المعرفة كمؤشرات عدد الاتصالات وعدد براءات الاختراع المودعة في العام، وعدد أيام التدريب المقدم والذي يمكن أن يؤدي إلى تحليلات خاطئة.

إضافة إلى [1]:

- ضعف الرغبة في مشاركة المعرفة و تبادلها خوفا من التميز الشخصي لبعض العاملين بسبب شعورهم بأن سيطرتهم الوحيدة على المعرفة يعطيهم السلطة خاصة إذا كانوا الطرف الوحيد في المنظمة الذي يعرف كيفية القيام بالعمل و قلة احتمال الاستغناء عنهم.
- عدم الاهتمام بعملية توليد المعرفة أو تطويرها و القصور في إجراء التجارب اللازمة و في استقطاب الاطارات المبدعة و المحافظة عليها و الاعتماد على شراء المعرفة من الجهات المتخصصة الأمر الذي يحد من عمليات الابداع و التفكير و إلى ضعف الذاكرة التنظيمية للمنظمات.
- مقاومة العاملين للتغيير مما يحد من قدرة المنظمة على تبني تطبيق مفهوم إدارة المعرفة.

ثانيا: عوامل نجاح إدارة العرفة:

إن عوامل نجاح إدارة المعرفة تختلف باختلاف مجال عمل المنظمات ففي دراسة لـــHelm Meckl وSodeik سنة 2007 تمت على 39 منظمة، أدرك المؤلفون أنه ليس فقط كان هناك فهم مختلف لإدارة المعرفة ولكن البحث في هذه المسألة كان مختلفا أيضا وبالمثل، جاءت دراسة لـــ Lehner و من معه سنة 2007 إلى استنتاج مماثل بعد دراسة على ما يزيد على 60 عينة هذا الاختلاف في الفهم و التطبيق للإدارة المعرفة على اختلاف المنظمات جعل النظر إلى عوامل نجاح إدارة المعرفة يتم بالنظر إلى أبعاد يمكن تجميع بعض العوامل تحتها و هذه الأبعاد هي: البعد البشري، البعد التنظيمي و البعد التقني كما يوضحه الجدول التالي :

[1]-عمر أحمد همشري، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 145-146.

الجدول رقم (13):أبعاد عوامل نجاح إدارة العرفة

	عوامل النجاح	الوصف
	البعد البشري	
1	الادارة العليا	الإدارة العليا هي المبادرة، الراعية و المروجة لإدارة المعرفة و هي التي توفر الموارد المالية الكافية والوقت.
2	الشخصية	يجب أن نبعد الحواجز الوجدانية لتأمين نجاح ادارة المعرفة، يجب أن يكون الموظفون منفتحون على إدارة المعرفة ولديهم الرغبة في تشجيع ذلك بأنفسهم.
	البعد التنظيمي	
3	تطوير الموظفين	الموظفين يجب أن يكونوا مؤهلين بما فيه الكفاية من خلال التدريب والتوجيه لتأمين إدارة المعرفة. وهذا يشمل التفاعل مع إدارة المعرفة وكذلك مع التقنيات المختلفة لإدارة المعرفة
4	الاتصالات الفوقية لإدارة المعرفة	من أهداف إدارة المعرفة جعل المعرفة واضحة واستراتيجية تطبيقها في تواصل مع الجهات المعنية من خلال الاتصال المفتوحة والتسويق الداخلي
5	هدف نظام إدارة المعرفة	يجب أن يكون الهدف من إدارة المعرفة يتوافق مع أهداف المنظمة، ويجب أيضا أن يكون قابلة للقياس وكذلك قابل للنقل
6	عمليات إدارة المعرفة	يجب أن تكون إدارة المعرفة متكاملة مع العمليات التنظيمية الحالية. عمليات إدارة المعرفة يجب أن تكون محددة بوضوح و مدمجة في العمليات الموجودة، لتوفير الوقت لطاقم العمل.
7	التفويض/ المشاركة	يجب تحديد المسؤولية والكفاءة بشكل واضح بين المدير و المكلف بإدارة المعرفة. يتحمل الجهاز التنفيذي مسؤولية إدارة المعرفة، مجالات التعامل مع إدارة المعرفة بحيث يبقى الموظفين والخبراء كل في منطقة اختصاصه
8	تحفيز أعضاء إدارة المعرفة	من خلال أنظمة تحفيز، يكون للموظفين الدافع للمشاركة، في عمليات إدارة المعرفة، سواء من خلال جوائز لتحسين نقل و مشاركة المعرفة بشكل يسمح بإيجاد حلول أفضل وأسرع للمشاكل التي تعاني منها المنظمة.
9	العلاقات/ الشبكات الاجتماعية	يجب أن يكون هناك اتصال مباشر وينبغي توفير الاتصالات لإيجاد حل مشترك للمشاكل. وعلاوة على ذلك، لا بد من إنشاء شبكات تسمح بالاتصال المباشر وجها لوجه كالاجتماعات على سبيل المثال لتشجيع تبادل المعرفة.
10	تشجيع المعرفة ثقافة المنظمة.	ثقافة الشركات المسيطرة لا ينبغي أبدا أن يكون فيها تناقض مع إدارة المعرفة، يجب أن يكون الموظفون على استعداد لتقاسم معارفهم. وعلاوة على ذلك، يجب أن يكون هناك ثقة بين زملاء العمل لتأمين قبول المعارف المتاحة.
	البعد التقني	
11	النظام المطبق	يجب توفير نظام دعم يزيد من نجاح إدارة المعرفة، النظام لا يمكن أن يكون مستقلا، ولكن يجب أن يكون متكاملا في حدود التكنولوجيا المتاحة و البنى التحتية
12	النظام	يجب أن تمنح إمكانية استخدام نظم إدارة للمعرفة سهلة الاستخدام ولها وظائف ضرورية.
13	محتوى نظام إدارة المعرفة	المبادئ التوجيهية لمحتوى النظام يجب ان تحدد بشكل واضح، يجب أن يكون هناك تعريفات موحدة ووضع نظام واضح متاح لوضع ما يصل من مساهمات معرفية. عملية التحقق من جودة وحقيقة المعارف المتاحة يجب أن يكون دوري.

Source :

- Franz Lehner and Nicolas Haas, « **Knowledge Management Success Factors – Proposal of an Empirical Research»,** (Electronic Journal of Knowledge Management Volume 8 Issue 1 , 2010), PP 81-82.

و يرى البعض أنه لنجاح مشروع إدارة المعرفة يجب تفادي[1]:

[1]– مطبوعات كلية هارفارد لإدارة الأعمال **مرجع سبق ذكره**، ص ص38–40.

- **البداية المتشعبة (الكبيرة):**على المنظمات أن تضع مشروع لإدارة المعرفة على نطاق صغير كمشروع تجريبي.

- **الاعتماد على التقنية:** للتقنية دور كبير في إدارة المعرفة لكنها غير كافية، فتراكم البيانات و المعرفة دون تنظيم أو تحليل يخلق كما زائدا من المعرفة يعد أسوء من عدم وجودها.

- **إهمال تأثير المكافآت:** إن مشاركة المعرفة لها أهمية كبيرة غير أن بعض الموظفين يمتنعون عن مشاركتها لسبب أو لآخر و بالتالي يجب تحفيز و مكافأة عملية تشارك المعرفة.

الفرع الرابع: أنماط تحويل المعرفة:

يتزايد الاهتمام بتوليد المعرفة التنظيمية بمعدل لا مثيل له، ومن أسباب ذلك هو أن المعرفة تنتشر بسرعة أكبر في هذه الأيام التي يحتدم فيها التنافس المستند إلى حد كبير، و يشير Nonaka و Takeuchi إلى أن الأفراد وحدهم القادرين على توليد المعرفة، أي أن المنظمات لا تستطيع توليد المعرفة بدون الأفراد و لذلك يجب على المنظمات دعم و تحفيز نشاطات توليد المعرفة التي يقوم بها الأفراد، بل و يجب عليها أيضا ان توفر البيئة المناسبة لهم، و على المنظمات النظر إلى هذه العملية على أنها توسيع للمعرفة التي يتم توليدها من طرف الأفراد و بلورتها على مستوى الجماعة داخل المنظمات عن طريق الحوار، المحادثة و التشارك في الخبرة أو مجتمع الممارسة[1].

و قدما نموذجا يسمى [*] SECI يبين كيف يمكن للمنظمات أن تولد المعرفة، و أشارا إلى انه يمكن توليد المعرفة و نقلها من خلال التفاعل بين الافراد و في مثل هذا التفاعل تتولد أربعة انماط لتحويل المعرفة و هي[2]:

أولا: التنشئة (Socialization): تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة ضمنية و تسمى أيضا الاشتراكية، معرفة مشتركة، تطبيع اجتماعي، التشاركية، يستخدم هذا المصطلح للدلالة على تبادل المعرفة الضمنية بين الأفراد عن طريق التفاعل فيما بينهم من خلال الأنشطة المشتركة و يحصل ذلك نتيجة التواجد سوية داخل المنظمة، وقضاء الوقت معا و العيش في نفس البيئة، وليس من خلال تعليمات مكتوبة أو شفهية و بهذا التعايش فإن سنوات الخبرة الطويلة و التدريب المهني يكتسب من طرف الموظفين الجدد لفهم طرق الآخرين في التفكير والشعور.

---

[1]- هيثم علي حجازي، **المنهجية المتكاملة لإدارة المعرفة في المنظمات-مدخل تحقيق التميز التنظيمي في الألفية الثالثة**(ط1؛ الأردن: الرضوان للنشر و التوزيع، 2014)، ص128.

[*]- SECIهي إختصار لـــ :.***S***ocialization- ***E***xternalization- ***C***ombination - ***I***nternalization

[2]-Ikujiro Nonak , «**A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Création» ,** Journal Organization Science, Vol 05, N° 01 **(**USA : Institute for Operations Research and the Management Sciences, Maryland, February 1994),PP19-20
-Ikujiro Nonaka & Noboru Konno, «**The Concept of 'BA' Building a Foundation for Knowledge Création» ,** California Management Review, Vol 40, N° 03 **(**USA : University of California, Berkeley, Haas School of Business, Spring 1998), PP 42-45

و النقطة المهمة في هذا أن الفرد يمكن أن يكتسب المعرفة الضمنية دون لغة بل من خلال مبدأ عمل المتدربين مع معلميهم عن طريق الملاحظة والتقليد، والممارسة و المفتاح الأساسي لاكتساب المعرفة الضمنية هي التجربة لأنه من الصعب للغاية تبادل عمليات التفكير بالنسبة للناس فغالبا يتم نقل المعلومات والمعارف لكن بعضها يرتبط بتفكير الشخص الذي يعد جزءا لا يتجزأ من العاطفة و هذه المعلومات أوالممارسات ترتبط بسياق يخضع لهذه العاطفة و بالتالي الطرق السابقة هي أفضل طريقة لنقل هذه المعارف و يتم في هذه المرحلة إنشاء المعرفة الضمنية من خلال الخبرة المشتركة "التنشئة الاجتماعية".

ثانيا: التخريج (Externalization): تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة و تسمى أيضا التوضيحية، معرفة خارجية، التجسيد، الإخراج، الإظهار، الاتجاه إلى الخارج يتطلب التعبير عن المعرفة الضمنية وترجمتها إلى أشكال مفهومة يمكن فهمها من قبل الآخرين. خلال مرحلة من التخريج الفرد ينظم إلى المجموعة و بالتالي يصبح واحد من الفريق و بالتالي تلتحم مجموع المعارف والأفكار بين الأفراد وتصبح متكاملة مع الجماعة و تعد مفتاح لإندماج المجموعات وتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة.

عمليا هذه المرحلة تعتمد على عاملين، أولا، صياغة المعرفة الضمنية و القدرة على الافصاح عنها، تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة تتضمن التقنيات التي تساعد على التعبير عن أفكار المرء أو الصور والكلمات والمفاهيم واللغة التصويرية (دلالات، تشبيهات...) أما العامل الثاني فينطوي على ترجمة المعرفة الضمنية إلى أشكال مفهومة بسهولة و قد يتطلب هذا الإستنتاج / الاستدلال الاستقرائي أو الاستدلال الإبداعي (الخلاق) هذا النموذج هو ترجمة للمعرفة الشخصية أو المهنية للمتخصصين في أشكال واضحة التي هي سهلة الفهم.

ثالثا: الترابط(Combination) : تحويل المعرفة الصريحة إلى معرفة صريحة :و تسمى أيضا الترابطية، الدمج، المعرفة التجميعية، التركيب، التجميع، ينطوي على تحويل المعرفة الصريحة إلى أكثر من مجموعات معقدة من المعرفة الصريحة. في هذه المرحلة فإن القضايا الأساسية هي عمليات الاتصال والنشر المنهجي للمعرفة، في الممارسة العملية، هذه المرحلة تعتمد على ثلاث عمليات. التقاط ودمج معرفة صريحة جديدة. قد ينطوي هذا على جمع المعرفة التي تم تخريجها (على سبيل المثال: البيانات العامة) من داخل أو خارج المنظمة ومن ثم الجمع بين هذه البيانات. ثانيا، نشر المعرفة الصريحة بناءا على عملية نقل هذا النوع من المعرفة مباشرة باستخدام الاجتماعات نشر المعرفة الجديدة بين أعضاء المنظمة. ثالثا، تحرير أو معالجة المعرفة الصريحة بجعلها أكثر قابلية للاستخدام (على سبيل المثال، وثائق مثل خطط وتقارير وبيانات السوق). و هذا النمط ينطوي على استخدام العمليات الاجتماعية في الجمع بين جهات متعددة من المعرفة الصريحة التي يمتلكها الأفراد. تبادل الأفراد و دمج (ضم) المعرفة من خلال آليات تبادل مثل هذه

الاجتماعات والمكالمات الهاتفية وإعادة تشكيل المعلومات الموجودة من خلال الفرز الجمع وضعها في سياق مختلف من المعرفة الصريحة يمكن أن يؤدي إلى معرفة جديدة.

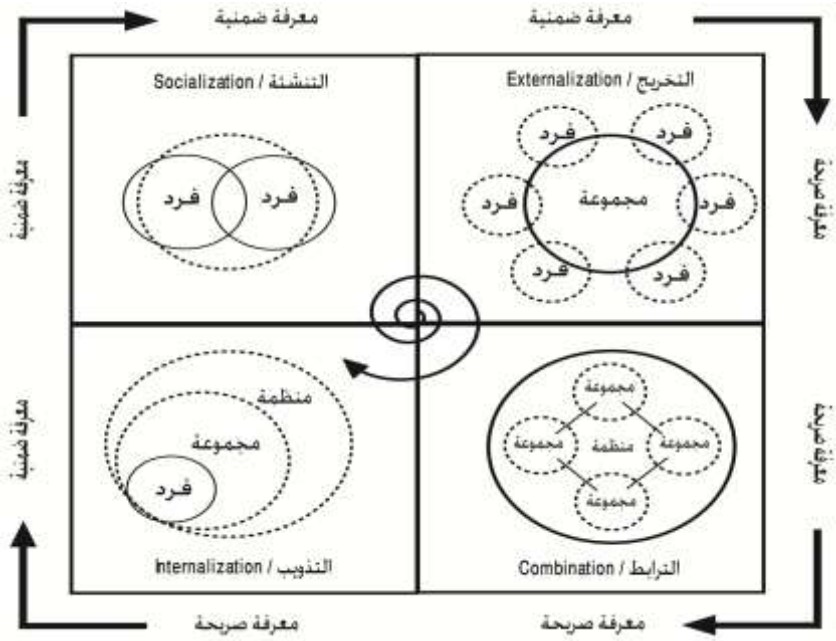
رابعا: التذويب(Internalization) : تحويل المعرفة الصريحة إلى معرفة ضمنيةو تسمى أيضا الاستبطان (من الباطن)، المعرفة الداخلية، التضمين الداخلي، الاتجاه إلى الداخل الإدخال، وهذا يتطلب من الفرد للتعرف على المعرفة الخاصة به ضمن المعرفة التنظيمية. وهذا يتطلب التعلم من خلال العمل والتدريب والتمارين التي تسمح للفرد بالوصول إلى عالم المعرفة من الجماعة والمنظمة بأكملها.

في الممارسة العملية، يعتمد الاستيعاب على بعدين. أولا، المعرفة الصريحة يجب أن تتجسد في العمل والممارسة. وهكذا فإن عملية استيعاب المعرفة الصريحة تفعيل المفاهيم والأساليب حول الابتكار، والتحسين. على سبيل المثال، وبرامج التدريب في المنظمات الكبيرة تساعد المتدربين على فهم المنظمة وأنفسهم في وجه العموم.

ثانيا، هناك عملية التي تجسد المعرفة الصريحة باستخدام المحاكاة أو تجارب لبدء العمليات التعلم بالممارسة. ويمكن بالتالي إرساء مفاهيم أو أساليب جديدة يمكن تعلمها في حالات افتراضية.

و يمكن توضيح المراحل السابقة من خلال الشكل التالي:

الشكل رقم (06) : أنماط تحويل المعرفة



المصدر:

-Ikujiro Nonaka & Noboru Konno, « **The Concept of 'BA' Building a Foundation for Knowledge Création» ,** California Management Review, Vol 40, N° 03 **(**USA : University of California, Berkeley, Haas School of Business, Spring 1998), P43.

و كمحصلة لما ذكرنا فإن[1]:

النمط (1) يحدث تحويل للمعرفة حينما يتشارك الفرد مع فرد آخر فيما يمتلكه كل منهما من معرفة ضمنية و يتم ذلك من خلال الملاحظة أو التقليد أو الممارسة أو الحديث.

النمط (2) يحدث عندما يكون الفرد قادرا على أن يبين بوضوح عما يمتلكه من معرفة ضمنية و هو بذلك يقوم بتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة سامحا للآخرين أن يشاركوه في تلك المعرفة الضمنية.

النمط (3) حينما يكون الفرد قادرا على دمج و تركيب أجزاء غير مترابطة من المعرفة التصريحة في كل جديد في شكل دليل أو كتيب أو جعلها جزءا من المنتج، و بالتالي فإنه يحول المعرفة المعلنة إلى أخرى معلنة.

النمط (4) يحدث عندما يبدأ العمال في المنظمة عملية تذويب المعرفة المعرفة التي تم التشارك فيها في مختلف أنحاء المنظمة بمعنى استخدام هذه المعرفة من اجل توسيع و مد المعرفة الضمنية التي يمتلكونها ومن ثم إعادة تشكيلها في عقولهم.

و يلاحظ أن العمليات الثانية و الرابعة تتعلق بأنماط تحويل المعرفة تضم كلا من المعرفة الضمنية والصريحة و هذا يؤكد فكرة أن المعرفة الضمنية والصريحة متكاملان، ويمكن أن تتوسع مع مرور الوقت من خلال عملية التفاعل المتبادل.

---

[1]– هيثم علي حجازي، **مرجع سبق ذكره**، ص 130.

المبحث الثالث: إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

على الرغم من انتشار مفهوم إدارة المعرفة وتطبيقاته على نطاق واسع في قطاع الأعمال التجارية والصناعية، إلا أنه يملك فرصا أكبر وذات مغزى للتطبيق بالجامعات وكلياتها، حيث "تعتبر الجامعات مصدر المعرفة والاستثمار فيها، وبالتالي فهي أكثر المؤسسات ملاءمة لتبني إدارة المعرفة وتطبيقها، فالجامعة والمعرفة مفهومان متلازمان فقد ارتبط مفهوم الجامعة خلال تاريخها الطويل بمفهوم المعرفة وعلى هذا الأساس ينظر إليها على أنها تمثل الموارد المعرفية للمجتمع، وبقدر ما يحتاج المجتمع إلى موارد ومصادر طبيعية لبناء كيانه الاقتصادي يحتاج أيضا إلى موارد ومصادر لبناء كيانه المعرفي والفكري وهذه هي وظيفة الجامعة، وبذلك تكون الجامعة مصدر للمعرفة، و الجامعات بطبيعتها منظمات قائمة على المعرفة، فهي بحاجة إلى إدارة أصولها المعرفية حتى تستطيع أن تؤدي رسالتها بالشكل المطلوب.

المطلب الاول: متطلبات تطبيق إدارة المعرفة و مفهومها في مؤسسات التعليم العالي

يتطلب إدارة المعرفة توفر مجموعة من العناصر التي تعد في حد ذاتها معوقات إن لم تتوفر أو توفرت بمستوى غير كاف، والجامعات بحكم طبيعة عملها ووظائفها، من أولى المنظمات لأن تسلك مدخل إدارة المعرفة في إدارة الموجودات الملموسة وغير الملموسة لديها، ومن أكثر المنظمات ملاءمة لتبني هذا المبدأ. بل يمكن القول أن الجامعات ما هي إلا منظمات لإدارة المعرفة. وبناء على ما سبق فإن حقل إدارة المعرفة بمفهومه العصري وتحدياته العالمية يفرض على الجامعات أن تقوم بجهد أكبر في هذا المجال.

الفرع الأول: متطلبات تطبيق إدارة المعرفة

يتطلب تطبيق إدارة المعرفة تهيئة بيئة منظمه للوصول إلى أقصى استفادة ممكنة من المعرفة، بحيث تكون بيئة مشجعة على الإدارة الفعالة للمعرفة، ومن ثم يمكن تخزين، نقل و تطبيق المعرفة و بصفة عامة، فإن مثل هذه البيئة تتطلب تو افر العناصر الآتية: هياكل تنظيمية ملائمة لإدارة المعرفة، وقيادة وثقافة تنظيمية تشجع عمل ذلك، وتكنولوجيا المعلومات وفيما يلي شرح لهذه المتطلبات[1].

أولا: الثقافة التنظيمية

هي مجموعة القيم والمعتقدات والاحاسيس الموجودة في داخل المنظمة والتي تسود ببن العاملين مثل طريقة تعامل الافراد مع بعضهم وتوقعات كل فرد من الأخر ومن المنظمة ويتطلب تطبيق ادارة المعرفة في أي منظمة ان تكون القيم الثقافية السائدة ملائمة ومتوافقة مع مبدأ الاستمرار في التعلم وادارة المعرفة، وان تكون الثقافة التنظيمية مشجعة لروح الفريق، فالمعرفة ليست مجرد وثائق وملفات وبرامج حاسب آلي، فهي

---

[1]-ناصر جاسر الأغا و أحمد غنيم ابو الخير «واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة وإجراءات تطويرها»، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، العدد الأول، المجلد السادس عشر (جامعة الأقصى، غزة، يناير 2012)، ص ص 39-40.

توجد في عقول الأفراد والجماعات البشرية. ويعنى ذلك أن العلاقات بين البشر تلعب دورا حاسما في إبداع المعرفة ونشرها والاستفادة منها في ربوع المنظمة، مثل هذه العلاقات هي وظيفة الثقافة التنظيمية التي هي في أبسط معانيها القيم والمعايير والممارسات المشتركة للبشر داخل المنظمة أي أن الثقافة التنظيمية تتضمن عناصر ثلاثة هي:[1]

1- القيم(Values) : وتشير إلى ما يعتقد أعضاء المنظمة أنه الأفضل و أن من شأنه تحقيق نتائج مرغوبة، تعبر عن طموح المنظمة . والقيم هي أحكام يكتسبها الفرد وتحدد مجالات تفكيره وسلوكه، وقد تكون إيجابية كقيمة احترام الوقت، وقد تكون سلبية إذا كانت عكس ذلك.

2- المعايير(Norms) : وهى المقاييس المشتركة حول كيفية تصرف البشر داخل المنظمة وهم بصدد إنجاز أعمالهم .وبعبارة أخرى هي الأنماط المتوقعة للسلوك والإطار الذى يرجع إليه الفرد كي يكون مرشدا له لما ينبغي أن يكون عليه سلوكه وتصرفه في المواقف المختلفة.

3- الممارسات (Practices): ويقصد بها ما يتم اتباعه فعلا من إجراءات رسمية أو غير رسمية عند، القيام بالأنشطة والمهام المطلوبة، مثل خطوات عملية تنفيذ المشروعات، والاجتماعات، واللقاءات غير الرسمية وغيرها .ولكل شكل من أشكال الممارسات التنظيمية دوره وقواعده التي تحكم كيفية القيام به.

وكما هو واضح، فإن القيم هي بمثابة افتراضات ضمنية غير مرئية تتغلغل بعمق في مجتمع المنظمة أما المعايير والممارسات فمن السهل ملاحظتها والتعرف عليها وهى أكثر رموز الثقافة التنظيمية وضوحا وتعتبر الممارسات على وجه الخصوص هي أسهل الطرق لتغيير السلوك حول استخدام المعرفة والتي تؤثر مع الوقت على المعايير والقيم ويشير الكثير من الباحثين إلى مكون هام للثقافة التنظيمية يتمثل في رؤية المنظمة مؤكدين على أن الرؤية الواضحة من شأنها صياغة أهداف واضحة الأمر الذى يدفع نحو التغيير المطلوب . وبالإضافة إلى رؤية المنظمة، فإن نظام القيم يحدد أنماط المعرفة المطلوبة المرتبطة بالأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها، وتمثل الثقة والشفافية أهم القيم التي تدعم التدفق الفعال للمعرفة داخل المنظمة.

ثانيا: الهيكل التنظيمى

فشكل الهيكل التنظيمي له تأثير مباشر على نقل المعرفة فالهيكل التنظيمي الهرمي القائم على أسس بيروقراطية يتسم بعدم المرونة في نقل المعرفة وتقاسمها والتشارك فيها، وإصدار الأوامر بنقل المعرفة عبر قنوات رسمية محددة سلفا لن يسمح بتدفقها بشكل فعال وعلى العكس من ذلك، إذا ما اتخذت قنوات توزيع المعرفة نمطا غير رسمي أساسه الثقة والتعاون، سيتم نقل المعرفة بشكل أسرع وأكثر فعالية وعلى الرغم من أنه لا يوجد شكل تنظيمي بذاته يمكن الأخذ به في سبيل إدارة فعالة للمعرفة، إلا أن ثمة هياكل تنظيمية

---

[1]-حسن العلوانى، "**إدارة المعرفة المفهوم والمداخل النظرية**"، (بحوث وأوراق عمل المؤتمر العربي الثاني في الادارة القيادة الابداعية في مواجهة التحديات المعاصرة للادارة العربية، القاهرة جمهورية مصر العربية، 6 -8 نوفمبر 2001)، ص ص 316-318.

يترتب على الأخذ بها إلغاء الكثير من النفقات الخاصة بالبيروقراطية، وتحقيق درجة أكبر من المرونة تمكنها من تنفيذ الاستراتيجيات و الخطط الخاصة بإدارة المعرفة.

ثالثا: تكنولوجيا المعلومات

يرى البعض أن التكنولوجيا هي أهم محدد لإدارة المعرفة، فالمنظمات التي توظف التكنولوجيا بأفضل طريقة لإدارة المعرفة ستكون الأحسن قدرة على البقاء والاستمرارية في ظل المنافسة الموجودة حاليا في سوق الخدمات والسلع، وتستخدم تكنولوجيا المعلومات في جمع وتصنيف وإعداد وتخزين وتوصيل وإعداد البيانات بين الأجهزة والأشخاص والمنظمات من خلال وسائط متعددة . ومن شأن استخدام تكنولوجيا المعلومات في برامج إدارة المعرفة تحسين قدرة العاملين على الاتصال ببعضهم لعدم وجود الحواجز التي تكون موجودة بسبب المكان والزمان والمستوى الوظيفي وإتاحة مرونة أكثر في التعامل مع المعلومات والبيانات، وذلك لوجود قواعد بيانات وإمكانية تشغيلها عن بعد وفى أي مكان، وهى متاحة للجميع وليست في حوزة أشخاص بعينهم

رابعا: القيادة التنظيمية

تلعب القيادة دورا بالغ الأهمية في إدارة المعرفة، فالقائد هو النموذج والقدوة التي يحتذى بها الآخرون، كما أن هناك أسلوب للتعلم من خلال العمل، فمن الضروري تبنى أسلوب التعلم من خلال القدوة أيضا فالقائد هو المسؤول عن بناء واستمرار ونجاح منظمة بها أفراد وجماعات وفرق عمل يسعون إلى تطوير قدراتهم بشكل مستمر، حيث يقع على القائد عبء تصميم استراتيجيات إدارة المعرفة في المنظمة وتحديد الدور المنوط بكل فرد أو مجموعة عمل، ومن ثم فإنه يتعين على القائد أن يكون مبتكر وخلاقا في إيجاد طرق وأساليب جديدة من شأنها زيادة وتطوير قاعدة المعرفة لدى المنظمة، وإشراك العاملين وأخذ آرائهم في الاعتبار لكي يضمن وجود رؤية واحدة تسود المنظمة.

ومن ثم فإنه يتعين على القائد أن يكون مبتكرا وخلاقا في إيجاد طرق وأساليب جديدة من شأنها زيادة وتطوير قاعدة المعرفة لدى المنظمة، وإشراك العاملين وأخذ آرائهم في الاعتبار لكى يضمن وجود رؤية واحدة تسود المنظمة.ولذلك فان القائد المبدع والمناسب لإدارة المعرفة هو القائد الذي يتصف بثلاث صفات اساسية هي : القدرة على شرح الرؤية للآخرين، وان يكون قدوة لهم، وان تكون لدية القدرة على ربط هذه الرؤية في اكثر من مضمون وداخل اكثر من اطار تهتم وتعمل به المنظمة من خلاله، كما يجب ان يتحقق القائد من ان المعلومات التي يصل اليها الافراد والقادة هي انعكاسات للحقائق والبيانات وليست استنتاجات شخصية ليس لها اساس موضوعي وإلى جانب ذلك، فانه يتعين عليه النظر إلى الامور المتعلقة بالمنظمة على انها عمليات مرنة ومتفاعلة وليست امور جامدة وثابتة وهنا يجب ان نؤكد دور القائد في بناء ثقة التابعين من خلال التشجيع التقدير و التعليم و التحفيز .

و يصنف مجموعة من الباحثين متطلبات إدارة المعرفة إلى[1]:

1-ثقافة المعرفة (معرفة من نحن) : و في هذا النطاق تلعب القيم والمعتقدات، والسلوك دورا هاما، معرفة من نحن تنطوي على النقل العام للمعتقدات و الروتين التنظيمي الانطباع، السلوك، المعتقدات المواقف، الافتراضات التي توجه سلوك الأفراد و هو ما يعد معرفة ضمنية للغاية إلى معرفة صريحة للغاية في شكل الهياكل والإجراءات التنظيمية واضحة، و رغم أن هذا ينطوي على صعوبة كبيرة غير أنه المحدد الرئيسي في نجاح إدارة المعرفة، و من هنا نميز فترة انتقال المنظمات من العصر الصناعي إلى عصر شبكات المعلومات.

2-محتوى المعرفة (معرفة ما نعرفه) : و يتألف هذا النطاق من المخزون الاستراتيجي للمنظمة المتصل بالمعرفة سواء صريحة أو ضمنية و يوجد في المنظمة في شكل:

- **المعرفة التجريبية:** و هي معرفة ضمنية جدا و هي مستمدة من التجارب السابقة و يصعب في كثير من الأحيان التعبير عنها، و تشمل أيضا الدهاء المهني، أو النباهة، و النظرة الثاقبة.
- **المعرفة الرسمية:** و هي أسس الممارسة و هي موثقة و صريحة و توجد في المتناول و تضم الممارسات الفعالة الناجمة عن التطبيق و الملاحظة و المقارنة.
- **المعرفة المستجدة:** و تظهر من خلال عمليات الابتكار .

3- البنية التحتية للمعرفة (معرفة من؟ و كيف[*]؟ و أين؟): ويشمل هذا النطاق جميع العناصر الفنية في المنظمة التي تدعم وتسهل إدارة المعرفة، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات و التي تساعد العاملين في مجال المعرفة للوصول إلى المعرفة الموجودة و توجد ثلاث مجالات: المجال الخارجي للمعرفة، ومجال المعرفة الداخلي الرسمي، ومجال المعرفة الداخلي غير الرسمي أين تكمن المعرفة، في عقول الناس وليس في شكل منظم، بالنسبة للعديد من المنظمات تتوقف إدارة المعرفة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ولكن البنية التحتية للمعرفة هي أكثر من ذلك بكثير فهي تشمل أيضا حاملي المعرفة و ناقليها كفرق العمل المرنة التي تسمح من الاستفادة من المعرفة و تشجع على تبادل المعلومات بين الأفراد و الجماعات و حتى بين المنظمات و البنية التحتية للمعرفة هي كل ما يسمح بضمان النقل السريع للمعرفة وتحويلها عبر الحدود التنظيمية الداخلية والخارجية.

---

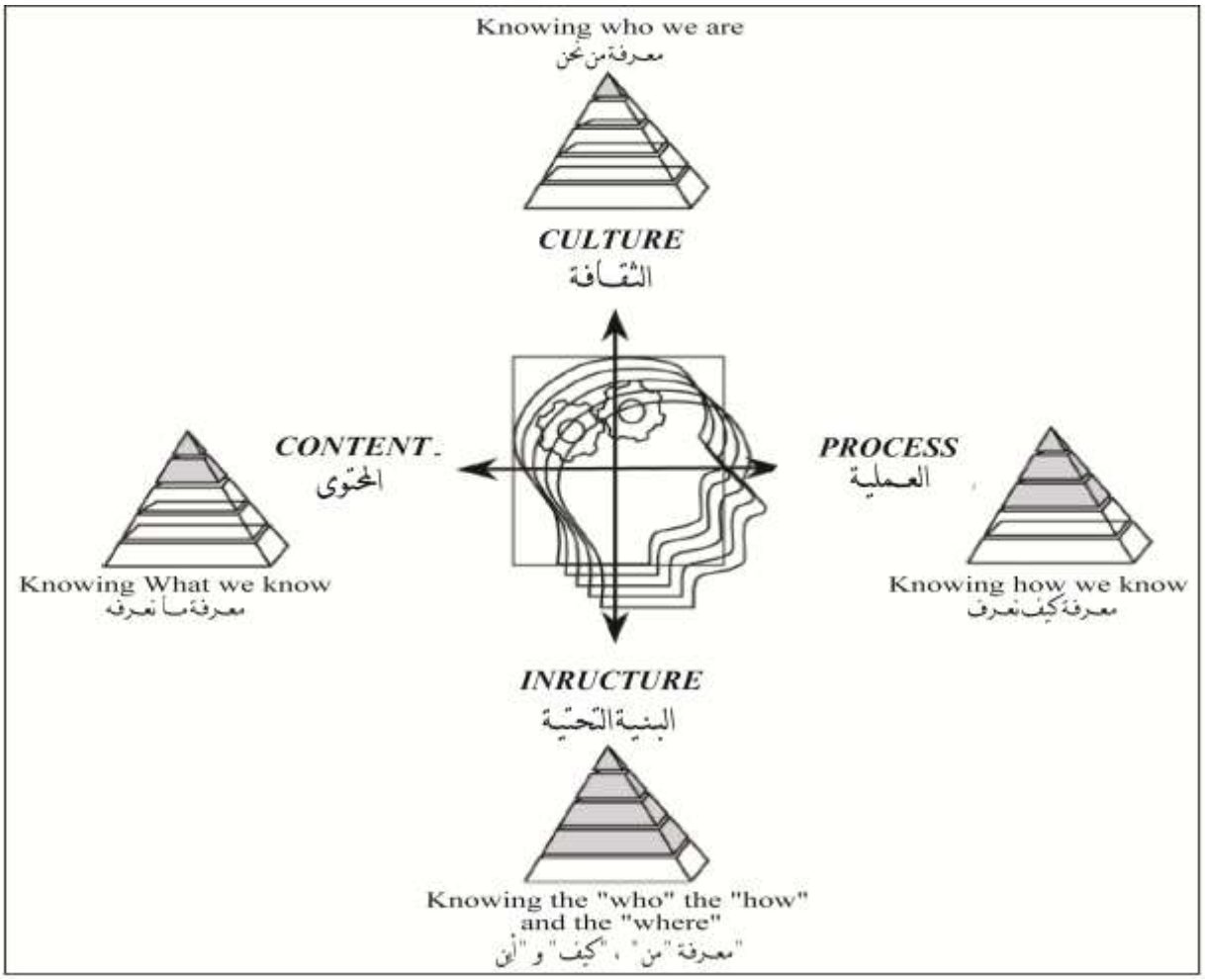
[1]-Kevin O'Sullivan, **Strategic Knowledge Management in Multinational Organizations**, «**Chapter XXI: A Cross-National Comparison of Knowledge Management Practices in Singapore, the Netherlands, and the United States**», by Ronald D. Camp and all (new york, Information Science Reference, 2007), P 324.

[*]– في مقال لـــ لورين جاري (أحد المساهمين في تحديثات مجلة هارفرد في الادارة)، و في حديثها عن أنواع المعرفة، أن هناك ثلاث أنواع من المعرفة : معرفة ذلك، معرفة لماذا؟ و معرفة كيف، الاولى هي البيانات و الاحصاءات و الحقائق و يمكن تخزينها من خلال وساط التخزين، و لكن عند استخدامها يجب التأكد أننا نقارن أشياء متماثلة، أما النوع الثاني فهو الفهم التحليلي للنتائج السببية على سبيل المثال لماذا تؤثر الاسعار على الطلب، أما النوع الثالث فهي المعرفة الضمنية .

4- عملية المعرفة (معرفة كيف نعرف): ويشتمل نطاق عملية المعرفة كيف يتم إنشاء المعرفة، وتحويلها، نقلها، تطبيقها والتخلص منها في نهاية المطاف، والمعرفة يجب أن تكون قابلة للتنفيذ كما أن خلق المعرفة يتطلب الجمع بين النظرية و الممارسة التطبيق و التخلص من المعرفة ينطوي تنفيذ السياسات والممارسات التي تقيم فعالية المعرفة وتطبيقها و تشمل العمليات الأربع الذي ذكرها نوناكا و تاكيوشي.

و يلخص ما سبق في الشكل التالي:

الشكل رقم (07) متطلبات إدارة المعرفة



Source :

-Kevin O'Sullivan, **Strategic Knowledge Management in Multinational Organizations**, « **Chapter XXI: A Cross-National Comparison of Knowledge Management Practices in Singapore, the Netherlands, and the United States »**, by Ronald D. Camp and all (new york, Information Science Reference, 2007), P 324

الفرع الثاني: مفهوم إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي:

مازال مفهوم إدارة المعرفة يعد مفهوما حديثا في مؤسسات التعليم العالي، خاصة من الناحية التطبيقية، ولا يوجد تعريف واحد متفق عليه لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، فمنهم من عرفها على أنها "**إطار أو** طريقة تمكن الأفراد العاملين في المؤسسة التعليمية من تطوير مجموعة من الممارسات لجمع المعلومات ومشاركة ما يعرفونه، مما ينتج عنه سلوكيات أو تصرفات تؤدي إلى تحسين مستوى الخدمات والمنتجات التي تقدمها المؤسسة التعليمية[1]"، ومن خلال هذا التعريف يتضح أن إدارة المعرفة تعمل على الربط بين ثلاثة موارد أساسية في المنظمة وهي : الأفراد، العمليات، والتقنيات، لتمكين المنظمة من استثمار ومشاركة المعلومات والمعرفة المتوافرة لديها بطريقة أكثر فعالية .

و عرفت أيضا بأنها " العمليات النظامية التي تساعد المنظمات التربوية على توليد المعرفة وإيجادها، تنظيمها، استخدامها، نشرها، وإتاحتها لجميع منسوبي المنظمة والمستفيدين من خارجها" [2]

و عرفت أيضا على أنها: "جميع الأنشطة والممارسات الإنسانية والتقنية الهادفة إلى الربط بين الأفراد من مختلف المستويات التنظيمية والإدارات والأقسام بالمؤسسة التعليمية، في شكل فرق أو جماعات عمل ينشأ بينها علاقات وثقة متبادلة، مما ينتج عنه وبشكل تلقائي مشاركة وتبادل، لما يمتلكه هؤلاء الأفراد من موارد ذاتية (معلومات، معارف، مهارات، خبرات، قدرات) مما يدعم عمليات التعلم الفردي والجماعي، ومن ثم تحسين وتطوير الأداء الفردي والتنظيمي" [3]

و يمكن أن نعرفها على أنها:

"عملية إدارية متكاملة تستند إلى الماضي و تستشرف المستقبل الهدف منها هو تحقيق أقصى قدر من المعرفة (الضمنية والصريحة) في المؤسسة التعليمية من خلال تطوير مجموعة من الممارسات لجمع المعلومات من الأفراد ومشاركة ما يعرفونه من معارف مما يدعم عمليات التعلم الفردي والجماعي، و السعي إلى تجديدها باستمرار في محاولة صنع القرار، تحسين الأداء التنظيمي وخلق القيمة"

المطلب الثاني مبررات تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، متطلباتها و فوائدها

إن عملية تطبيق إدارة المعرفة في قطاع التعليم العالي تحضى بنفس أهمية تطبيقها في منظمات الأعمال الخدمية أو الإنتاجية فإذا ما تم تطبيقها بفعالية فان ذلك يمكن أن يؤدي إلى امكانات أفضل في عملية صنع

---

[1]-Petrides, Lisa A. & Nodine Thad R, "**Knowledge Management In Education: Defining The Landscape**", (USA, The Institute Of Knowledge Management In Education, March 2003), P 10

[2]–زياد لطفي الطحاينة، حسن محمد الخالدي، "**تطبيق عمليات إدارة المعرفة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية**"، مجلة دراسات للعلوم التربوية، المجلد 02، العدد 42 (عمادة البحث العلمي و ضمان الجودة، الجامعة الأردنية، 2015)، ص 571.

[3]–إيمان سعود أبو خضير، " **تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي" أفكار وممارسات**"، (ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، المملكة العربية السعودية، من 13 إلى 16 ذو القعدة 1430 الموافق لـــ1– 4 نوفمبر 2009)، ص ص : 13–14.

القرار، إضافة إلى تقليص الوقت اللازم لدورة تطوير المناهج الدراسية والبحوث، وكذلك تحسين الخدمات الأكاديمية والإدارية وتقليص التكاليف.

الفرع الأول: مبررات تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي:

تعد البيئة التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي و خاصة الجامعات، من أكثر البيئات مناسبة لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة، بل تكاد تكون الأكثر احتياجا لتطبيق المفهوم مقارنة بغيرها من المنظمات، وذلك انطلاقا من طبيعة دورها في المجتمع، إذ أنها هي المسؤولة بمختلف أنواعها على إعداد و تهيئة المؤهلات البشرية المؤهلة والمدربة، والتي تعد العنصر الحيوي لجميع عمليات التنمية المجتمعية الشاملة، مما يستلزم ضرورة الاهتمام بتبني المفاهيم والأساليب والممارسات الإدارية الحديثة، التي تسهم في الرفع من مستوى الأداء (التعليمي، البحثي، والابتكاري)، ويؤدي إلى الارتقاء بمستوى جودة مخرجاتها، كما أن إيجاد المعرفة وابتكارها واكتشافها ونشرها وتداولها هو السبب الرئيسي في وجود وإنشاء الجامعات لذا فإن ذلك يؤكد على أهمية بل حتمية تبنيها لإدارة المعرفة باعتبارها مدخل من مداخل التحسين والتطوير التي تساهم وبشكل فاعل في تحقيق أهدافها ورسالتها التي وجدت من أجلها، وقد حدد الباحثون مجموعة من المبررات التي أدت إلى تطبيق مبادئ إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي وهي [1]:

- تمتلك الجامعات عادة بنية تحتية معلوماتية حديثة.
- إن مشاركة المعرفة مع الآخرين يعد أمرا طبيعيا بين الأساتذة والطلبة بصفة عامة.
- إن أحد المتطلبات الطبيعية التي يسعى الطلبة للوصول إليها من خلال التحاقهم بالجامعة هو الحصول على المعرفة من مصادر يسهل الوصول إليها بأسرع ما يمكن.
- يتوافر بالجامعات عادة مناخا تنظيميا يتسم بالثقة، فلا يتردد أو يخاف أي عضو من نشر توزيع ما لديه من معرفة.
- في ظل التشابه الكبير بين الجامعات الحديثة ومنظمات قطاع الأعمال في العصر الحالي، ذلك من ناحية توجه الجامعات نحو تقديم العديد من الأنشطة والخدمات التعليمية والبحثية والاستشارية لذا إدارة المعرفة تعد أحد التقنيات الإدارية الحديثة والرائدة في هذ ا الاتجاه

الفرع الثاني: متطلبات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي:

و يقصد بالمتطلبات تلك القدرات و الدعائم المطلوب توفرها في الأدوار التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي و من بين هذه المتطلبات و إسقاطا على أبعاد و محاور جودة التعليم العالي و التي تم تناولها فيما سبق ما يلي [2]:

---

[1]– سامي حنونة و رأفت محمد العوضي، "**تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي– إطار فكري–**"، (بحث مقدم بحث مقدم لمؤتمر التعليم الالكتروني واقتصاديات المعرفة، بجامعة القدس المفتوحة – منطقة غزة التعليمية، يوم 07 جويلية 2011)، ص 14.

[2]–علي ناصر شتوي آل زاهر السلاطين، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 34–52.

1- متطلبات إدارة المعرفة في التدريس الجامعي:

إن الإفادة من المعرفة يمكن أن تسهم بفاعلية في تغيير التعلم و التدريس و ذلك من خلال تحديد نوع المعرفة المتاحة و التي يمكن تشاركها و هذا يتطلب دعما للتعلم المتبادل أي تأسيس مجتمعات خاصة بتطوير القدرات لأعضاء هيئة التدريس تساعدهم على العمل بصورة جماعية و فهم أساليب تبادل المعارف والمعلومات، كما أن التعليم الجامعي يهدف إلى نشر المعرفة و ليس المعلومات مما يتطلب التوازن بينهما.

2- متطلبات إدارة المعرفة في مجال البحث العلمي:

إن دور مؤسسات العليم العالي لا يقتصر على نشر المعرفة من خلال التعليم الذي تقدمه بل يتعداه لتوليد المعرفة عن طريق البحث العلمي و تقديم معرفة جديدة قابلة للتوظيف الفعلي و تظهر متطلبات نجاح إدارة المعرفة في مجال البحث العلمي في النقاط التالية:

- توفير التطوير السليم و المتواصل الذي يعزز الابداع و الابتكار البحثي و توجيهه إلى الوجهة التي تستجيب لمتطلبات التنمية و تتوافق مع الافادة من إمكانات المجتمع.
- إستثمار مخرجات البحث العلمي من خلال دراسات الجدوى التسويقية و إيجاد قنوات سريعة للإستفادة منها و هو ما يعزز التحول الذي يشهده العالم نحو مجتمع المعرفة.
- النظر إلى المعرفة بمنظار شامل يمكن من خلاله بناء قاعدة معرفية شاملة و متكاملة و عدم الفصل بين العملية التعليمية و عملية البحث العلمي في المؤسسات التعليمية و عدم فصلهما عن المجتمع والمؤسسات الحكومية.
- وضع إطار تنظيمي للعناصر الأساسية في توليد المعرفة و نشرها و توظيفها يراعي خصوصيات المجتمع، الانسان و المؤسسات و البيئة المهنية.
- تعميق الوظيفة الانتاجية للمؤسسات الجامعية و إنشاء مراكز بحث بالشراكة مع القطاع الخاص والمجتمع المحلي.

3- متطلبات إدارة المعرفة في وضع البرامج و المقررات:

ينبغي أن تكون البرامج و المناهج الدراسية ذات صبغة مرنة تستجيب للتحولات التي حدثت في بيئتها المحلية و الإقليمية أو الدولية بما يتوافق مع قيمتها و منطلقاتها و هذا يتطلب مراعاة ما يلي:

- أن يلم عضو هيئة التدريس بالمقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه لدرجة التمكن، كما يسهم في إنتاج التعليم الإلكتروني و استخدامه بصورة فائقة و أن يستخدم أساليب متنوعة للتقييم.
- الاهتمام بالتكامل و دمج العناصر الجديدة كمفاهيم أساسية في المناهج أي جعل البرامج و الوحدات متصلة معا لتوفير منهج تعليمي أكثر إبداعا و ابتكارية و دقة مع مراعاة إدخال المفاهيم و الأفكار المهمة لرسالة المؤسسة ضمن بنية البرنامج التعليمي.

- أن تراعي المناهج وضع الحاجات الاجتماعية و التنوع الثقافي في صلب البرنامج الأكاديمي وتشجيع المناهج و البرامج المبتكرة.

- يتطلب تقييم مخرجات المناهج الدراسية جميع المواد و المقررات إذ أن هناك أثر تراكمي لجميع المقررات الدراسية التي يتلقاها الطالب مضافا إليه الخبرات و التجارب المصاحبة للمنهج.

4- متطلبات إدارة المعرفة في قضايا الشؤون الطلابية:

قد لا تكون الجامعات على مستوى طموحات الطلبة لكن إدارة المعرفة تتطلب:

- دعم مبادرات الإبداع لدى الطلبة و تشجيعهم بمكافئات و جوائز.

- قد لا يؤدي التدريس إلى تعلم الطلاب و تنمية شخصياتهم، غير أن تعزيز مشاركتهم في النقاش وإثراء المواضيع و تقدير الاتصال بين الطلبة يعزز التعلم لديهم.

- أهمية إقامة علاقات ناجحة بين الطلاب و الأطراف المعنية و أن تسعى مؤسسات التعليم العالي باستمرار لإرضائهم من حيث البرامج و الخدمات التي تقدمها لكافة القطاعات مما يؤدي إلى معدلات رفع الاحتفاظ بالطلاب و زيادة نسبة التخرج.

- الحاجة إلى معلومات معمقة حول الطلبة و لا تكتفي مؤسسات التعليم العالي بمعدلات النجاح أوالإختبارات الكتابية فيجب معرفة التطور الإدراكي و المعرفي للطلاب و مواقفهم تجاه التعلم.

5- متطلبات إدارة المعرفة في الادارة الجامعية:

إن أبرز المتطلبات الداعمة لإدارة المعرفة في إطار الإدارة الجامعية تتمثل في:

- الحاجة لقيادة ماهرة تتملك طرق عديدة منها: التواصل الجيد و مهارات تطبيق الطرق و الرؤى الجديدة.

- التعرف على الموارد المادية و المالية و المعرفية التي تدعم عملية إدارة المعرفة و التطوير.

- تفهم القيادة الأكاديمية لهيئة التدريس و إحتياجاتهم إذ أن ذلك يعطي تميزا للدور القيادي في إدارة المعرفة.

- تحديد التفوق و مكافأته و التركيز من قبل القيادات الأكاديمية على تمكين الأساتذة من الإفادة من رسم مخطط لنشاط خدمة ذات علاقة محددة بالمادة الدراسية و تطبيقه.

- بناء نظم لإدارة المعرفة الإلكترونية تبرز إمكانات الجامعات في مختلف جوانب أنشطتها التعليمية والبحثية.

- تضمين الهياكل التنظيمية للجامعات إدارات خاصة بإدارة المعرقة و إقتصاديات التعلم و إدارة الجودة و النوعية.

6- متطلبات إدارة المعرفة في مجال خدمة المجتمع:

تعتبر توجهات تطور العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي و المؤسسات المجتمعية ضرورة لا مفر منها نظرا لوجود العديد من المصالح المتداخلة بين القطاعين و هذا يتطلب إجراء علميات إستطلاعية مستمرة لمحيطها المحلي بحثا عن الفرص التعليمية التي تفيد الطلاب و توطيد العلاقات المتبادلة و المفيدة و التخطيط التشاركي.

و تبرز الحاجة إلى أهمية التحول المستمر في سياسات الجامعات من خلال الاتجاه و الانتقال إلى القطاع الخاص و تطوير المهارات التي تتوافق مع حاجيات القطاع الخاص، لهذا يجب :

- بناء أنظمة معلومات متكاملة عن المؤسسات المجتمعية و مؤسسات القطاع الخاص و وضعه قيد الاستخدام المشترك.
- بناء استراتيجيات طويلة الأجل لنقل التقنية و تظيفها بالتعاون مع القطاع الخاص.
- تكوين مجتمعات تخصصية من الأقران في الجامعات و مؤسسات المجتمع للقيام بخدمات مشتركة.
- إنشاء كيانات مشتركة من الجامعات و المؤسسات المجتمعية (حاضنات تجارية، حدائق علمية، مناطق تقنية).

الفرع الثالث: فوائد تطبيق إدارة المعرفة في التعليم العالي:

استخدام إدارة المعرفة في منظمات التعليم العالي أمر حيوي كما هو الحال في منظمات الأعمال الخدمية أو الإنتاجية، إذا فعلت بشكل صحيح، فأنها يمكن أن تؤدي إلى تحسين قدرات صنع القرار، و كسب الوقت وخفض التكاليف بالاعتماد على الاساتذة و الموظفين الذين يمتلكون المعرفة.

فهناك أساتذة لهم باع طويل في التدريس و تصميم المقررات و المناهج الدراسية، و موظفون لهم من الخبرة في تسيير شؤون الإدارة الجامعية ما يستدعي إلى الاستفادة منهم، إضافة إلى الباحثين و العمداء وغيرهم، و يتمثل التحدي في تحويل المعلومات التي تتواجد عند هؤلاء الأفراد وجعلها على نطاق واسع ومتاح بسهولة إلى أي أستاذ أو موظف أو طالب، مما يؤدي إلى تقدم هائل في تبادل المعرفة الصريحة والضمنية على حد سواء و فيما يلي نوضح كيفية تطبيق إدارة المعرفة و كيف يمكن أن يستفاد منها من خلال عدد من العمليات والخدمات و التي تحقق فوائد في مجال البحث العلمي و في مجال تطوير المناهج ولأعضاء هيئة التدريس والموظفين ومختلف إدارات شؤون الطلبة و في مجال الخدمات الإدارية و في مجال التخطيط الإستراتيجي كما أقترح Kidwell و من معه [1]:

---

[1]-Jillinda J. Kidwell and all, **Op.cit,** ,PP 32 -33

أولا – الفوائد المتحققة في مجال البحث العلمي:

- زيادة المنافسة والاستجابة للمنح البحثية وعقود وفرص إجراء البحوث التجارية.
- توفير الوقت الضائع المستغرق في عملية البحث نتيجة لسهولة الوصول إلى مصادر المعلومات
- تخفيض تكلفة مصاريف البحث نتيجة لتخفيض تكاليف المصاريف الإدارية.
- تسهيل عمليات البحث المشتركة بين التخصصات المتنوعة والمتداخلة و الاستفادة من البحوث السابقة.
- تحسين مستوى وفعالية الخدمات الداخلية والخارجية ..
- تخفيض التكاليف الإدارية للبحث العلمي.

و يتأتى هذا من خلال إنشاء مستودعات لـــ:

✓ الاهتمامات البحثية داخل مؤسسة أو في المؤسسات التابعة لها

✓ نتائج أبحاث (حيثما أمكن ذلك) ومنظمات التمويل (وكالات الاتحادية والمؤسسات والشركات) مع قدرات البحث سهلة لتسهيل فرص متعددة التخصصات.

✓ الفرص التجارية للحصول على نتائج البحث.

✓ إخطار جائزة وإعداد الحساب، وسياسات وإجراءات التفاوض.

ثانيا – الفوائد المتحققة في مجال تطوير المناهج:

- تدعيم مستوى جودة المناهج والبرامج التعليمية المقدمة من خلال تحديد وتوفير أفضل الممارسات والتجارب وفحص وتقييم المخرجات.
- تحسين سرعة جهود مراجعة وتطوير وتحديث المناهج.
- تدعيم جهود تطوير أعضاء هيئة التدريس وخاصة حديثي الخدمة.
- تحسين الخدمات الإدارية ذات العلاقة بعمليات التعليم والتعلم باستخدام التكنولوجيا.
- تحسين فعالية أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال الاستفاد ة من الدروس والتجارب والخبرات السابقة للزملاء، وتقييم الطلاب.
- تصميم المناهج متعددة التخصصات والتنمية سهلت من خلال التنقل عبر الحدود الإدارات على تصميم المناهج متعددة التخصصات و تنميتها.

و يتأتى هذا من خلال :

إنشاء مستودعات لمراجعة المناهج الدراسية المقدمة و التي تشمل البحوث التي أجريت و أفضل الممارسات و الدروس المستفادة منها، المعلومات في كل تخصص، بما في ذلك المواد المستحدثة، المنشورات الحديثة والبحوث المعمول بها، التقييم المستمر للتقنيات وتتبع النتائج و فرص تطوير أعضاء هيئة

التدريس، والبحث العلمي، مستودعات تحليل تقييمات الطلبة، الاستفادة من كبار أعضاء هيئة التدريس، ووضع أساليب التدريس الفعالة، وتقديم المشورة و ما يجب و ما لا يجب فعله، والإشراف على طلبة الدكتوراه.

ثالثا: أعضاء هيئة التدريس والموظفين ومختلف إدارات شؤون الطلاب.

- تحسين مستوى الخدمات المقدمة للطلاب
- تحسين القدرة على خدمة أعضاء هيئة التدريس و الموظفين.
- تحسين الخدمات لخريجي الجامعة وغيرها من الهيئات الخارجية.
- تحسين مستوى الخدمات الطلابية وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية سيؤدي تلقائيا إلى الرفع من مستوى خريجي الجامعة.

و يتأتى هذا من خلال :

إنشاء بوابات للخدمات تعنى بشؤون الطلبة و الأساتذة و الموظفين و الاداريين، بحيث تسمح لهم بالاطلاع على المستجدات و تقديم المشورة للطلبة و قد تشمل المعلومات و السياسات والإجراءات المتعلقة بالقبول والتسجيل والمساعدات المالية و الخدمات الجامعية، المناهج الدراسية وغيرها من الخدمات، إضافة إلى خدمات التوظيف و قد تقتصر على بوابة موحدة لكافة الاتصالات الخاصة بالجامعة لتوفير مركز خدمة وضمان الاعلام المناسب للأشخاص المناسبين في الوقت المناسب.

رابعا – الفوائد المتحققة في مجال الخدمات الإدارية:

- تحسين فعالية وكفاءة الخدمات الإدارية.
- تحسين القدرة على التعرف على جهود التحسين والتطوير في الخدمات.
- تحسين القدرة على دعم التوجه نحو اللامركزية
- تحسين الامتثال للسياسات الإدارية.
- التحسين في قدرات التفاعل والتواصل.

و يتأتى هذا من خلال :

إنشاء بوابات (portails) تتضمن أسئلة وأجوبة، وأفضل الممارسات والإجراءات والنماذج، والجماعات ذات المصالح لتبادل المعلومات، ويكون بمثابة قوة دافعة لجهود التحسين للخدمات المالية (أي الميزانية والمحاسبة) (المشتريات، كيفيات التسديد، النقل و التخزين، عناوين الموردين)، و للموارد البشرية (أي شغور في الوظائف، كيفيات التوظيف، المرتبات إلخ....).

خامسا – في مجال التخطيط الاستراتيجي: في هذا المستوى تؤدي إدارة المعرفة إلى:

– تحسين القدرة على دعم الاتجاه نحو اللامركزية والتخطيط الاستراتيجي و إتخاذ القرار (معلومات أفضل تؤدي إلى قرارات أفضل (رشيدة).

– تقاسم أفضل للمعلومات الداخلية والخارجية للتقليل من الجهود الزائدة، وتخفيف عبء إعداد التقارير ورفع المعلومات إلى جهات أخرى.

– تحسين القدرة على وضع خطة استراتيجية تتماشى و متطلبات سوق العمل.

– تقاسم المعرفة من مصادر متنوعة داخليا وخارجيا، لتعزيز إنشاء "منظمة متعلمة" قادرة على التكيف السريع مع اتجاهات السوق.

و يتأتى هذا من خلال :

إسناد مهام إدارة المعرفة إلى مكتب يتكفل بكافة البحوث المؤسسية، و إنشاء بوابة للمعلومات الداخلية في شكل فهرس للخطط الاستراتيجية والتقارير المقدمة للجهات الخارجية، و بوابة للمعلومات الخارجية، متضمنة دراسة مقارنة مرجعية (Benchmarking)، المسوح البيئية، بيانات حول المنافسين، روابط المجموعات البحثية، البحوث و المنشورات إضافة إلى مستودع للبيانات المتعلقة بالمسؤوليات و النتائج تتبع بتقييمات المراقبة، ومؤشرات الأداء و القياس.

إضافة إلى ما سبق يضيف آخرون مجموعة من الفوائد التي تحققها إدارة المعرفة يمكن إيجاز بعضها فيما يلي[1]:

–تعاظم دور المعرفة في النجاح التنظيمي، حيث تعد فرصة كبيرة لتخفيض التكلفة، ورفع موجودات المنظمة وتوليد الإيرادات.

– تحسين عملية اتخاذ القرارات، إذ تتخذ القرارات بشكل أسرع من قبل المستويات الإدارية الدنيا، وباستخدام موارد بشرية أقل، وبشكل أفضل لو أنها اتخذت من قبل المستويات الإدارية العليا.

–يصبح العاملون أكثر قدرة على المعرفة فيما يتعلق بوظائفهم، لذا يصبح هؤلاء العاملين أكثر قدرة على طرح مبادرات لإجراء تحسينات أفضل، وتعلم إجراءات جديدة للمساعدة في تحسين العمل بطريقة أكثر خبرة وعقلانية.

–يصبح العاملون أكثر وعيا بما يحدث في موقع العمل وفي المؤسسة، وأكثر قدرة على التعاون فيما بينهم بصورة أفضل، إذ يصبح لديهم فهم أكثر حول كيفية اعتماد كل منهم على الآخر، وكيف يتمم كل منهم بمعرفته المعرفة التي يمتلكها الآخرون، وفهم مقاصدهم.

---

[1]–محمد خميس حرب، «**تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات لتحقيق التميز في البحث التربوي**»، مجلة كلية التربية، العدد 79، المجلد 28 (جامعة الزقازيق – مصر، 2013/01/04)، ص ص 35–36

-يميل العاملون إلى البحث عن طرق وأساليب جديدة للعمل بأكثر براعة، كما أنهم يميلون إلى العمل بجدية أكثر.

-يصبح العاملون أكثر قدرة في التعامل مع المتغيرات المختلفة التي تطرأ على عملهم.

-تحسين الإبداع داخل المؤسسة، خاصة أن الإبداع هو الاستجابة الرئيسة للتميز والمنافسة الآخذة بالازدياد، فإدارة المعرفة تتبنى فكرة الإبداع عن طريق تشجيع مبدأ تدفق الأفكار بحرية، فهي تعد أداة لتحفيز المنظمات على تشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية، لخلق معرفة جيدة.

-تساعد الجامعة على تحقيق الفعالية التنظيمية من خلال تنمية قدرة الجامعة على الاستخدام الأمثل لمواردها، وتهيئة الفرصة لنمو الجامعة وتطويرها بمعدلات متناسبة مع قدراتها والفرص المتاحة وذلك بتعميق استخدام نتائج العلم والتكنولوجيا.

-تمكن الجامعة من المنافسة والتميز والبقاء، وذلك من خلال تجديد الرصيد المعرفي والتخلص من المفاهيم والخبرات المتقادمة التي تعجز عن مواكبة معطيات الظروف الجديدة والمتغيرة باستمرار، واطلاق الطاقات الفكرية والقدرات الذهنية لأفراد الجامعة على كافة المستويات، ومساندة الإدارة في عملية التجدد الفكري من خلال استقبال المفاهيم والخبرات الجديدة واستيعابها وتوظيفها في العمليات.

-تسهم إدارة المعرفة وبدرجة كبيرة في تحقيق نموذج الجامعة المنتجة .

-تسمح إدارة المعرفة بتعظيم قدرة المؤسسة الكامنة على النمو بالتركيز على رأس المال الفكري لتقديم خدمات تتناغم مع احتياجات المجتمع.

المطلب الثالث: مجالات تطبيق إدارة المعرفة و طرق تحسنيها في مؤسسات التعليم العالي

ينظر للجامعة على أنها صانعة المعرفة ومحتضنة للابتكار والإبداع، ولم تعد المعرفة هي الغاية المقصودة للجامعة، بل أصبح هدف الجامعة هو تنامي المعرفة وتوظيفها لخدمة المجتمع، و البحث عن أساليب و طرق تحسين المعرفة و إدارتها.

الفرع الأول: ضرورات تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية الجامعية

إن الجامعات بشكل عام هي أحوج المؤسسات إلى تطبيق إدارة المعرفة بشكل كامل ومكثف في إدارتها وخدماتها، و يعود ذلك إلى الأسباب الآتية[1]:

-الأعداد الكبيرة من المنتسبين إليها وتشعب ارتباطاتهم وحاجاتهم إلى اتصالات سريعة.

-تنوع الأنشطة الجامعية وترابطها.

[1]-ياسر الصاوي، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 72-73.

-كثرة وتنوع وترابط الجهات تتطلب متابعة سريعة ودقيقة، مثل قاعات التدريس، وسائل المواصلات، المختبرات، المستودعات.

-الحد من ازدواجية وجود قاعدة بيانات مركزية يمكن للأشخاص المخولين فقط من الوصول إلى أجزاء منها وفق احتياجات الجامعة.

- وصول التغييرات في البيانات إلى مواضعها حال اعتمادها.

- توحيد أسلوب العمل الإداري داخل الجامعة.

الفرع الثاني: مجالات تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي

تؤدي مؤسسات التعليم العالي دورا مهما في تطوير وتقدم المجتمعات، وأخذت تلفت الأنظار إليها كونها واجهة التطور الاقتصادي و السياسي والاجتماعي، فهي المصدر الرئيسي للمعرفة والإدارة الفاعلة للتغير المجتمعي، و يتمحور هذا الدور من خلال القدرة على تكوين رصيد معرفي جديد نتيجة للتفاعل بين المعرفة الكامنة لدى العاملين، والمعرفة المعلنة التي تمثل رصيد الجامعة من خبراتها وتعاملاتها وسياستها إضافة إلى نشر هذه المعرفة بين العاملين لتكون الأساس في توجيه الأنشطة المعرفية ومن ثم العمل الإنتاجي المنظم فيها و تجسيد هذه المعرفة في جميع العمليات والأنشطة والخدمات والبرامج التي تقدمها، و يمكن إسقاط عمليات إدارة المعرفة في المنظمات على مؤسسات التعليم العالي و بهذا يمكن النظر إلى المعرفة التي يتمحور حولها عمل مؤسسات التعليم العالي من ثلاث جوانب هي [1] : إنتاج المعرفة، نشر وتشارك المعرفة وتطبيق المعرفة.

أولا: البحث العلمي(إنتاج المعرفة):

يعد البحث العلمي أحد المهام الثلاثة التي تقع على عبء الجامعة، حيث تسعى إلى تنمية المعرفة وانمائها وتطويرها، بل يعتبر ركنا رئيسا من أركان الجامعة، بل لن تتحقق وظائف الجامعة بفعالية بدون الاهتمام بالبحث العلمي وتطويره. فهو القائم على إنتاج المعرفة وتطويرها، وعلى مشكلات المجتمع وقضاياه لخدمة أهداف التنمية بمتغيراتها المختلفة، لذا فهو يحتل مكانة هامة في مجتمع المعرفة.

وللبحث العلمي مكانة مهمة في مجتمع المعرفة ,حيث يمثل عاملا أساسيا في إنتاج المعرفة، وتجديدها وتطويرها، كما أنه ركيزة مؤثرة لتميز مؤسسات التعليم العالي، وأساس لترقية أعضاء هيئة التدريس بها، وكذلك يعد موردا أساسيا لتمويل التعليم في هذه المؤسسات، وقاعدة رئيسة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

ويرتبط البحث العلمي في هذه المؤسسات بإنتاج المعرفة، حيث ينظر إلى المعرفة كمدخل ومخرج في نفس الوقت، وتتطلب عملية إنتاج المعرفة ضرورة التأكد من كيفية رؤية الباحثين المعرفة كمدخل، وكيف

---

[1]-محمد خميس حرب، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 36-38

يتواصلون مع بعضهم البعض، وكيف ينشرون نتائج أبحاثهم، حيث يعد ذلك أمرا مهما ليس فقط بالنسبة لتقدم المعرفة، ولكن لتحقيق التنمية والتطوير في ظل الاقتصاد المعرفي العالمي.

ثانيا: التعليم والتدريس(نقل وتشارك المعرفة):

يعد التعليم من أهم وظائف الجامعة لما له من دور في إعداد الطلاب، الأمر الذي يتطلب توافر عدة متطلبات منها إتاحة الفرص للتعليم لدى جميع الطلاب، حيث أن التعليم في الجامعات مطالب بالوصول بهم إلى درجة الإتقان بإكسابهم المهارات العقلية المتصلة بالمهنة، وتطبيق ما تم تعلمه من حقائق ومعلومات ومفاهيم على المواقف والقضايا الجديدة، بالإضافة إلى المهارات المرتبطة بالتفكير العلمي الناقد.

وقد تبدلت أدوار التعليم الجامعي في ظل مجتمع المعرفة إلى مجموعة من الأنشطة العريضة التي تساعد في بناء المجتمعات الديمقراطية القائمة على المعرفة، والتي تشمل دعم الابتكار بتوليد المعرفة الجديدة، والإسهام في تكوين رأس المال البشري، وهذا هو الدور الفاعل في تحقيق التنمية المجتمعية في مجتمع المعرفة.

ثالثا: خدمة المجتمع. المجتمع (تطبيق المعرفة):

تمثل خدمة المجتمع أحد أهم الأدوار التي تقوم بها الجامعة في خدمة مجتمع المعرفة، حيث تعمل باستمرار على تطبيق المعرفة، وتوظيفها لخدمة المجتمع وتطويره، ومن ثم تخرج الجامعة عن دورها التقليدي والعمل خارج أسوارها إلى خارج المجتمع لتتفاعل معه، حيث تعكس مفهوم الجامعة كتنظيم مفتوح، كما ترتبط بمتطلبات مجتمع المعرفة الجديد المتمثلة في التعلم والإنتاج والتقنيات والمعرفة ومصادرها المتعددة. وتتنوع مجالات خدمة المجتمع فقد تشمل خدمة أعضاء هيئة التدريس للمجتمع المحيط بالجامعة كالقيام بالأبحاث المشتركة أو المشاركة في الندوات والأنشطة المجتمعية، أو تقديم الخدمة للمجتمع الكبير، كالقيام بالبحوث التي تعالج مشكلات المجتمع، وتقديم المشورة والخبرة لمؤسسات الدولة، وتأهيل القيادات المجتمعية.

تقاس كفاءة مؤسسات التعليم العالي من خلال قدرته وكفاءته في خدمة المجتمع، والعمل على تحقيق التنمية الشاملة في كافة المجالات، فهي أهم الوظائف الرئيسية لهذه المؤسسات في الوقت الحاضر، حيث تشمل قدرة التعليم والتدريب على إعداد القوى البشرية وتأهيلها تأهيلا يفي باحتياجات البيئة المحيطة من التخصصات المختلفة واجراء البحوث في كافة المجالات، واستثمار نتائجها بما يحقق التطوير في كافة المجالات التي تخدم المجتمع، وتحقق أهدافه، من خلال تلبية احتياجاته من التخصصات المختلفة، وملاءمة التخصص الدراسي لطبيعة العمل، وربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع.

الفرع الثالث: طرق تحسين إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي:

بما أن مؤسسات العليم العالي مؤسسات معرفية فعليها اعتماد سياسات لتحسين إدارة المعرفة بها و من بين هذه الطرق[1]:

-يجب على مؤسسات التعليم العالي وضع رسالة تحدد بوضوح مهامها الثلاث الرئيسية و ما يرتبط بها من واجبات، و مناقشة هذا بالتفصيل على كافة المستويات داخل هذه المؤسسات و خارجها.

-يجب خلق وعي لدى العاملين بالمسؤولية و المحاسبية فيما يتعلق بالعملاء خارج الجامعة.

-إذا كانت مؤسسات التعليم العالي مؤسسات معرفية فيجب عدم الخلط بين تكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة، ذلك أن تكنولوجيا المعلومات تطور مهم جد غير أن شراء أجهزة المعلوماتية لا يعني بالضرورة نظم معرفة أو معرفة أفضل.

-المعرفة بسب طبيعتها غير المادية و اللاملوسية ليس لها حدود أو سياسة لذا يجب على مؤسسات التعليم العالي أن تزيد من انفتاحها الدولي و هذا ما نص عليه اتفاق بولونيا.

-إذا كان الطلاب هم العنصر الأساسي في مجتمع المعرفة فإنه من الضروري إعدادهم لمواجهة المتطلبات المادية و غير المادية لذلك المجتمع المعرفي.

-إذا كانت الجامعات مؤسسات معرفية فإنه من الضروري أن تتقبل التقييم بشفافية و إذا كان هذا التقييم سلبي فلا بد من تهيئة المناخ الذي يجعلها تتقبل العواقب غير السارة.

-يجب أن تتوقف مؤسسات التعليم العالي عن رؤية نفسها كمؤسسات منعزلة لأن هذا الاتجاه يعيق التعاون بين المؤسسات الذي سيصبح أساسيا أكثر و أكثر في عالم الغد، فعلى الأساتذة و الطلبة أن يتعلموا كيف يعملون معا من أجل تحسين جودة البحث العلمي و مجمل الأداء الأكاديمي.

---

[1]-الهلالي الشربيني الهلالي و أماني السيد غبور، **اتجاهات حديثة في ادارة مؤسسات التعليم العالي**(ط1؛ مصر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، 2015)، ص ص 60-61.

الخلاصة

تعرفنا من خلال هذا الفصل على المفاهيم المتعلقة بإدارة المعرفة من خلال مناقشة واستعراض نشأة وتطور المعرفة تاريخيا، تعريفها و مداخلها إلى جانب التفريق بين المعلومات و المعرفة باعتبار المعلومات هي مرحلة وسيطة بين البيانات والمعرفة، كما تناولنا خصائص المعرفة و أنواعها التي تتباين وجهات نظر الباحثين والكتّاب حولها وأهم أشكالها المعرفة الضمنية و الصريحة، نظرا لأن المعرفة هي ضمنية على نطاق واسع ويمتلكها الأفراد، فإن المهمة الأساسية تتمثل في كيفية تحويلها إلى معرفة صريحة يسهل إدارتها والتحكم فيها بشكل فعال.

كما تعرفنا على المقاربات التي مهدت لمفهوم إدارة المعرفة و تطرقنا إلى التعاريف التي وردت في مجال إدارة المعرفة التي تركز في مجملها على العمليات التي تغطيها من توليد وخزن وتوزيع، مشاركة وتطبيق للمعرفة وذلك بغية تحقيق قيمة مضافة وتعد عملية توليد المعرفة من أبرز عمليات إدارة المعرفة هذه الأخيرة تعمل على خلق معارف جديدة تساهم في إثراء الرأسمال الفكري لدى المؤسسة وتكوينه، من ناحية أخرى يتطلب تطبيق إدارة المعرفة خلق ثقافة محفزة ومشجعة وداعمة لإنتاج المعرفة ومشاركتها، وتأسيس بيئة تنظيمية تقوم على أساس المشاركة بالمعرفة والخبرات الشخصية وبناء شبكات فاعلة في العلاقات بين الأفراد وتأسيس ثقافة تنظيمية داعمة للمشاركة وتقاسم وتبادل المعرفة، و تناولنا أيضا أهمية إدارة المعرفة، أهدافها و الفوائد المتحققة للمنظمات من تطبيق إدارة المعرفة، إضافة إلى عوامل النجاح و الفشل و أنماط تحويل المعرفة ومتطلبات تطبيق إدارة المعرفة

كما تناولنا الخلفية النظرية، مناقشة الأبعاد المهمة لتطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي باعتبارها منظمات تنتج المعرفة، فهي مهيأة أكثر من غيرها لتبني إدارة المعرفة وتضمنت التعريف بمفهوم إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، مبررات و مجالات التطبيق، بالإضافة فوائد تطبيق إدارة المعرفة في التعليم العالي في مجال البحث العلمي، تطوير المناهج و أعضاء هيئة التدريس والموظفين ومختلف إدارات شؤون الطلاب و في مجال الخدمات الإدارية:

وخطوات تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي و إختتمنا بالتطرق إلى ضرورات تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي و مجالات التطبيق

الفصل الثالث

الإطار النظري

لرأس المال الفكري

تمهيد

تواجه المنظمات على اختلاف أنواعها ومنها مؤسسات التعليم العالي موجة من التحولات والتغييرات المتسارعة التي تجتاح عالم اليوم وفي مقدمتها الثورة المعلوماتية والتقنية، تلك الثورة التي تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات، ونتيجة لتلك التحولات أصبحت المعرفة تمثل المصدر الأكثر أهمية في بناء الميزة التنافسية للمنظمات، بل أصبحت العامل الأكثر تأثيرا في نجاح المنظمة أوفشلها.

والمؤسسات التعليمية كغيرها من المؤسسات أدركت أن الأصول المعرفية ذات قيمة كبيرة وتعتبر من الأصول التي يجب المحافظة عليها ومعرفة كيفية إدارتها واستخدامها لتوليد معرفة جديدة من أجل خلق القيمة المضافة وتحقيق ميزة تنافسية، هذه الأصول هي المعرفة المتراكمة في عقول الموارد البشرية والناتجة عن الممارسة الفعلية للعمل، و التوجيه والمساندة من القادة والمشرفين، وتبادل الأفكار والخبرات مع الزملاء في فرق العمل، ومتابعة المنافسين، والتعرض لمطالب العملاء، وكذا نتيجة التدريب وجهود التنمية والتطوير، إن هذه المعرفة المتزايدة والمتراكمة هي الثروة الحقيقية للمنظمات، وهي بالتالي ما يطلق عليه الآن رأس المال الفكري و هي أيضا محصلة عمليات التعلم المستمرة في هذه المؤسسات.

إن رأس المال الفكري شكل مطلبا هاما نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي وغيرها، الأمر الذي يستوجب أن يكون محل عناية واهتمام من جميع النواحي الخاصة به ذلك أن مفهوم إدارة الجودة ينساب في اتجاه واحد مع مفهوم رأس المال الفكري ألا وهو الوصول إلى تحقيق الميزة التنافسية المستديمة.

من هذا المنطلق، سنسلط الضوء في هذا الفصل على مساهمة رأس المال الفكري في ضمان جودة التعليم العالي في ظل إدارة المعرفة، حيث سنناقش من خلاله مختلف المفاهيم المتعلقة برأس المال الفكري، من خلال ثلاث مباحث هي:

المبحث الأول: ماهية رأس المال الفكري

المبحث الثاني: قياس رأس المال الفكري و نماذج إدارته

المبحث الثالث: رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي

المبحث الأول: ماهية رأس المال الفكري

لقد كان العصر الصناعي هو عصر اكتشاف قوة وأهمية رأس المال و نموذجة الآلة، وقد استكمل رأس المال المادي القائم على الآلة سيطرته خلال فترة طويلة امتدت منذ بداية الثورة الصناعية و حتى منتصف القرن الماضي تقريبا، و مع تطور التكنولوجيا و ظهور ثورة المعلومات و تصاعد أهمية المعلومات والمعرفة و التحول نحو مجتمع المعرفة و تعاظم دور الموارد البشرية و ما يمتلكونه من خبرات و قدرات على الابتكار و توليد المعرفة الجديدة فإن اكتشافا آخر أخذ طريقه إلى الاهتمام و الحديث عنه على نطاق متصاعد و واسع ألا وهو الرأس مال الفكري.

وقد أدركت اغلب المنظمات خاصة المعرفية والصناعية أن الأفراد المميزين (رأس المال الفكري) يمثلون موردا ثمينا تفوق أهميته باقي الموارد الأخرى. وأنه العنصر الأساسي لنمو المنظمات لكون المعرفة مرتبطة به ارتباطا وثيقا، فأصبحت تهتم به وتسعى إلى امتلاكه وتوفير البيئة الملائمة له لكي يبدع.

المطلب الأول: مفهوم رأس المال الفكري:

إن رأس المال الفكري يشير إلى مجموعة من القدرات و الخبرات البشرية المتباينة في مستوى أدائها داخل المنظمة لكافة العاملين دون استثناء من غير الماهرة إلى أعلى مستويات المهارة، و من الطبيعي أن تفضل المنظمات أن يكون كل أفرادها ذوي كفاءة باعتبارهم أهم الأصول البشرية التي تمتلكها، و الذين بدورهم يمتلكون المعرفة، لذلك أصبحت المنظمات التي تعتمد على المعرفة يتحدد مستقبلها بما لديها من أفكار و تهتم كثيرا بهذه الأصول كشرط أساسي في استثماراتها، و مثل هذه الأصول أصبحت الركيزة الاساسية لبقاء المنظمة في مجال الاعمال حيث قد تفوق قيمة الأفكار المبتكرة قيمة الثروات المادية للمنظمة و هذه المنظمات صارت تعرف برأسمالها الفكري[1].

يختلف الأفراد المكونين لرأس المال البشري في المنظمة فيما بينهم من حيث المهارات والمعارف التي يمتلكونها، وفي هذا الإطار قدم Fleenor & callahan نموذجا لفئات الأفراد كما يوضحه الجدول التالي:

---

[1]-بوزيان عثمان، "**إقتصاد المعرفة و إدارة الأصول الذكية** "(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في العلوم الاقتصادية تخصص تسيير، كلية العلوم الاقتصادية و التسيير، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2009-2010)، ص ص 136-137.

الجدول رقم (14) : فئات الأفراد

الأفراد تحت التجربة	Learners (new comers)	النجوم	Stars
هم الأفراد حديثوا التعيين أو الذين تمت ترقيتهم إلى وظائف جديدة و لم يصلوا إلى مستوى الأداء المطلوب لأنهم مازالوا في مرحلة الاندماج و التكيف مع بيئة المنظمة و ثقافتها.		أفراد مستوى أداءهم عالي جدا، و لديهم خبرات واسعة و يتحركون بسرعة نحو قمة الهرم التنظيمي و تهتم المنظمات بوضع برامج لتطوير كفاءاتهم والمحافظة عليها	
العاملون الذين يعتمد عليهم	Solid employees	الخشبة الميتة أو العمال غير المنتجين	Dead Wood
وهم الأفراد الذين يشكلون الغالبية العظمى من العاملين في المنظمة، ويعتمد عليهم في تنفيذ معظم الأعمال فيها، ويكون مستوى أدائهم اعتياديا ومقبولا		وهم الأفراد الذين ينضب أداءهم ويكونون غير منتجين و يشبهون أغصان الشجرة الميتة	

المصدر:

خالد بوجعدار و سهام عليوط، "**رأس المال الفكري في منظمات الاعمال بين آليات بنائه وإشكالية قياسه**"، (بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال حول: رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، كتاب الابحاث العلمية، الجزء الثاني، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية-الأردن، أيام 22-25 أفريل 2013)، ص 690.

إن الثروة و القيمة و التطور في المجتمعات المتقدمة أصبحت تعتمد على رأس المال الفكري و الذي تعد المعرفة جوهره، مما يعني أن توليد القيمة و الثروة انتقل الى العمل المعرفي بدلا من عمل الماديات، و إلى استغلال الأصول الفكرية بدلا من استغلال الموارد المادية، و الانتقال من قانون تناقص العوائد (الذي يطبق على السلع المادية) الى قانون تزايد العوائد (بالنسبة للمعرفة و الابتكار و الأفكار) فخلافا للماديات التي تخضع لتناقص العوائد و تعتبر موردا نهائيا فإن المعرفة ذات رافعة استثنائية و تعمل على اساس تزايد العوائد مما يجعلها موردا لا نهائيا [1].

الفرع الأول: نشأة و تطور رأس المال الفكري

يمكن تحديد ثلاثة مراحل مهدت لظهور رأس المال الفكري، وساهمت في تطويره وبناء استخداماته، هي على النحو الآتي[2]:

أولا: المرحلة الأولى: بداية الاهتمام بالموارد البشرية: كانت بداية إضاءات و توجهات الاهتمام بالموارد البشرية في القرن السابع عشر، إذ قال Eribson & Nerdurm أنه في القرن السابع عشر أكد الاقتصاديWilliam Petty فكرة اختلاف نوعية العمالة و طرح موضوع قيمة العاملين في حساب الثروة بطريقة إحصائية، و شكل هذا الجهد مبادئ ما عرف لاحقا برأس المال البشري و استمرت جهود الاقتصاديين بهذا الاتجاه، حيث في عام 1776 أشار Adam Smith في كتابه ثروة الأمم إلى تأثير مهارات

[1]-نجم عبود نجم، **مرجع سبق ذكره**، ص 21.

[2]-سعد علي العنزي و أحمد علي صالح، **ادارة رأس المال الفكري في منظمات الأعمال**(ط1؛ الأردن: دار اليازوري، 2009)، ص ص157-163.

العاملين في العملية الإنتاجية و جودة المخرجات، وطالب بأن تحدد الأجور وفق ما يبذله من وقت وجهد وكلفة لكسب المهارات المطلوبة في أدائهم لمهاراتهم.

كما أكد Alfred Marshall عام 1890 على الاستثمار في البشر بقوله: إن أثمن ضروب رأس المال، هو ما يستثمر في البشر، لأن رأس المال البشري يتميز بسمة لا تتوافر في غيره من رؤوس الأموال، و أن إنتاجيته تتصاعد بنفس اتجاه منحنى خبراته و مهاراته، و معنى ذلك أنه لا يخضع لقانون المنفعة المتناقصة.

و جاء عام 1906 ليشهد ظهور الأساس لنظرية رأس المال البشري المعاصرة على يد الاقتصادي Ivring Fisher عندما أدخل رأس المال البشري في مفهوم رأس المال العام.

و عند بداية الخمسينات توسعMincer & Schultz بنظرية رأس المال البشري من خلال اعتباره فئة من رأس المال مستقلة عن رأس المال التقليدي، كما شهدت مرحلة الستينات إلى نهاية التسعينات تطورا سريعا في نظرية رأس المال البشري أدت بشكل واضح إلى فهم السلوك الإنساني على المستويين الفردي والجماعي.

و من كل ما تقدم يلاحظ أن الحقبة السابقة، التي امتدت من القرن السابع عشر إلى نهاية سبعينات القرن العشرين أكدت الاهتمام بالموارد البشرية و ضرورة دراستها بوصفها عاملا مكملا لرأس المال المادي، وأخيرا يمكن القول بأن موضوع رأس المال البشري يمثل نقطة ارتكاز أساسي و مؤشر منطقي لدراسة موضوع رأس المال الفكري.

ثانيا: المرحلة الثانية: الاهتمام بالقابلية الذهنية (تلميحات حول مفهوم رأس المال الفكري): في بداية ثمانينات القرن العشرين، بدأ الاهتمام بإدارة رأس المال الفكري حين أدرك المديرون و الاكاديميون والاستشاريون على مستوى العالم أن الأصول غير المادية للمنظمة – رأس المال الفكري – تعتبر محددا أساسيا لما تحققه المنظمة من أرباح لأنها قابلة للاستخدام المتعدد و المتزامن، كما شهدت البدايات المبكرة لتسعينات القرن العشرين تتويجا لجهود هذه المرحلة تمثلت بثلاث حوادث، أولها عام 1990 عندما أطلق لأولRalph Stayer مصطلح لرأس المال الفكري[*] و ثانيها 1991 عندما نشر Stewart مقال بعنوان brain power القوة الذهنية، و ثالثها عام 1991 عندما عين Leif Edvinsson كأول مدير في العالم، لإدارة رأس المال الفكري من قبل شركة Skandia السويدية لخدمات التأمين والمالية.

[*]– يرى بعض الباحثين أن أول من أطلق هو جون كينث جالبريثJohn Kenneth Galbraith هو أول من عرف وأطلق لفظ رأس المال الفكري سنة1969 في كتابه" مجتمع الوفرة" The affluent society على أن رأس المال الفكري هو العمل والنشاط الفكري الذي يؤدي إلى عمل معرفي فعال، أي خلال المرحلة الأولى التي ذكرناها، و منهم من يقول أن هذا المصطلح تم ذكره من طرف نفس الباحث في رسالته إلي الاقتصادي مايكل كاليش Michael Kalecki وأشار فيها إلى امتنان العالم له على رأس المال الفكري الذي قدمه خلال عدة عقود.

و يلاحظ من خلال معطيات المرحلة الثانية، بأنها تميزت بمجموعة من أراء و مقترحات، ركزت مع أهمية الموجودات غير الملموسة في تحقيق النجاح و الربحية للمنظمة، و في منتصف التسعينات أصبح هناك مسارين: تمثل المسار الأول في المعرفة و القوة الذهنية و الذي يركز على خلق و توسيع العمل المعرفي للمنظمة، أما المسار الثاني: فتمثل في مدخل الاعتماد مع الموارد من أجل خلق أرباح من المزيج المميز للموارد المادية والفكرية للمنظمة.

ثالثا: المرحلة الثالثة: ظهور نظرية رأس المال الفكري: في منتصف التسعينات من القرن العشرين، بدأت الجهود البحثية تتكثف حول موضوع رأس المال الفكري في محاولة لإيجاد مفهوم مشترك فيما بين الباحثين والشركات، و الاتفاق مع مبادئ و فرضيات هذا الموضوع.

ففي عام 1993 (Dou Chemical)اهتمت شركة في تطوير الأرباح و المنافع الجديدة من رأس المال الفكري، و في عام 1995 عقد اجتماع بعنوان " إدارة رأس المال الفكري" في السويد ترأسهEdvinsson تضمن هذا الاجتماع الاتفاق على تعريف لمصطلح رأس المال الفكري، و تحديد عناصره، وطرق حسابه.

اما في عام 1999 فقد شهد انعقاد الندوة الدولية لرأس المال الفكري في امستردام، و تركزت جهودها حول مناقشة أهداف رأس المال البشري، و اتجاهاته و طرق قياسه و مستوياته و أبعاده، وتأسيسا على ذلك فإن الجهود أنفة الذكر قد ركزت بالدرجة الأولى على ايجاد نظرية لرأس المال الفكري، عرفها Griffiths بأنها مجموعة من الفرضيات التي يمكن على أساسها استنباط مجموعة من القوانين و المبادئ.

أما من الناحية الأكاديمية يمكن سرد التطور التاريخي لمفهوم رأس المال الفكري من خلال مساهمات الرواد في هذا المجال بحيث يعرض sullivan نشأة و تطور رأس المال الفكري من خلال عرض الدراسات الأكاديمية و وجهات النظر كدراسة Hiroyuki itami التي أجريت في اليابان و تناولت تأثير الأصول غير الملموسة على ادارة المنظمات اليابانية سنة 1980 و أن سبب تباين آداء هذه المنظمات يعزى الى اختلاف نسبة هذه الأصول كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (15): تطور مفهوم رأس المال الفكري في البحوث الأكاديمية

السنة	المساهمة أو الحدث	المؤلف الاصلي
1980	نشر Hiroyuki itami كتاب باللغة اليابانية بعنوان تعبئة الأصول غير الملموسة	Mobilizing Invisible Assets
1981	أسس brian hall شركة لتسويق البحوث المتعلقة بالقيم الإنسانية	
1986	نشر karl Eric Sveiby كتاب "معرفة المنظمة لكل شيء حول إدارة الأصول غيرالملموسة	The Know-How Company
	نشر David Teece ورقة حول استخراج القيمة من الابتكار	
1987	نشر Debra Amidon كتاب إدارة أصول المعرفة في القرن الحادي والعشرين	Managing the Knowledge Asset into the Twenty-First Century
	نشر كل من Thomas Johnson & Robert Kaplan كتاب بعنوان الصلة المفقودة: ظهور و أفول المحاسبة الادارية	Relevance Lost: The Rise and Fall of Management Accounting
1988	نشر karl Eric Sveiby التقرير السنوي الجديد و الذي مهد لرأسمال المعرفة	The New Annual Report" introducing "knowledge capital"
1989	نشر karl Eric Sveiby ميزانية الأصول غير الملموسة	The Invisible Balance Sheet
	بدأpatrick Sullivan البحث في "تسويق الابتكار	
1990	نشر karl Eric Sveiby كتاب إدارة المعرفة	Knowledge Management"
	استعمل مصطلح رأس المال الفكري من قبل Stewart	
1991	نشر thomas stewart أول مقال في مجلة Fortune بعنوان قوة الذهن أو الفكر	Brainpower
1991	شركة Skandia تنشأ اول وظيفة تعنى براس المال الفكري و تعين Edvinsson مسؤلا عنها	
1992	نشر thomas stewart مقال آخر في مجلة Fortune بعنوان قوة الذهن أو الفكر	Brainpower
1993	Hubert Saint.Onge يحدد رأس المال الزبائني	
1994	كتاب Stewart رأس المال الفكري في الصفحة الأولى لمجلة Fortune	
1994	أول اجتماع لمدراء رأس المال الفكري Sullivan, Petrash, Edvinsson	
1995	نشر أول تقرير عام حول رأس المال الفكري من قبل شركة Skandia	
1996	ندوة SEC(*) حول قياس الأصول الفكرية / غير الملموسة	
	نشر Sullivan and Parr كتاب استراتيجيات الترخيص	Licensing Strategies
	أسس baruch lev فرع لدراسة الاصول غير الملموسة في جامعة نيويورك.	
	صدور أول تقرير دولي عن رأس المال الفكري من طرف مجموعة باحثين على رأسهم Caroline Stenfelt	
1997	نشر Sveiby كتاب الثروة الجديدة للمنظمات "	The New Organizational Wealth"
	نشر Edvinsson and Malone كتاب رأس المال الفكري	
	نشر Stewart كتاب رأس المال الفكري	
	تنظيم مؤتمر حول قياس رأس المال الفكري من طرف Hoover Institution	
	شركة BBCتنتج وثائقي عن رأس المال الفكر بعنوان ثروة الأمم الجديدة	The new wealth of nations
	Nick Bontis يناقش أول أطروحة دكتوراة عن رأس المال الفكري	
1998	نشر sullivan كتاب الاستفادة من رأس المال الفكري	Profiting from Intellectual Capital
	Nick Bontis بالشراكة مع جامعة Mcmaster بكندا ينظمان أول مؤتمر أكاديمي موسع حول رأس المال الفكري	
	baruch lev ينظم أول مؤتمر حول محاسبة رأس المال الفكري	
2000	بداية صدور مجلة رأس المال الفكري	

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على:

- Patrick H. Sullivan, **Profiting from Intellectual Capital: Extracting Value from Innovation (**Canada : john wiley & sons, 1998),p 63
- Leif Edvinsson, **Corporate Longitude: Discover Your True Position in the Knowledge Economy (1st edition,** london : pearson education limited, 2002),p 13-15

(*)– ***S***ecurities and ***E***xchange ***C***ommission لجنة الاوراق المالية والبورصات هي الوكالة الاتحادية للتنظيم والإشراف على الأسواق المالية

الفرع الثاني: مفهوم رأس المال الفكري:

بالعودة إلى الأصل اللاتيني، وفي مصطلح رأس المال الفكري نجد أن كلمة(فكر) مشتقة من الكلمتين اللاتينيتين (inter) وتعني بيّن، وضمنا تعني العلاقات و(Lectio) وتعني القراءة والمعرفة وعند إضافة (Capital) التي تعني مجموع مصطلح رأس المال الفكري الذي يشير إلى مفهوم العلاقات المكثفة المبنية على المعرفة التركيبية والكفاءات التي لها قدرة على توليد القيمة والتنمية[1]

أولا: تعريف رأس المال الفكري:

يعد رأس المال الفكري من المواضيع حديثة العهد إذ لا يتجاوز عمره العقدين و الذي ما زال الغموض الجدل والنقاش يكتنفانه، و بهذا لا يزال هذا المصطلح غير مكتمل الملامح و يصعب الوقوف على مفهوم متكامل له بالرغم من وجود العديد من المساهمات من قبل كثير من الباحثين، و يصل الاختلاف حتى في مسماه فيستخدم رأس المال الفكري بتسميات عديدة كرأس المال المعرفي، رأس المال اللاملموس، الأصول غير الملموسة الأصول غير المادية و من أجل الخروج بمفهوم شامل نورد بعضا من التعاريف:

1-يعرفه معهد المحاسبين الإداريين بأستراليا CIMA[*]: هي حيازة (امتلاك) المعرفة والخبرة، والمعرفة المهنية والمهارات، والعلاقات الجيدة، والقدرات التكنولوجية، والتي عند تطبيقها سوف تعطي المنظمات ميزة تنافسية[2].

2-و يعرف أيضا Roos : جميع الموارد غير النقدية وغير المادية التي تسيطر عليها المنظمة بالكامل أوجزئيا من والتي تساهم في خلق قيمة للمنظمة[3].

3-تعريف (Stewart): الأصول المعرفية والمواهب والمهارات والعلاقات والآلات والشبكات التي تجسد منها والتي يمكن استخدامها لخلق الثروة [4].

4-يعرفه: while Lynn : على أنه يمثل المعرفة التي تتحول إلى شيء ذي قيمة للمنظمة [5].

---

[1]-ليف ادفنسون، «**الاستثمار في رأس المال الفكري : التكاليف و العوائد المحتملة**»، " **تنمية الموارد البشرية في اقتصاد مبني على المعرفة**"، (ط1؛ أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات و البحوث الاستراتيجية، 2004)، ص 199.

[*]- **C**hartered **I**nstitute of **M**anagement **A**ccountants.

[2]-Michael Chidiebere Ekwe, «**Effect of Intellectual Capitals on Employee Productivity of Banks in Developing Economies: The Nigeria Experience» ,** Research Journal of Finance and Accounting, Vol.4, No.11,(USA : The International Institute for Science, Technology and Education (IISTE), 2013), P 141..

[3]-Göran Roos & all, **Managing Intellectual Capital in Practice** (USA : Butterworth-Heinemann, 2005),p 19.

[4]-Thomas Stewart, **The Wealth of Knowledge: Intellectual Capital and the Twenty-first Century Organization** (USA : Doubleday, 2003), P11 .

[5]-Donley Carrington, «**An Empirical Study on the Impact of the Process of Measuring IC on Performance»** , The Electronic Journal of Knowledge Management, (Volume 11, Issue 4, 2013), P 283.

5-و تعرفه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)[*] : القيمة الاقتصادية المقدرة و المنسوبة للأصول غير الملموسة في المنظمة، و التي تتجلى في فئتين: (أ) رأس المال التنظيمي (الهيكلي) و (ب) رأس المال البشري[1] و قد إعتمد كل من Petty & Guthrie نفس التعريف.

6- و يعرفه Sullivan رأس المال الفكري هو المعرفة التي يمكن تحويلها إلى ربح[2]

7- و يعرفهJohnson نظام (العناصر والعمليات) التي تستخدم العقل البشري والابتكار لخلق الثروة [3]

8- و يعرفها Sveiby تجميع القيمة التي تم إنشاؤها بواسطة عمال المعرفة. [4]

9-ويعرفMarr and Schiuma رأس المال الفكري على أنه مجموعة من الأصول المعرفية التي تنسب إلى المنظمة، وتساهم في تحسين الوضع التنافسي لها من خلال إضافة قيمة لأصحاب مصلحة محددين[5]

10-رأس المال المعرفي هو جزء من رأس المال البشري للمنظمة، فهو يتمثل بنخبة من العاملين يمتلكون مجموعة من القدرات المعرفية و التنظيمية دون غيرهم، تمكنهم هذه القادرات من إنتاج الأفكار الجديدة أوتطوير أفكار قديمة تمكن المنظمة من توسيع حصتها التسويقية و تعظيم قوتها و تجعلها في موقع قادرة على اقتناص الفرصة المناسبة [6]

ويرى الباحث على ضوء ما تقدم من تعريفات لمفهوم رأس المال الفكري، أن اختلاف التعريفات ربما لاختلاف الزاوية التي ينظر من خلالها لهذا المفهوم، ولكن على الرغم من تنوع تلك التعريفات إلا أنها اشتركت في العناصر التالية التي يمكن اعتبارها محاور أساسية لمفهوم رأس المال الفكري ومن أهمها ما يلي:

- هناك تركيز كبير على ارتباط رأس المال الفكري بالمعرفة.
- هناك شبه اتفاق أن رأس المال الفكري هو المعرفة التي يمكن تحويلها إلى قيمة أو ربح.
- رأس المال الفكري يمثل القدرات الفكرية للأفراد من ذوي المهارات والكفاءات والتي تمكنهم من المشاركة الفعالة في تطوير المنظمة.

---

[*]-The **O**rganisation for **E**conomic **C**o-operation and **D**evelopment.

[1]-Jørgen Mortensen, «**Programme Notes and Background» ,** ,**(** Paper submission to International Symposium: Measuring and Reporting Intellectual Capital: Experience, Issues, and Prospects , OECD, Amsterdam, 9-11 June 1999), P 17.

[2]-Patrick H. Sullivan, **Profiting from Intellectual Capital: Extracting Value from Innovation (**1st Edition; Canada : john wiley & sons, 1998),p22 .

Suzanne Hanison and Pafrick H. Sullivan, «**Profiting from intellectual capital Learning from leading companies»** , Journal of Intellectual Capital, **(**Vol 1, No. 1, 2000),p 34,

[3]-Tse-Ping Dong, Wen-Chih Chen **«Measurement Indocators of Intellectual Capital - A Critical Review» ,** ,**(** Paper submission to International Conference on Management and Marketing (ICMMS), Greece, 23 – 25 May 2008), P 204.

[4]-**Ibid**, P 204.

[5]-Strarovic, D & Marr, B, «**Understanding corporate value : managing and reporting intellectual capital»**, (The Chartered Institute of Management Accountants (CIMA) & Cranfied university school of management, , London, 2004), p 6

[6]-عادل حرحوش المفرجي، أحمد علي صالح، **رأس المال الفكري (** القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2003)، ص 18.

-رأس المال الفكري يمثل مجموعة الأصول غير الملموسة، وإذا قلنا أصول معنى ذلك موجودات لدى المنظمة يكون الاستثمار فيها من أجل أن تحقق قيمة مضافة لصالح المنظمة

-رأس المال الفكري يعتبر مصدر رئيسي لاكتساب ميزة تنافسية عن طريق عملية الإبداع والابتكار لدى العنصر البشري، مما يضمن للمنظمة البقاء وتحقيق التميز في بيئة العمل ذات التغير لمستمر والمتسارع.

-التركيز على الفئة ذات المؤهلات والقدرات العلمية والعقلية.

-يرمي إلى إنتاج أفكار جديدة أو تطوير لأفكار قديمة يمكن أن يساهم في المحافظة على استمرارية المنظمة.

-التعاريف أعلاه مبنية أساسا على المعرفة الإنسانية والإبداع البشري والخبرة والمهارات التي توضع موضع الاستخدام لخلق قيمة مضافة بذلك فإن رأس المال الفكري يرتبط بالقدرات الإبداعية التي يمتلكها العاملين في منظمة ما والتي يمكن وضعها موضع التطبيق، هذا يشير أن مولد رأس المال الفكري هو الإنسان العامل في المنظمة وأن هذه العملية لا تتوقف عند حد معين خاصة في الشركات المعرفية، ولكن من الضروري أن نلاحظ أنه ليس كل المعرفة تشكل رأس المال الفكري فأساس رأس المال الفكري هو المعرفة المفيدة للمنظمة أو التي نستطيع معالجتها والاستفادة منها بشكل جيد في المنظمة

وفي ضوء ما سبق، يرى الباحث أن رأس المال الفكري يتمثل في:

حصيلة القيمة لدى فئة معينة من الموارد البشرية التي تستخدم العقل و التي يتم تحويل المعرفة والخبرة، والمعرفة المهنية والمواهب والمهارات لديها والعلاقات الجيدة التي يمكن تشارك بعضها و توظيفها وتحويلها إلى شيء ذي قيمة للمنظمة يساعد على الابتكار و يساهم في خلق الثروة و يحسن الوضع التنافسي لديها.

ثانيا: المقارنة بين رأس المال المادي ورأس المال الفكري:

إذا أردنا أن نحدد بدقة مفهوم رأس المال الفكري يجب تمييزه عن رأس المال المادي و رأس المال البشري، إذ يتمثل رأس المال المادي في الموارد التي تظهر في ميزانية المنظمة كالعقارات و التجهيزات والمخزون

في حين يمثل رأس المال البشري المهارات و الابداعات و الخبرات المتراكمة للعنصر البشري في المنظمة و من هنا و كما ذكرنا فإن رأس المال الفكري يشمل رأس المال البشري و يختلف عن رأس المال المادي ويمكننا التفريق بين الاثنين من خلال الجدول :

الجدول رقم (16) : المقارنة بين رأس المال المادي ورأس المال الفكري

البيان	رأس المال المادي	رأس المال الفكري
الميزة الأساسية	مادي ملموس	غير مادي - أثيري - غير ملموس
موقع التواجد	ضمن البيئة الداخلية للمنظمة	في عقول الأفراد العاملين في المنظمة
التمثيل النموذجي	الآلة، المعدات، المباني	الأفراد ذوي المعارف والخبرات
القيمة	متناقصة بالإندثار	متزايدة بالإبتكار
نمط خلق الثروة	بالإستخدام المادي	بالتركيز والإنتباه والخيال الواسع
المستخدمون له	العمل العضلي	العمل المعرفي
الزمن	له عمر إنتاجي وتناقص بالطاقة	ليس له عمر مع تزايد في القدرات الإبداعية
الواقع التشغيلي	يتوقف عند حدوث المشاكل	يتوقد عند حدوث المشاكل
الوظيفة	يعبر عن أحداث	يعبر عن عمليات
المحتوى	هو تكلفة	هو قيمة
الديمومة	وقتي	مستمر
الاستعمال	ينقص و يستهلك	يزيد بالاستعمال
تشكيلات القيمة	يرتبط بسلسلة القيمة	يرتبط بشبكات القيمة
نوعي/ كمي	كمي	نوعي

المصدر:

– فرحاتي لويزة، "**دور رأس المال الفكري في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات الاقتصادية في ظل اقتصاد المعرفة دراسة حالة شركة الاسمنت عين التوتة –باتنة**"(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التسيير تخصص: تنظيم الموارد البشرية، جامعة محمد خيضر – بسكرة– ، 2015–2016)، ص 68

لقد بدأ الاهتمام بموضوع رأس المال الفكري منذ بداية التسعينات الميلادية عندما أطلق رالف ستير Ralph Stayer مدير شركة جونسون فيلي للأطعمة عبارة "رأس المال الفكري" حيث قال "في السابق كانت المصادر الطبيعية أهم مكونات الثروة الوطنية وأهم موجودات الشركات، بعد ذلك أصبح رأس المال متمثلا في النقد والموجودات الثابتة هما أهم مكونات الشركات والمجتمع، أما الآن فقد حل محل المصادر الطبيعية والنقد والموجودات الثابتة رأس المال الفكري الذي يعد أهم مكونات الثروة الوطنية وأغلى موجودات الشركات"

كما أشار كونيج (Koeing) في مقالة له بعنوان "انبعاث رأس المال الفكري : تأكيد التحول من القياس إلى الإدارة" إلى أن رأس المال الفكري كان الشغل الشاغل لبحوث رجال الأعمال في بداية التسعينات الميلادية، ولكن نظرا لصعوبة قياسه فقد تدنى الاهتمام به، ولكنه ظهر مرة أخرى لكونه الأساس الذي تم على أساسه بناء مفهوم إدارة المعرفة

ثالثا: مواقع تواجد رأس المال الفكري:

يتواجد رأس المال الفكري في ثلاثة مواقع[1]:

1- العاملين:

فعامل المصنع الذي يقدم اقتراحا لزيادة أرباح المنظمة يعتبر رأس مال فكري للمنظمة وينطبق هذا على كل معرفة أو ابتكار يقدم أن يقدم حلولا مفيدة للمنظمة.

2- نظام العمل:

لا يكفي أن نقول أن لدينا أفرادا ذوي كفاءة عالية ومهارات متميزة، ثم نتوقع أن ترتفع الإنتاجية والإيرادات تلقائيا، فالعاملون يعملون داخل نظام محوره الهيكل التنظيمي اختلال الهيكل أو فشله يؤدي إلى تعطل العمل أوسيره بصفة غير سليمة، فهيكل العمل الفعال هو الذي يؤدي إلى تبادل و نقل و نشر المعرفة المفيدة إلى مواقع الحاجة إليها خلال نظام ملائم لتدفق المعلومات، مع فالعاملين يحتاجون لنظام فعال للتدريب لزيادة قدراتهم ومهاراتهم.

3- العملاء:

يستطيع العملاء إعطاءك أكبر قدر من المعلومات و المعرفة عن العملية الوحيدة التي تجهل أنت كل شيء عنها، ألا وهي الفائدة الحقيقية لمنتجاتك وخدماتك لذلك عليك أن تنشئ نظاما فعالا لتحصيل المعلومات المفيدة فرقم تليفون العميل مثلا لا يعتبر معلومة استراتيجية .أما تفضيلات هذا العميل والعلاقة التي بناها مندوب المبيعات معه فهي بالتأكيد رأس مال فكري لأنها ترشدك إلى وضع خططك وأهدافك.

المطلب الثاني: أهمية، خصائص و أدوار رأس المال الفكري:

يكتسي رأس المال الفكري أهمية بالغة في منظمات الأعمال المعاصرة، حيث يتميز بسمات وخصائص تميزه عن غيره من المفاهيم الإدارية كما يؤدي أدوارا بالغة الأهمية، وسنحاول إلقاء الضوء على أهمية ومختلف الخصائص المميزة لرأس المال الفكري وكذا أدواره.

الفرع الأول: أهمية رأس المال الفكري:

يتمتع رأس المال الفكري بأهمية كبيرة [2]

- **تأسيس الشركات الذكية:** إن الشركات الذكية هي الشركات التي تهتم باستثمار العقول الموجودة لديها و تكنولوجيا المعلومات المتوفرة لها من خلال نظام قيمي راق يعتمد على الشفافية و الافصاح المعلوماتي وينبذ الهياكل الهرمية و المراكز الوظيفية كمبادئ أساسية له، وبذلك فإن كل ما يوجد في المنظمات الذكية هو

---

[1]-توماس ستيوارت، «**رأس المال الفكري ثروة المنظمات الجديدة**»، مجلة خلاصات كتب المدير ورجل الأعمال، السنة الخامسة، العدد التاسع عشر (القاهرة: الشركة العربية للاعلام العلمي (شعاع)، أكتوبر1997)، ص 02.

[2]-سعد علي العنزي و أحمد علي صالح، **مرجع سبق ذكره**، ص 171-175.

تحديد مسؤوليات ومهمات وتنوع خبرات وتعدد مهارات الأشخاص ومكاتب بسيطة خالية من الزخرفة والتعقيدات.

– **استثمارات ناجحة و عوائد عالية** : بحلول ما يسمى بمجتمع المعرفة تغيرت لغة الادارة من تركيزها على القابليات البشرية الى القابليات الذهنية ففي عصر الحرفة العقلية يؤلف الفكر رأس مال ذو قيمة عالية وكنزا مدفونا يحتاج من يبحث عنه و يستخرجه و ينشره في أرجاء المنظمة للاستفادة منه في تطوير الانتاج و الانتاجية.

– **مورد إستراتيجي و سلاح تنافسي:** في ظل الاقتصاد القائم على المعرفة أصبح رأس المال الفكري موردا استراتيجيا يشكل قوة فاعلة لهذا الاقتصاد و المصدر الرئيسي للثروة و الازدهار لأنه يحمل معرفة متفردة ساهمت في اكتشاف أساليب و طرق جديدة في الانتاج و تقديم الخدمات.

من الناحية العملية يمكن أن نسرد بعض الارقام التي تثبت أهمية رأس المال الفكري[1]

– يعد رأس المال الفكري سلاحا أساسي للمنظمات في عصر يتسم بالتغير السريع و التعقيد و السعي الى الهيمنة، لأن الأصول الفكرية تمثل القوة الخفية التي تضمن البقاء للمنظمة حيث أشار (Stewart) في هذا الصدد أن: ثلثي الشركات المصنفة ضمن قائمة الـــ(500) شركة ثرية سنة 1954 قد اختفت أو لم تعد كبيرة إلى درجة لتحتفل بالذكرى الأربعين لتأسيسها و تراجع عدد الأشخاص المستخدمين في أكبر الشركات الأمريكية بين عام 1979 وعام 1994 بنسبة الثلث أي من 16,2 إلى 11,6 مليون. وحل محل هذه الشركات الضخمة المنهارة شركات صغيرة معتمدة على الأصول المعرفية أكثر من اعتمادها على الأصول المادية الأخرى، وأبسط مثال على ذلك شركة (NIKE) للأحذية التي لا تصنع الأحذية ويقتصر عملها على البحث والتطوير ووضع التصاميم والتسويق وتقديم الخدمات المعرفية التي تحقق 334 ألف دولار مبيعات لكل مستخدم مقابل 248 ألف دولار مبيعات لكل مستخدم في الشركات الغنية.

– يعد رأس المال الفكري في المنظمة بمثابة ميزة تنافسية وهذا ما، دعا (Adanes Jerome) الرئيس المدير للتكوين و التدريب في شركة (Shell) النفطية بالقول " نحن ملتزمون لأن نصبح منظمة متعلمة ونعتقد أن الميزة التنافسية تكمن في قابلية المستخدمين على التعلم بشكل أسرع" ويؤيد (Stewart)، ذلك بقوله: "إن الفكر الموجود في المنظمة يصبح رأس مالا فكريا عندما يمكن نشره للقيام بشيء لا يمكن إجراءه، لأن رأس المال الفكري يحوي معرفة مفيدة" ويحذر (Brooking) من نتائج عدم نشر المعرفة، من خلال قوله: " إن المعرفة بوصفها أصول في المنظمة غالبا ما تغفل وبالتالي لا تنشر، ليس بسبب إخفاق المدراء في التفكير

---

[1]–الهادي بوقلقول، «**أهمية الرأسمال الفكري في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمات**»، مجلة التواصل، العدد 24(عنابة :جامعة باجي مختار، 24 جوان 2009)، ص 96–97.

بأعمالهم، وإنما السبب يكمن في أنهم لا يحولون المعرفة إلى رأس مال في شركاتهم ولا يعززون القدرات العقلية والتي تبني وتحافظ على العمل" [1].

– رأس المال الفكري مصدر توليد ثروة للمنظمة و الأفراد وتطويرها، إذ يقول (Quinn) من "مدرسة Tic للأعمال" عن ذلك: " إن ثلاثة أرباع القيمة المضافة تشتق من المعرفة، والأكثر مما سبق فإن التعلم يسفر عن قوة في الربح، إن المواطنين الذين أكملوا دراساتهم العليا يكون لهم دخل يزيد بنسبة 130 % عن أقرانهم الذين لم يكملوا الدراسات العليا" [2].

كما أن رأس المال الفكري قادر على توليد ثروة خيالية من خلال قدرته على تسجيل براءات الاختراع، وهذا ما أكدته بحوث مؤتمر إدارة الرأس مال الفكري (ICM) الذي عقد في نيويورك في جوان 2000، وأهم ما جاء فيه أن شركة (IBM) تستلم أكثر من بليون دولار سنويا كعائد عن براءات الاختراع .

وفي دراسات أخرى[3]:

– في استقصاء أجرته منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) على رؤساء 118 شركة أمريكية متنوعة النشاط، تبين أنه توجد درجة كبيرة في الاتفاق بين رؤساء هذه الشركات من حيث إدراكهم لأهمية الأصول الفكرية غير الملموسة، حيث يرى 82% منهم أن استمرار ونجاح المنظمة يعتمد بصفة رئيسية على قدراتها التنافسية فيما يتعلق برأس المال الفكري والأصول المستندة إلى المعرفة و في استطلاع قامت به منظمة CICA[*] تبين أن رؤساء أكبر 300 شركة كندية و500 أمريكية يعتقدون بأن الأصول غير الملموسة مثل المعرفة والخبرات التي تمتلكها الشركة هي العامل الرئيسي للنجاح في العصر الحالي، وأن نسبة القيمة الدفترية للأصول الثابتة إلى القيمة السوقية للعديد من المنظمات انخفضت من 58 % في عام 1991 إلى 32% في عام 2000.

– بدراسة الوضع المالي لشركة IBM تبين أن القيمة السوقية للشركة سنة 2000 وصلت إلى 70,7 بليون دولار في حين كانت القيمة الدفترية 16,7 بليون دولار، ويرى العديد من الباحثين أن الفرق بين هاتين القيمتين يرجع إلى رأس المال الفكري الخاص بالشركة، (و هو التعريف المحاسبي لرأس المال الفكري) كما يتبن من دراسة وتحليل القوائم المالية لشركة ميكروسوفت أن القيمة السوقية للشركة عام 2000 وصلت إلى 85,5 بليون دولار، في حين كانت القيمة الدفترية 9,3 بليون دولار فقط، الأمر الذي يعكس تزايد قيمة وأهمية رأس المال الفكري بهذه المنظمة.

---

[1]-Tom Brown, «**Ringing up intellectual»** , Management Review, (vol. 87, no. 1, Jan 1998),P P 02-03

[2]–سعدون حمود جثير الربيعاوي و حسين وليد حسين عباسي، **رأس المال الفكري**(ط1؛ الأردن: دار غيداء للنشر و التوزيع، 2015)، ص 63.

[3]–الحاج نعاس خديجة و مزريق عاشور، "**دور إدارة الجودة في تنمية رأس المال الفكري للمنظمات**"، (بحث مقدم للملتقى الدولي حول: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير، حسيبة بن بوعلي– الشلف، أيام 13–14 ديسمبر 2011)، ص 04.

[*]–The **C**anadian **I**nstitue of **C**hartered **A**ccountants

– بدراسة وتحليل التقارير المالية لشركة مارك عام 2001 تبين أن القيمة الدفترية للشركة تمثل 12,3% من قيمتها السوقية، كما تبين من تحليل القوائم المالية لشركة كوكاكولا عام 2002 أن القيمة الدفترية للشركة تمثل 4% فقط من قيمتها السوقية، الأمر الذي يعكس تزايد اتجاه المنظمات الغربية نحو تحويل استثماراتها إلى الأصول المعرفية غير الملموسة نظرا للعوائد الكبيرة التي تحققها هذه النوعية من الاستثمارات.

و يقدم Edvinsson and Malone مثالا مجازيا توضيحيا لأهمية رأس المال الفكري، وهذا المثال هو تخيل المنظمة على أنها كائن حي، وليكن على سبيل المثال شجرة، وهنا يمكن النظر إلى خطط المنظمة وتقاريرها الفصلية والسنوية ونشراتها ووثائقها المختلفة على أنها جذع هذه الشجرة وأغصانها وأوراقها. وهنا فإن المستثمر الحكيم ينظر إلى قدرة هذه الشجرة على تزويده بالثمار الناضجة. إن الحكم على قدرة وفاعلية هذه الشجرة من خلال ما يبدو ظاهرا فوق مستوى سطح الأرض من جذع وأغصان وأوراق هو حكم غير سليم وهو خطأ جوهري، إذ إن هناك جزءا مهما من هذه الشجرة تحت الأرض (وهي جذور هذه الشجرة)، ومن ثم لا يمكن الحكم على صحة وحيوية هذه الشجرة مستقبلا إلا من خلال التأكد من الجذور والظروف المحيطة بها، فربما كان هناك تعفن أو مرض ما أصاب هذه الجذور، فهذا سيؤثر على صحة وعطاء هذه الشجرة و سلامتها و هيكلها و فاعليتها حاليا و مستقبلا وإن كانت تبدو الآن شجرة ناضرة.

إن رأس المال الفكري لا يمكن رؤيته هو بمثابة جذور هذه الشجرة، وللتحقق من الأداء المستقبلي للمنظمة فانه ينبغي التركيز على واقع ومستقبل رأس المال الفكري بعناصره المختلفة إذ إنه محدد أساسي لقيمة المنظمة[1].

الفرع الثاني: خصائص رأس المال الفكري:

تناولت العديد من الأبحاث والكتابات العلمية الخصائص المميزة لرأس المال الفكري من وجهات نظر مختلفة ركز بعضهم لتقسيم الخصائص إلى [2]:

أولا: خاصية التنظيمية : فيما يخص المستوى الاستراتيجي نجد أن رأس المال الفكري ينتشر في المستويات كلها وبنسب متفاوتة، أما بخصوص الهيكل التنظيمي الذي يناسب رأس المال الفكري فهو بالتأكيد الهيكل التنظيمي العضوي المرن، أما الرسمية فتستخدم بشكل منخفض جدا ويميل إلى اللامركزية في الإدارة بشكل واضح .

---

[1]–يوسف أحمد أبوفارة و جاسر عبد الرزاق النسور، "**مكونات رأس المال الفكري ومؤشرات قياسه**"، (بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي الثاني حول: المعرفة في ظل الاقتصاد الرقمي ومساهمتها في تكوين المزايا التنافسية للبلدان العربية، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير، حسيبة بن بوعلي– الشلف، أيام 27–28 نوفمبر 2007)، ص ص 03–04.

[2]–محمود علي الروسان و محمود محمد العجلوني، «**أثر رأس المال الفكريفي الإبداع في المصارف الأردنية(دراسة ميدانية)**»، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد: 26، العدد: 02 (جامعة دمشق – سوريا، 2010)، ص ص 47–48.

ثانيا: خاصية المهنية: ينصب الاهتمام على التعليم المنظمي والتدريب الإشرافي وليس بالضرورة الشهادة الأكاديمية ويمتاز رأس المال الفكري بالمهارة العالية والمتنوعة والخبرة العريقة.

ثالثا: خاصية السلوكية والشخصية: يميل رأس المال الفكري إلى المخاطرة بدرجة كبيرة، لذا فهو يميل للتعامل مع موضوعات تتسم بالتأكد، ورأس المال الفكري ميال للمبادرة وتقديم الأفكار والمقترحات البناءة ولديه قدرة على حسم القرارات دون تردد ولديه مستويات ذكاء عالية ومثابرة جادة في العمل وثقة عالية بالنفس.

رابعا: خاصية الإبداع: وردت في الأوعية الإدارية العديد من المفاهيم الخاصة بالإبداع فهي لدى (Daft) يمثل تبني فكرة أو سلوك جديد بصورة مبسطة، والإبداع هو النشاط الذي يقوم به الفرد فينتج عنه شيء جديد سواء كان منتوجا جديدا أو تصرفا جديدا [1].

ويرى آخرون أن رأس المال الفكري يتميز بخاصيتين رئيسيتين هما [2] :

-غير ملموس وغير مرئي.

-صعوبة وضع معايير لقياسه.

-يتزايد بالاستعمال.

-يمكن الاستفادة منه في مراحل و عمليات مختلفة في نفس الوقت.

ونشير إلى أن خصائص التنظيمية والمهنية والسلوكية والشخصية والإبداع تمثل خصائص جوهرية ركزت على حقيقة وطبيعة رأس المال الفكري، في حين اعتباره غير ملموس ويصعب قياسه نظرت لرأس المال الفكري من منحى ما يميزه عن رأس المال التقليدي المادي.

الفرع الثالث: أدوار رأس المال الفكري

إن موضوع الدور مستمد أساسا من علم الاجتماع، فهو يعني ذلك النمط من الأفعال المتوقعة من شخص خلال ما يقوم به من أنشطة تتضمن الآخرين. وينشأ الدور كنتيجة للمركز الذي يشغله الشخص في البناء الاجتماعي، حيث يتفاعل مع غيره من الأشخاص. ولكي يستطيع الشخص أن ينسق عمله مع الآخرين في إحدى المنظمات، فأنه يحتاج إلى وسيلة يستشف من خلالها سلوكهم عندما يتفاعل معهم، ويؤدي الدور هذه الوظيفة في إطار النسق الاجتماعي. وفي ضوء ذلك، فإن رأس المال الفكري يؤدي أدورا يفرضها عليه مركزه في المنظمة، وحدد Harrison & Sullivan هذه الأدوار بما يأتي[3]:

---

[1]-Richard L. Daft, «**Organization Theory and Design»** , **(**10 th edition ; USA, South-Western, Cengage Learning, 2008), P357

[2]-صلاح علي أحمد محمد، " **دور رأس المال الفكري في تحقيق الميزة التنافسية في القطاع المصرفي السوداني**"، **(**بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي حول: الابتكار و تنمية الموارد البشرية و اقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد، والتجارة وعلوم التسيير، جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم، أيام 21-22 أفريل 2015**)**، ص ص 03-04.

[3]-Suzanne Hanison and Pafrick H. Sullivan, **Op.cit**,P 38

أولا: الأدوار الدفاعية:

أ- حماية المنتجات والخدمات المتولدة من إبداعات رأس المال الفكري للمنظمة.

ب- حماية حرية الإبداع و الابتكار.

ج- تجنب الشكاوي و رفع الدعاوى.

ثانيا: الأدوار الهجومية: وتضم الممارسات الآتية:

أ- توليد العائد، عن طريق:

-المنتجات والخدمات الناتجة عن ابتكارات المنظمة..

-الملكية الفكرية للمنظمة.

-الموجودات الفكرية للمنظمة.

-معرفة المنظمة، ومعرفة كيف (أي براعة المنظمة).

ب- وضع معايير للأسواق الجديدة، و للخدمات، والمنتجات الجديدة.

ج- إيجاد منافذ و حلول للحصول على تكنولوجيا المنافسين.

د- تحديد آليات لإختراق أسواق جديدة.

ه- السعي للدخول في تحالفات تجارية جديدة.

و- دعم الأنشطة التجارية للشركات التابعة للمنظمة.

ز- صياغة إسترتيجية تعوق دخول المنافسين الجدد مما يخلق حواجز أمام دخول منافسين جدد.

المطلب الثالث: مكونات رأس المال الفكري و اختلاف أنواعه و نموذج خلق القيمة بين مكوناته

تعددت مكونات وعناصر رأس المال الفكري بتعدد آراء الباحثين على الرغم من اتفاقهم على جوهر رأس المال الفكري و أهميته، غير أن غالبيتها تتفق على ثلاثة مكونات هي : رأس المال الهيكلي، رأس المال البشري و رأس المال العلاقاتي، هذه المكونات الثلاث منفردة تختلف عن بعضها البعض في كثير من الخصائص غير أن تفاعلها مجتمعة يؤدي إلى خلق القيمة.

الفرع الأول: مكونات رأس المال الفكري:

هناك اختلاف الأكاديميين والباحثين حول مكونات رأس المال الفكري، على الرغم من اتفاقهم على جوهر رأس المال الفكري وأهميته فقد حددت ثلاثة مكونات أساسية لرأس المال الفكري (البشري، والهيكلي، والعلاقاتي)، في حين رأى آخرون تباينا في عدد وطبيعة مكونات رأس المال الفكري فمنهم من أضاف رأس المال الزبائني كأحد المكونات الأساسية لرأس المال الفكري، ومنهم من أدرج مكونات مختلفة عن السابقة منها: حقوق الملكية، وبراءات الاختراع.

لا شك أن تحديد عناصر ومكونات رأس المال الفكري تعتبر من الأمور الجوهرية التي تساعد في قياسه وتنميته، وبالتالي تحديد القيمة الحقيقية لمنظمات الأعمال في العصر الحديث، كما أن التعرف على مكونات رأس المال الفكري يمثل أحد العناصر الرئيسية اللازمة للتعرف على مصادر ومسببات خلق القيمة في المنظمات بشكل أكثر تحديدا.

تتعدد العناصر التي يتكون منها رأس المال الفكري كما أنها تتفاعل فيما بينها و تساعد على تحديد القيمة الحقيقية لرأس المال الفكري الكلي للمنظمة.

الجدول رقم (17) : عناصر رأس المال الفكري

Process capital رأس مال العملية	Innovation capital رأس المال الابتكار	Organizational capital رأس المال التنظيمي	Ownership capital رأسمال الملكية	Intellectual capital رأس المال الفكري	Infrastructure البنية التحتية	Market capital رأسمال السوق	Intellectual property rights حقوق الملكية الفكرية	Relationship capital رأس المال العلاقاتي	Customer capital رأس المال الزبائني	Structural capital رأس المال الهيكلي	Human capital رأس المال البشري	
									X	X	X	**Skandia AFS (1994)**
									X	X	X	**Stewart (1994)**
								X		X	X	**Bontis (1996)**
					X	X	X			X	X	**Brooking (1996)**
									X	X	X	**Hubert (1996)**
		X								X	X	**Petrash (1996)**
X	X								X	X	X	**Edvinsson & Malone (1997)**
									X	X	X	**Grantham & Nichols (1997)**
			X	X	X	X					X	**Booth (1998)**
		X						X			X	**Lynn (1998)**
										X	X	**Roos et al. (1997)**
										X	X	**Sveiby (1998)**
								X		X	X	**Molyneux (1998)**
X	X	X							X	X	X	**Bassi & Van (1999)**
								X		X	X	**Bontis (1999)**
								X		X	X	**Johnson (1999)**
								X		X	X	**Lynn (1999)**
										X	X	**Joia (2000)**
		X							X	X	X	**Dzinkowski (2000)**
									X	X	X	**Pablos (2002)**
2	2	4	1	1	2	2	1	6	8	18	20	**المجموع**
10	10	20	5	5	10	10	5	30	40	90	100	**%**

Source:

- Tsai-Yuan Lin and all, «**Application of FAHP in the measurement model of intellectual capital in service industry» , (**Journal of Investment Management and Financial Innovations, Vol.8, issue.03,**(** Ukraine: Consulting Publishing Company -Business Perspectives- (LCC), 2011), P 149.

و في ضوء الجدول أعلاه تم اختيار مكونات رأس المال الفكري الآتية لكونها نالت أغلب اهتمامات الباحثين:

أولا: رأس المال الهيكلي:

1- **رأس المال الهيكلي:** يتعلّق هذا المكوّن بالمعرفة التي تظل باقية في المنظمة حتى وإن غادرها العاملون فيها سواء بشكل مؤقت أو نهائي، و يعد رأس المال الهيكلي المكون الرئيسي الاول من مكونات رأس المال الفكري، إذ تعتمد قيمة المنظمة على قدرتها على تجميع رأس مالها الهيكلي و استخدامه لتحقيق لأهداف شمولية.

و يقصد برأس المال الهيكلي البنى التحتية الداعمة للعاملين (رأس المال البشري) في آداء عملهم و هو رأس المال الذي تمتلكه المنظمة و يبقى فيها حتى بعد أن يتركها أعضاؤها سواء بشكل مؤقت أو نهائي. [1]

ويُطلق اصطلاح رأس المال الهيكلي أو التنظيمي أو أصول البُنى التحتية على الهياكل التنظيمية والمالية للمنظمة، نظم المعلومات، السياسات والإجراءات في المنظمة، ثقافة المنظمة، تكنولوجيا الاتصال، العمليات التشغيلية وغيرها من العناصر التي تحوزها المنظمة، كل عنصر يمكن أن تستخدمه إدارة المنظمة بما يخدم أهدافها ومصالحها المستقبلية[2].

2- مكونات رأس المال الهيكلي:

بلغت مكونات رأس المال الهيكلي بحسب توجهات الأكاديميين و المهتمين في هذا المجال حوالي 35 مكون فرعي إذ حصل مكون العمليات الداخلية على أكبر إهتمام أما مكونات كالشكل القانوني، الرقابة، مقاييس السيطرة النوعية، المعرفة التنظيمية، سجلات الملاحظات المعلومات السوقية أسرار المهنة والعلاقات التنظيمية بين المنظمة و العاملين التدريب و الاعمال اليدوية الاستراتيجية، براءات الاختراع، التعليم التنظيمي، تطوير براءات وسائل المعرفةو تطوير برامج التدريب و تطوير المعدات على إهتمام أقل و بشمل عام يتكون رأس المال الهيكلي من الأساليب و الاجراءات الادارية المستخدمة لإنجاز الأنشطة الداخلية و تم تحديدها في ستة مكونات [3]:

أ- **فلسفة الادارة** : و تتمثل فيما يعتقده قادة المنظمة عن منظمتهم و خصوصا فيما يتعلق لرسالة المنظمة و العاملين لديها

ب- **الثقافة الكلية:** و تعني كيفية آداء المنظمة للأعمال و خصوصا الأنماط و القيم، إن الثقافة الكلية للمنظمة ينبغي أن تعكس فلسفة الادارة و يجب أن تكون متوافقة و منسجمة مع الأهداف الشمولية للمنظمة

---

[1]-عمر أحمد همشري، **مرجع سبق ذكره**،ص ص261-268.

[2]-زيتوني عبد القادر و دربالي سهام، "**رأس المال الفكري، الحاجة الفعلية للمصارف الإسلامية في ظل اقتصاد المعرفة**"، (بحث مقدم المؤتمر العالمي التاسع للاقتصاد والتمويل الإسلامي : النمو، العدالة، الاستقرار: من منظور إسلامي، اسطنبول -تركيا، أيام 09-10 سبتمبر 2013)، ص 06.

[3]-سعدون حمود جثير الربيعاوي و حسين وليد حسين عباسي، **مرجع سبق ذكره**، ص 166.

ج- **عمليات الادارة** : و هي عبارة عن الآليات التي بواسطتها تستطيع المنظمة تنفيذ فلسفتها و تتضمن كيفية معالجة المدراء لمشاكل العاملين و عمليات الرقابة على الجودة و السياسات و الاجراءات الخاصة بإدارة المعرفة

د- **نظم تكنولوجيا المعلومات:** و هي التي بواسطتها يتم تنفيذ عمليات الادراة و تقيم هذه النظم من خلال قدرتها على تحسين الكفاءة و العناية بالزبون و رضا العاملين و تتضمن القواعد و المعلومات و الوسائل الأخرى لجعل المعرفة تستخدم عمليا داخل المنظمة

ه- **نظم الشبكات:** و هي القدرة على ربط الحاسبات مع الجهات الأخرى من خلال توفير قدرة للوصول الى الزبائن و الموردين.

و- **العلاقات المالية:** ان العلاقات المالية المنفصلة مع البنوك و المستثمرين تعمل على تزويد المنظمة بالسيولة المطلوبة و بسرعة و الاستجابة لمتطلبات السوق

2-1- رأس المال المنظمي: و يتمثل في تاريخ المنظمة و سمعتها، و شكلها القانوني و ثقافتها المنظمية، فلسفة إدارتها، هيكلها التنظيمي، اسمها التجاري، علامتها التجارية، رأس مالها الابداعي المتمثل في براءات الاختراع و حقوق الملكية الفكرية و أصول المعرفة غير الملموسة الأخرى.

2-2- رأس المال العملياتي: و يقصد به المعرفة العملية التي تشمل على التعريفات و التحسينات الحاصلة على العمليات المختلفة في العمل و يتمثل في البنى التحتية التكنولوجية و الشبكية المتوفرة في المنظمة، واستراتيجيات المنظمة و اجراءاتها و اتفاقياتها مع منظمات أخرى و تدفق العمليات بها.

2-3- رأسمالها الابداعي: و يتضمن الملكية الفكرية و الموجودات غير الملموسة التي يقصد بها كل المواهب و القدرات و النظريات التي تسير المنظمة أما الملكية الفكرية فهي حماية الحقوق التجارية كالعلامة التجارية و حقوق التأليف و النشر

3- أهمية رأس المال الهيكلي:

تتجلى أهمية رأس المال الهيكلي في مجال التشغيل والعمليات فهي: ترسيخ أبعاد هذا المكون في تحقيق التفوق التشغيلي من خلال تحسين العمليات التشغيلية الهادفة إلى تحقيق النوعية العالية بالكلفة المنخفضة وخفض زمن دورة العمليات الداخلية والاستفادة القصوى من طاقة الموجودات المادية والإدارية، إمكانية الإستفادة من هذا المورد في تحسين تدفق الإنتاج بسرعة دون أي أعطال أو إسراف في استخدام المورد، رفع جودة مستوى الإنتاج وخفض نسبة التلف[1]:

[1]-محمد زبير و شوقي جدي، "**الاستثمار في رأس المال الفكري كمدخل لتحقيق ميزة تنافسية**"، (بحث مقدم للملتقى الدولي حول: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير، حسيبة بن بوعلي- الشلف، أيام 13-14 ديسمبر 2011)، ص 16.

ثانيا: رأس المال البشري:

1- رأس المال البشري: يتعلّق أساسا بالمعرفة التي يمتلكها العاملون ولا تمتلكها المنظمة، أي ما هو مستقر داخل رؤوس الموظفين، ويُعبر عنه بكافة الأفراد العاملين في المنظمة والذين يمتلكون خبرات ومعارف متراكمة، ولديهم مهارات وقدرات إبداعية وإبتكارية و يعد من اهم مكونات رأس المال الفكري والعامل الحاسم في نجاحات المنظمة و المورد الاهم في إيجاد ميزتها التنافسية و قيمتها المضافة و هو الأساس لوجود رأس المال الهيكلي و العلاقاتي و تحديد قيمتها و هو العنصر الأهم للإبداع و الابتكار، و لهذا فالمنظمات القائمة على المعرفة تهتم بتطوير رأس المال البشري لديها و الاستثمار فيه إذ يمكن القول أن اثمن ضروب الاستثمار هو ما يستثمر في البشر فهو يتمتع بسمات لا تتوافر في غيره حيث أن منحنى انتاجيته يتصاعد بإتجاه منحنى خبراته و مهاراته نفسها.

و يقصد برأس المال البشري مجموع المعارف و المهارات و الابداع و مقدرة العاملين لانجاز مهام المنظمة.

و يتمثل رأس المال البشري في مستوى التعليم، الخبرة، معارف العاملين، روح الابتكار القيم والتدريب وبشكل مختصر يمكن القول أن كافّة مساهمات الباحثين في هذا المجال تربط رأس المال البشري بمجموع الكفاءات والمهارات والمعارف التي يمتلكها العاملون في منظمة ما، والتي لها تأثير مباشر على تحقيق أهداف المنظمة والرّفع من أدائها[1]..

2- مكونات رأس المال البشري:

و يتكون من[2]:

أ- رأس المال القيمي و الاخلاقي الذي يمتلكه الفرد و يمارسه في العمل.

ب- المعرفة الضمنية المتوافرة في عقول العاملين و أذهانهم و التي يمكن تحويلها الى قيمة.

ج- الابتكار: و يقصد به المقدرة على تقديم حلول جديدة بدلا من استخدام الأساليب التقليدية بشكل مستمرو يعتبر هذا المكون أساسيا و ضروريا لابداعات العاملين و لقدرة المنظمة على التكيف مع الظروف المتغيرة و المواقف الجديدة و الطارئة.

د- المقدرة المهنية: و هي عبارة عن المستوى التعليمي و الخبرة التي يمتلكها الافراد و درجة توافقهما مع احتياجات الوظيفة فضلا عن المعرفة المستخدمة لآداء الأعمال بشكل فاعل.

---

[1]-زيتوني عبد القادر و دربالي سهام، **مرجع سبق ذكره**، ص 06.

[2]-سعدون حمود جثير الربيعاوي و حسين وليد حسين عباسي، **مرجع سبق ذكره**، ص 166.

ه- **المقدرة الاجتماعية:** و يطلق عليها أيضا رأس المال الاجتماعي و تتمثل في العلاقة الايجابية بين الفرد و زملائه و الارتباطات الفاعلة و الثقة فيما بينهم و الفهم المتبادل للقيم المشتركة التي تربطهم والسلوكات التي تلزم أعضاء فرق العمل على التعاون و الابتعاد عن الفردية في العمل.

و- **رأس المال النفسي:** و يعرف بأنه حالة التطور النفسي الايجابية للفرد و التي تمتاز بالثقة العالية والتفاؤل الايجابي في إمكانية النجاح الآن و في المستقبل و المواظبة بغرض تحقيق الأهداف.

و يشمل دوافع العاملين و اتجاهاتهم الايجابية نحو العمل و درجة رضاهم عنه و التزامهم به و ولائهم له و درجة اندماجهم الوظيفي أو درجة ارتباطهم النفسي به، و تعد هذه سلوكات ايجابية و بناءة.

3- أهمية رأس المال البشري:

فيما يخص أهمية رأس المال البشري فتتمثل في وضع استراتيجية التعلم للمنظمة التي تعد حجر الأساس لزيادة الخبرات والمهارات والقدرات بالشكل الذي يؤدي إلى انجاز العمليات الداخلية بكفاءة وفعالية وتحقيق القيمة المقترحة للزبائن ومن ثم بلوغ الأهداف المالية المتمثلة في القيمة المضافة ومعدل العائد على الاستثمار[1].

ثالثا: رأس المال العلاقاتي:

1- رأس المال العلاقاتي: يرتبط هذا المكوّن بعلاقة المنظمة مع عملائها وموردیها ومنافسيها وجميع الأطراف ذات العلاقة مع المنظمة مثل الحكومة أو أصحاب المصالح أو التحالفات وتصطلح عليه الباحثة Brooking بالأصول السوقية، وهو يشمل العلاقة مع العملاء معبر عنها بالمعرفة الخاصّة بهم والتي تتعلق بتلبية احتياجات العملاء، رضا العملاء وكيفية كسب عملاء جدد والمحافظة على ولاء العملاء الحاليين، إضافة إلى العلاقة مع الموردين، والعلامات التجارية وسمعة المنظّمة في السوق[2].

و يطلق عليه تسميات أخرى كرأس المال الخارجي، الزبائني، المستهلك و غيرها، و عليه فإن رأس المال العلاقاتي يكون خارج المنظمة عكس رأس المال الهيكلي و البشري و اللذان يكونان داخل المنظمة.

و يعتبر الكثيرين أن لرأس المال العلاقاتي شقين داخلي و خارجي، إذ تتحدد قيمة المنظمة وفقا لعلاقاتها بزبائنها الداخليين (الموارد البشرية في المنظمة) و الخارجيين (المستفيدين من السلع و الخدمات)، و إلى أن رضا الزبائن و ولائهم يعد مؤشرا مهما على قدرة المنظمة في مد جسور التعاون معهم و اشباع رغباتهم و حاجاتهم.

و يقصد برأس المال العلاقاتي القيمة المشتقة من الزبائن الراضين ذوي الولاء و الموردين المعول عليهم و المصادر الخارجية الأخرى التي تقدم قيمة مضافة للمنظمة جراء علاقاتها المتميزة معها و يعرف أيضا

---

[1]-محمد زبير و شوقي جدي، **مرجع سبق ذكره**، ص 16.

[2]-زيتوني عبد القادر و دربالي سهام، **مرجع سبق ذكره**، ص 06.

على أنه قيمة علاقات المنظمة مع الزبائن الذين تتعامل معهم و المتمثل برضا الزبون و ولائه و مدى الاحتفاظ به من خلال الاهتمام بمقترحاته و معالجة شكاويه و تلبية رغباته و احتياجاته.

و يكمن القول أنه يمثل علاقات المنظمة مع الأطراف الخارجية و التي تشمل الزبائن، الموردين والمنافسين و أسواق الأسهم و الحكومة.

2- مكونات رأس مال العلاقات:

مما سبق يتبين أن رأس المال العلاقاتي يشمل العلاقات الداخلية للمنظمة (علاقة الادارة بالأفراد، علاقات الأفراد فيما بينهم و كذا علاقات الوحدات و المصالح ببعضها البعض).

و علاقاتها الخارجية مع المنظمات ذات النشاط المماثل و المنظمات المنافسة، الموردين، الزبائن وغيرها.

3- أهمية رأس المال العلاقاتي:

أما فيما يتعلق بأهمية رأس المال العلاقاتي فمجالاته هي: خلق التفوق و التميز عن طريق الإبداع والتطوير مثل إيجاد منتجات جديدة أو اختراق أسواق جديدة أو كسب زبائن جدد، زيادة قيمة الزبائن عن طريق عمليات إدارة الزبائن وتعميق العلاقة مع الزبائن الحاليين، تخفيض أوقات التسليم أو سرعة الاستجابة لطلبات الزبائن، العمل على أن تصبح المنظمة عضو أو شريكا جديدا في المجتمع من خلال ترسيخ علاقات حقيقية و مؤثرة مع أصحاب المصالح الخارجيين[1].

و على العموم إذا اعتبرت المنظمة كمنظمة و أن رأس المال البشري يمثل عقل هذا الشخص فإن رأس المال الهيكلي هو جسد هذا الشخص، و إذا كان لدينا العقل و الجسد فإن رأس المال [العلاقاتي] يمثل المناخ الذي يعمل فيه الجسد و العقل[2]

الفرع الثاني: اختلاف أنواع رأس المال الفكري و نموذج خلق القيمة بين مكوناته

أولا: الاختلاف في مكونات رأس المال الفكري

يمكن النظر إلى الفروق بين أبعاد رأس المال الفكري الثلاثة في أربعة جوانب هي[3]:

– يختلف رأس المال البشري و الهيكلي (التنظيمية) العلاقاتي من حيث كيفية جمع وتوزيع المعرفة فبالنسبة لرأس المال البشري، فإن تراكم وتوزيع المعرفة في المنظمات يقوم به الموظفون كأفراد اما بالنسبة لرأس المال الهيكلي، يتم تجميع المعرفة وتوزيعها من خلال الهياكل التنظيمية والعمليات والنظم، في حين أن العلاقات والشبكات أساسية لوظيفة رأس المال العلاقاتي.

---

[1]–محمد زبير و شوقي جدي، **مرجع سبق ذكره**، ص 16.

[2]– مطبوعات كلية هارفارد لإدارة الأعمال **مرجع سبق ذكره**، ص ص 64–65.

[3]-Juliana Osman Zainal Abidin, "**An Empirical Investigation into the Significance of Intellectual Capital and Strategic Orientations on Innovation Capability and Firm Performance in Malaysian Information and Communications Technology (ICT) Small-to-Medium Enterprises (SMEs)"** (A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, School of Management Business Portfolio, RMIT University, Melbourne, Australie, March 2014), P 44.

– يتم الحفاظ على أبعاد رأس المال الفكري بشكل مختلف في المنظمات فقد لا يبقى رأس المال البشري أو المعرفة الفردية والمهارات والقدرات في الشركات لأنها تغادر مع الموظفين عند مغادرتهم للمنظمة ويمكن أن تتغير الخبرات الفردية وما يرتبط بها من رأس مال بشري في المنظمات تبعا للتوظيف أو التنقل أو دوران الموظفين، وعلى النقيض من ذلك، تبقى المعارف المؤسسية و رأس المال الهيكلي (التنظيمي) داخل المنظمات ولا يتغير بسهولة و بخلاف رأس المال البشري، لا يزال رأس المال العلاقاتي في المنظمات لا يخضع لتنقل الأفراد و يتشابه رأس المال العلاقاتي مع رأس المال الهيكلي (التنظيمي) من حيث إضفاء الطابع المؤسسي عليه والمحافظة عليه داخل المنظمات وبما أن رأس المال العلاقاتي ينطوي على التعاون والتفاعل وتبادل الأفكار، فإن الشبكات والعلاقات الراسخة لا يسهل تفكيكها عندما تحدث تغيرات في فرادى الموظفين.

– تختلف المرونة التي تستخدم بها المعرفة بالنسبة لكل بعد من أبعاد رأس المال الفكري وبحكم طبيعتها، فإن رأس المال الهيكلي (التنظيمي) منظم و يسهل الأنشطة المنظمة والمتكررة للمنظمات إنشاء رأس المال الهيكلي (التنظيمي) والحفاظ عليه وتعزيزه، وينعكس تدوين رأس المال الهيكلي (التنظيمي) في الأدلة وقواعد البيانات وبراءات الاختراع والهياكل والعمليات، وكذلك في الإجراءات والقواعد المأذون بها لكيفية الوصول إلى المعارف وتبادلها واستخدامها وبالتالي، فإن تبادل المعلومات في رأس المال الهيكلي (التنظيمي) يخضع لمبادئ توجيهية راسخة، وعلى النقيض من ذلك، تتميز المعرفة المرتبطة برأس المال العلاقاتي بتطورها من خلال التفاعلات بين الجهات الفاعلة في الشبكة التي لا تتبع فيها قواعد وإجراءات محددة سلفا لاسترداد المعلومات أو مشاركتها أو استخدامها وعلاوة على ذلك، يمثل رأس المال العلاقاتي القنوات المرنة في تبادل المعارف في شبكات العلاقات ويسهل استخدام رأس المال البشري والتنظيمي في الشركات.

– يتطلب كل بعد من أبعاد رأس المال الفكري أنواعا فريدة من الاستثمارات من أجل تنميته رأس المال البشري، يحتاج تعزيزه إلى توظيف الموظفين وتدريبهم وإعادة تدريبهم. ويعتمد تطوير رأس المال التنظيمي على إنشاء أجهزة تخزين للمعرفة وممارسات منظمة ومتكررة، كما يتطلب رأس المال العلاقاتي وضع معايير تقوم على الثقة التي يمكن أن تعزز التفاعلات والعلاقات والتعاون في الشبكات سوف تستثمر الشركات في تطوير العلاقات بين الموظفين والعملاء والشركاء وأصحاب المصلحة الرئيسيين الآخرين لإثراء الشبكات الاجتماعية

وعلى الرغم من هذه الاختلافات، فمن المهم أن نلاحظ أن رأس المال الفكري لا يمكن أن يخدم دائما وظيفته كبعد مستقل (وتكشف الكتابات عن رأس المال الفكري عن ميل الباحثين لدراسة بعض أبعاده بالتفصيل وبالتالي، قد يؤدي هذا إلى رأي غير كامل من رأس المال الفكري للمنظمة، وبناء على ذلك، فإن

بعض الدراسات الأدبية مثل إدارة المعرفة والتعلم التي تركز على الأسس النظرية لرأس المال الفكري تدعو إلى أن يكون رأس المال البشري والتنظيمي و العلاقاتي مترابطا بقوة، وقد يكون من المفيد للشركات دراسة رأس المال الفكري المركب مع التركيز على الأبعاد الفردية من أجل فهم الكيفية التي يتطور بها ويعزز الآداء تتراكم مختلف مكونات رأس المال الفكري وتتعامل مع المعرفة بشكل مختلف، وبالتالي فإن كل عنصر من العناصر وترابطها قد يؤثر على قدرة المنظمة على الابتكار بطرق مختلفة).

ثانيا: نموذج خلق القيمة عن طريق التكامل بين مكونات رأس المال الفكري

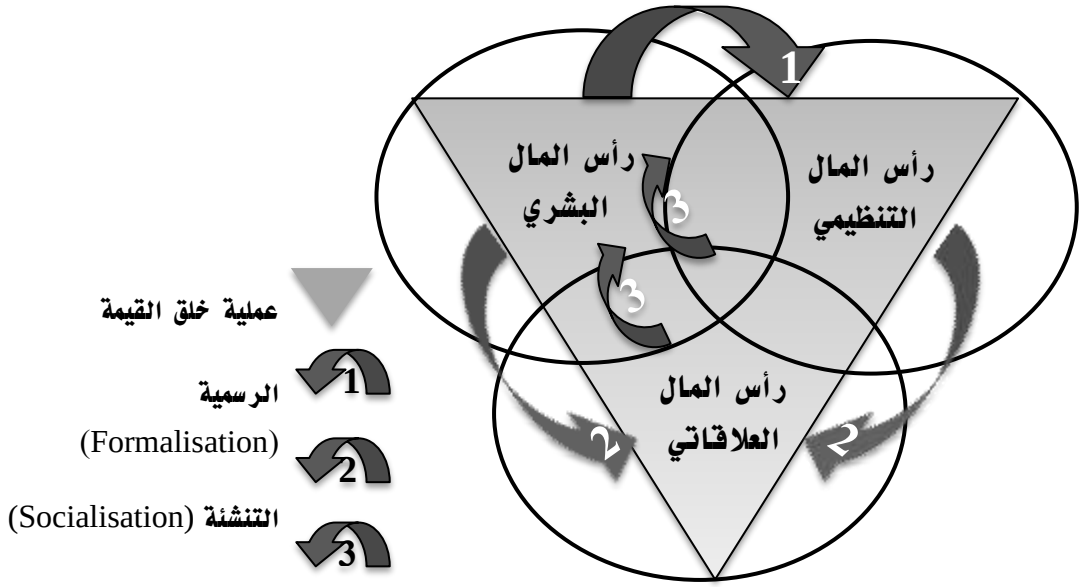
رأس المال الفكري نتاج تفاعل عناصره ومكوناته مجتمعة، حيث يؤثر رأس المال البشري بشكل ايجابي علي رأس المال التنظيمي نظرا لأنه مصدر الإبداع واستراتيجية التحديث، ومن ثم فإن بناء رأس المال التنظيمي يكون نتيجة للإبداع الإنساني، كما أن هيكلة الأصول المعرفية يمكنها أن تحول الخبرة الفردية إلى ملكية جماعية، بما يحقق رغبة المنظمة في تحويل رأس المال البشري إلي رأس مال تنظيمي مملوكا للمنظمة، أما رأس مال العلاقات فيتمثل في القدرة على التفاعل الايجابي مع أعضاء المنظمة لتحفيز الإمكانات، مما يؤدي إلى خلق الثروة، والذي يؤدي بدوره إلى زيادة رأس المال البشري و التنظيمي، كما يؤدي التغير في البيئة المحيطة بالمنظمة إلى تغيير مماثل في العلاقة مع العملاء، كما يؤدي التغير في العوامل البيئية أيضا إلى دفع الأفراد لتطوير قدراتهم ومهاراتهم بما يسمح لهم بالتكيف مع التغيرات البيئية الجديدة وما يرتبط بها من علاقات، ومن ثم يؤثر رأس مال العلاقات بشكل ايجابي على رأس المال البشري، و تنشأ القيمة الجوهرية لرأس المال الفكري من تفاعل هذه العناصر الثلاثة على النحو استنادا إلى نموذج ديناميكي لخلق المعرفة الذي أعده Nonaka et Takeuchi، يمكننا أن أسلط الضوء على ثلاثة آليات خلق القيمة:

1- الرسمية (Formalisation): التحول نحو المعرفة الصريحة بالمرور من رأس المال البشري الى رأس المال التنظيمي

2- التنشئة (Socialisation): من خلال نشر المعرفة الضمنية لرأس المال البشري أو المعرفة الصريحة لرأس المال التنظيمي نحو الشركاء (رأس المال العلاقاتي)

3- التذويب (intériorisation): عن طريق استعادة المعرفة الصريحة من قبل الأفراد (رأس المال التنظيمي الى رأس المال البشري) أو من خلال التعلم من الشركاء (رأس المال العلاقاتي الى رأس المال البشري)، و الشكل التالي يبين التكامل بين مكونات رأس المال الفكري.

الشكل رقم (08) : نموذج خلق القيمة عن طريق رأس المال الفكري(*):



Source :
Marie-Annick Montalan, Béatrice Vincent **« Proposition d'un modèle d'évaluation du capital immatériel pour les organisations transversales à l'hôpital : le cas des Equipes Mobiles de Gériatrie (EMG)»** ,(papier de recherche soumise à 32ème congrès, Association Francophone de Comptabilité (AFC), Montpellier, 19 – 11 Mai 2011), P 204.

(*)– تظهر عمليات خلق القيمة أنماط تحويل المعرفة و التي تم شرحها في الفصل السابق، نضيف أنه نسمي الرسمية (formalisation)بالتخريج (Extériorisation)

المبحث الثاني: قياس رأس المال الفكري و نماذج إدارته

بما أن رأس المال الفكري يعد الثروة الحقيقية للمنظمات الحديثة و المصدر الجديد لميزتها التنافسية والدعامة الأساسية لبقائها و إزدهارها و تطورها في بيئة سريعة التغير فإن الأمر يتطلب إدارته بفعالية وكما يقول peter drucker لا يمكن إدارة ما لا يمكن قياسه "you can't manage what you can't measure. ونضيف و نقول ما لا يمكن وصفه لا يمكن قياسه وما لا يمكن قياسه لا يمكن إدارته، وما لا يمكن إدارته لا يمكن تطويره

المطلب الأول: قياس رأس المال الفكري

إن الإتفاق على أهمية رأس المال الفكري بإعتباره مصدرا حيويا لقيمة المنظمة الداخلية و الخارجية ومصدرا لميزتها التنافسية لم يصاحبه حول المنهجية العلمية لتقييمه و قياسه و الافصاح عنه، و يرجع ذلك إلى صعوبة تقدير العمل الذهني و الفكري و المعرفي و تقييمه، ذلك أن رأس المال الفكري يرتبط بالأصول الفكرية غير الملموسة و على الرغم من الجهود المبذولة من أجل تطوير مقاييس و مؤشرات معتمدة و متفق عليها لقياسه و تقييمه إلا أن الإختلاف هو المتفق عليه في هذا الشأن.

الفرع الأول: قياس رأس المال الفكري

كما اختلفت آراء الكتاب والباحثين في تحديد مفهوم ومكونات رأس المال الفكري، اختلفت أيضا في طرق قياسه بسبب الصعوبات التي تواجه القائم بعملية القياس بسبب الطبيعة الخاصة لرأس المال الفكري، فقد يكون أحد العناصر المكونة لرأس المال الفكري ذو قيمة بالنسبة لمنشأة معينة، قد لا يكون ذي قمة لمنشأة أخرى، الأمر الذي يترتب عليه مقاييس مختلف لا تمكن من إجراء المقارنة بين هذه المنشآت، فضلا عن هذا فإن بعض الأصول غير الملموسة يصعب قياسها من الناحية العملية، فالإبداع هو جوهر عملية المعرفة وخلق القيمة، لكن من الصعب التنبؤ بعملية الإبداع ولا بمخرجاته. وعلى الرغم من الصعوبات التي تواجه قياس وتقييم رأس المال الفكري، اتجهت جهود الكتاب والباحثين إلى بعض الطرق والمداخل لتكوين نموذج محاسبي يمكن الاعتماد عليه في قياس رأس المال الفكري و الجدول التالي يبين بعض هذه النماذج:

الجدول رقم (18) : نماذج قياس رأس المال الفكري

عنوان النموذج	الكاتب	نوع النموذج	المحتوى	مؤشراته
ذكاء رأس المال الفكري	FITZ (1994)	وصفي	- اختيار مجموعة من المؤشرات المتعلقة برأس المال الفكري و تطبيقها على مجموعة من الافراد لتحديد مستوى ذكائهم.	- معلومات عن السوق - معلومات عن المواد - معلومات عن الملكية الفكرية
بطاقات الدرجات الموزونة	Kaplan & Norton (1996)	وصفي	- تحقيق التوازن بين المقاييس الخارجية للمالكين والزبائن، والمقاييس الداخلية لعمليات الانشطة الحاسمة والابداع والتعلم.	- منظور التعلم والنمو - المنظور الداخلي - منظور الزبون - المنظور المالي
براءات الاختراع	Bontis (1996)	وصفي	- حساب عامل التكنولوجيا بالاعتماد على براءات الاختراع التي طورت من قبل رأس المال الفكري للمنظمة	- عدد براءات الاختراع - كلفة براءات الاختراع - عائد براءات الاختراع
كلفة محاسبة الموارد الشرية	Johanson (1996)	كمي	- حساب الأثر الخفي على التكاليف المرتبطة بالموارد البشرية	- مساهمة الموجودات البشرية - نفقات الرواتب و الأجور
ملاح سكانديا	Edvinsson & Malon (1997)	وصفي	- تقرير شامل لتقسم رأس المال الفكري إلى أربع أصناف (رأس المال البشري، الهيكلي، الزبائني و التنظيمي	- التركيز على القدرات الجوهرية - التركيز على الزبون - التركيز على العملية - التركيز على الابداع
مراقبة الموجودات	Sveiby (1997)	وصفي	- تحديد الموجودات غير الملموسة بثلاث أنواع (القدرات المميزة للأفراد، الهياكل الخارجية و الهياكل الداخلية	- النمو - إعادة الابداع - الكفاءة. - الاستقرار
مؤشر رأس المال الفكري	Rosse & all (1997)	وصفي	- مراقبة التغير الذي يتحقق في رأس المال الفكري بالاستناد إلى علاقة الارتباط بين التغيرات التي تحصل في رأس المالا لفكري و التي تحصل في السوق.	- رأس مال العلاقات - رأس المال البشري - رأس مال البنى التحتية. - رأس مال الابداع.
توبن	Stewart (1997)	كمي	- طريقة لوصف الفرق بين الموجودات المادية للمنظمة و قيمتها السوقية و يمثل (q) فجوة القيمة بين الاثنين فمثلا في حالة q =10 فإن القيمة السوقية تكون بعشرة أضعاف من قيمة الموجودات المادية	- القيمة السوقية =قيمة الموجودات q
القيمة السوقية الدفترية	Stewart (1997)	كمي	- ان الفرق بين القيمة السوقية و الدفترية تمثل اسهامات رأس المال الفكري و تعد القيمة السوقية القيمة الحقيقية للمنظمة	- قيمة رأس المال الفكري = القيمة السوقية – القيمة الدفترية
قيمة الموجودات غير الملموسة	Stewart (1997)	وصفي	- مخطط يشبه محطة رادار لاستكشاف ملامح رأس المال الفكري	- رأس المال البشري - رأس المال الهيكلي - رأس المال الزبائني
معامل القيمة المضافة لرأس المال	Pulic (1997)	وصفي	- تحديد أدوار رأس المال الفكري في خلق القيمة و كيفية استخدامها بكفاءة	- رأس المال المستخدم (رأس المال البشري) - رأس المال الهيكلي.
منهجية التقييم الشامل	Me pherson (1998)	وصفي	- تحديد القيمة الشاملة الكلية من خلال العلاقة بين قيمة المنظمة و رأس المال الفكري و المقاييس النقدية.	- القيمة الجوهرية التي تمثل الفعالية الداخلية للمنظمة. - فاعلية دور المنظمة.

عنوان النموذج	الكاتب	نوع النموذج	المحتوى	مؤشراته
				- الدور التنافسي للمنظمة.
محاسبة التنبؤ بالمستقبل	Nash (1998)	كمي	- حساب التدفقات المخططة المخصومة في بداي مدة زمنية و نهايتها و أن الفرق بينهما يمثل القيمة المضافة لتلك المدة	- القيمة المستقبلية = قيمة التدفقات الخصومة في بداية المدة – قيمة التدفقات المخصومة في نهاية المدة.
قيمة السوق التي يحددها المستثمر	Standfield (1998)	كمي	- تحديد القيمة الحقيقية للشرك من القيمة السوقية لأسهمها و التي تنجم عن أربع مؤشرات هي: - القيمة الحقيقية للمنظمة (TV) و رأس المال الفكري المدرك (RIC) و رأس المال الفكري المعروض للتداول (ICF) و الميزة التنافسية المستدامة (SCA)	TV= TC +RIC+ ICE+SCA
إيرادات رأس مال المعرفة	Lev (1999)	كمي	- حساب ايرادات رأس مال المعرفة	إيرادات مال رأس المعرفة = الايرادات الاعتيادية / الايرادات المتوقعة للموجودات الدفترية
تقدير القيمة	Andricssen & tissen (2000)	وصفي	- تقدير رأس المال الفكري بالاستناد الى المقدرات الجوهرية	- لمهارات و المعرفة الضمنية - القيم و المعايير الجماعية - التكنولوجيا و المعرفة الصريحة. - العمليات الرئيسية و عمليات الادارة.
تقييم الموجودات الفكرية	Sullivan. (2000)	وصفي	- طريقة منهجية لتقدير قيمة الملكية الفكرية الفردية	- رأس المال البشري - الموجودات الفكرية - الملكية الفكرية
خلق القيمة الكلية	Anderson & malean (2000)	كمي	- دراسة تأثير الأحداث السابقة على الأنشطة المخططة	- التدفقات النقدية المخططة
الموارد و الاستثمارات اللاملموسة	Canibano (2000)	وصفي	- هناك مستويين اثنين لتحديد قيمة رأس المال الفكري هما الموارد و الاستثمارات اللاملموسة	- الموجودات الفكرية. - المهارات. - نشاطات توسيع الموارد. - نشاطات التعلم المنظمي و رضا العاملين
خارطة رأس المال الفكري	Mcelory (2001)	وصفي	- إن تكوين قيمة السوق تأتي من تأثيرات مالية و فكرية، و التأثيرات الفكرية (إس المال الفكري) تكون أكبر في تحقي الميزة التنافسية، و الجديد في هذا النموذج هو اعتبار راس المال الاجتماعي جزء من رأس المال الفكري	- رأس المال البشري - رأس المال الاجتماعي - رأس المال الهيكلي
روابط المصفوفة	الجمعية الكندية للمحاسبين القانونيين CIMA (2002)	وصفي	- إن المعرفة و المهرات و الخبرات هي الموجودات الأكثر أهمية في المنظمة	- إدارة الملكية الفكرية - الموجودات الفكرية - خلق قيمة رأس المال الفكري - إدارة و خلق رأس المال الفكري - إستخراج قيمة رأس المال الفكري. - إدارة قيمة رأس المال الفكري. - إدراة رأس المال الفكري الاستراتيجي
حقوق الملكية	Hulesy (2002)	وصفي	- إن حقوق الملكية الفكرية تمثل الوسيلة التي لا غنى عنها لحماية الابتكار و إن نتاجها هو جهود رأس المال الفكري التي	رأس المال الفكري ينشر تأثيره على: - الأسرار التجارية - حقوق الطبع

عنوان النموذج	الكاتب	نوع النموذج	المحتوى	مؤشراته
			تعد الملكية الفكرية جزء منه	- العلامات التجارية - براءات الاختراع
بنية صانع المعرفة	Awad & ghaziri (2004)	وصفي	- تشمل بنية صانع المعرفة مجموعة من المهارات و المهمات التي تمكنه من جمع المعلومات و معالجتها بشكل يستخلص منها قيمة تضيف منفعة لأعمال المنظمة	- تكنولوجيا المعلومات - عملية التحول - القيم - الثقافة التنظيمية - الخبرة الشخصية
القياس الموزون	Chen (2005)	كمي	- رأس المال الفكري يمثل مجموعة عناصر كل منها له وزن معين و هذه العناصر هي إس المال البشري و الهيكلي، الابداعي و الزبائني.	$IC = \sum_{j=1}^{m} C_{ij} \times Q_{ij} \sum_{i=1}^{m} Q_{ij}$ حيث: IC: رأس المال الفكري C_{ij} قيم عناصر رأس المال الفكري M: عدد عناصر رأس المال الفكري Q: وزن عناصر رأس المال الفكري

المصدر:

سعد علي العنزي و أحمد علي صالح، **ادارة رأس المال الفكري في منظمات الأعمال**(ط1 ؛ الأردن: دار اليازوري، 2009)، ص ص 277-284.

الفرع الثاني: أهمية قياس رأس المال الفكري:

تتجلى أهمية قياس رأس المال الفكري فيما يلي[1]:

-تحديد الأصول غير الملموسة ورسم خرائط لها و التعرف على أنماط تدفق المعرفة داخل المنظمة، وتحديد أولويات قضايا المعرفة حسب الأهمية.

-تحديد أفضل الممارسات ونشرها عبر المنظمة و التي تساهم في تسريع أنماط التعلم داخل المنظمة من خلال الرصد المستمر لقيمة الأصول غير الملموسة وإيجاد طرق لزيادة قيتها.

-زيادة فهم كيفية إنشاء المعرفة من العلاقات بين الأفراد و زيادة في الابتكار من خلال زيادة الأنشطة التعاونية وثقافة تبادل المعارف نتيجة لزيادة الوعي بفوائد إدارة المعرفة.

كما تتجسد اهمية قياس رأس المال الفكري بصورة كبيرة فيما يأتي [2].

-قياسه يوفر أساسا لتقييم المنظمة من خلال التركيز على الموجودات الفكرية، فرأس المال الفكري هو الأساس في تحديد قيمة منظمات الأعمال يحفز الإدارة ويحثها على ما هو مهم عبر التركيز على النشاط

---

[1]-Gopika Kannan and Wilfried G. Aulbur, «**Intellectual capital Measurement effectiveness»** , Journal of Intellectual Capital, **(**Vol 5, No. 3, 2004),P 390

[2]– فاطمة على الربابعة، «**مستويات رأس المال الفكري في منظمات الأعمال: نموذج مقترح للقياس والتطبيق»**، مجلة النهضة، المجلد: 13، العدد الأول **(**كلية الاقتصاد و العلوم السياسية جامعة القاهرة، 2012)، ص 16.

أوالفعل، إذ أن التركيز الآن ليس على وجود أو عدم وجود أرصدة المعرفة إنما على وجود طرق لقياسها وتقديمها.

-يستخدم كأساس لتبرير الاستثمار في أنشطة إدارة المعرفة بواسطة التركيز على المنفعة أو العائد، إذ يمثل الإمكانية المخفية للتطور المستقبلي.

-يكشف عن خصائص وقدرات الأفراد العاملين في المنظمة ويحد ذوي القدرات الإبداعية والمتميزة والتي تعتبر صعبة للتقليد من قبل المنافسين.

-يعتبر أداة من أدوات المحافظة على رأس المال الفكري إذ يحدد نقاط القوة والضعف في أداء الأفراد بما يسهم في تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم.

-يعد مؤشر لتقويم السياسات التي تنتهجها المنظمة مع رأس المال الفكري.

كما تكمن أهمية قياس رأس المال الفكري كذلك في أنه[1]

-يكشف عن خصائص وقدرات الأفراد العاملين في المنظمة ويحدد ذوي القدرات الإبداعية والمتميزة منهم، ومن ثم يعد أداة تتيح للمديرين اكتشاف وتبني مصدر ثمين يمثل قدرة تنافسية ألا وهو رأس المال الفكري الذي يصعب تقليده من قبل المنافسين.

-يقدم مقاييس موضوعية وكمية للسلوك، تستخدم في التنبؤ بسلوك الأفراد في المستقبل، وهذا يعني إمكانية تنبؤ المديرين بالسلوك المطلوب من رأس المال الفكري مستقبلا وتكييفه لصالح المنظمة بما يساهم في تحقيق التميز عن المنافسين و ضمان البقاء في عالم المنافسة.

-يعد أداة من أدوات المحافظة على رأس المال الفكري، لأنه يحدد نقاط القوة والضعف في أدائهم، بما يسهم في وضع خطط لتنشيط أدائهم وتطوير كفاياتهم وحماية خبراتهم من التقادم.

- يمثل مؤشر التقويم لأداء المنظمة من خلال تحديد مستوى أدائها بالنسبة للسياسات التي تنتهجها مع رأس المال الفكري، وبيان مدى تحقيق المنظمة لأهدافها الموضوعية بهذا الصدد، حتى يمكن تصحيح المسار بسرعة إذا وجد انحراف، فضلا عن أن الأفراد العاملين بشكل عام ورأس المال الفكري خصوصا، يحاولون دائما الإجادة في الأنشطة التي يتم قياسها.

الفرع الثالث: صعوبات قياس رأس المال الفكري

يمكن تلخيص أهمية قياس رأس المال الفكري فيما يلي [2]:

-عدم وجود اتفاق واضح بين الباحثين حول مفهوم رأس المال الفكري نظرا لحداثته.

---

[1]–رياض بن صوشة و خريف نادية، "**أهمية إدارة راس المال الفكري بالمؤسسة الوطنية للجيوفيزياء**"، (بحث مقدم للملتقى الدولي حول: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال اعربية في الاقتصاديات الحديثة، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير، حسيبة بن بوعلي– الشلف، أيام 13–14 ديسمبر 2011)، ص 11.

[2]– فاطمة على الربابعة، **مرجع سبق ذكره**، ص 15.

-عدم وضوح هذا المفهوم لدى العديد من قادة المنظمات وهذا ما أوضحته بعض الدراسات التطبيقية التي أجريت بشأن المفهوم.

-الاختلاف بين الباحثين حول مستويات رأس المال الفكري، مما انعكس على تحديد قياس رأس المال الفكري على هذه المستويات.

-ماهية المفهوم ذاته باعتباره من الموارد غير الملموسة والتي تجعل عملية قياسه أمر يكتنفه الصعوبة.

-التداخل بين عناصر ومكونات رأس المال الفكري مع الموارد التنظيمية الملموسة بحيث يصعب عزل تأثير بعضها عن بعض، كما تكمن صعوبة قياس رأس المال الفكري كذلك في أنه[1].

- التناقض في طبيعة عناصر رأس المال المعرفي فمنها ما ترتفع قيمته بالاستخدام ومرور الزمن والعكس بالنسبة للعناصر الأخرى.

- صعوبة تقييم كل عنصر من عناصر رأس المال المعرفي بشكل منفصل نظرا للتداخل بينها حيث يتم تقدير قيمته بشكل كلي وهذا لا يفي بمتطلبات المعيار الدولي 38 [*] الذي أكد على أن رسملة الأصول غير الملموسة يستلزم تمييز كل أصل بشكل منفصل.

-زيادة درجة عدم التأكد للمنافع المتوقعة مما يترتب عليه احتمال ارتفاع قيم عناصر رأس المال المعرفي أو انخفاضها إلى الصفر في لحظة ما مثل براءة الاختراع.

- صعوبة توحيد المقاييس لعناصر رأس المال المعرفي بجميع المنظمات بسبب اختلاف أشكال رأس المال المعرفي وخصوصية وذاتية بعض عناصره من منظمه لأخرى.

-عدم وجود علاقة سببية مباشرة بين تكلفة عناصر رأس المال المعرفي والمنافع الناتجة عنه , نظرا لأن قيمة هذه العناصر تتمثل في استخدامها وليس في تكلفتها بمعنى أنه قد تكون تكلفة العنصر ضئيلة ولكنها تستخدم بشكل مكثف أو أن هذا الاستخدام يعد سببا مباشرا أو غير مباشر لتولد قيمة كبيرة لا تتناسب مع تكلفته.

-قد لا تكمن الصعوبة في قياس رأس المال المعرفي, وإنما في تفسير ما يتم التوصل إليه من نتائج, وما يتولد عنها من قيم.

-عند قياس عناصر رأس المال المعرفي – في ظل مؤشرات الميزانية التقليدية – يجعله يقدم فقط قيم في لحظه معينة وهذا لا يتفق مع الطبيعة الديناميكية لعناصر رأس المال المعرفي.

---

[1]–رياض بن صوشة و خريف نادية، **مرجع سبق ذكره**، ص 10.

[*]–تم اعتماد هذا المعيار من قبل مجلس إدارة لجنة المعايير المحاسبية الدولية في تموز (يوليو) 1998، أصبح ساري المفعول على الفترات التي تغطيها البيانات الحسابية الختامية التي تبدأ اعتبارا من أول تموز (يوليو) 1999.يحل هذا المعيار محل: المعيار المحاسبي الدولي الرابع محاسبة الاستهلاك الخاص و إطفاء استهلاك الموجودات غير الملموسة.المعيار المحاسبي الدولي التاسع تكاليف البحث و التطوير .

الفرع الرابع: أسباب بروز أساليب محاسبية لقياس رأس المال الفكري

كما تتجسد اهمية قياس رأس المال الفكري بصورة كبيرة فيما يأتي [1]

-ضرورة قياس قيمة الشركة أو المنظمة وادائها بصورة دقيقة وكاملة خصوصا في مجتمعات تتعاظم فيها المعرفة حيث تشكل المعرفة جزءا كبيرا من قيمة المنتج ومن قيمة المنظمة.

-عدم استطاعة الاساليب المحاسبية التقليدية التي تعتمد على قياس الاصول الملموسة من واقع السجلات التاريخية للشركات أو المنظمات على قياس وتقدير قيمة رأس المال الفكري لها، والذي يشكل جزءا كبيرا من اصولها، مع العلم أن الاساليب المحاسبية التقليدية لا تولي عناية كبيرة بأهمية قياس رأس المال الفكري للشركات أو المنظمات.

-إن النماذج الحديثة المتواجدة لرأس المال الفكري قادرة على قياس مكونات كثيرة لا تقيسها الاساليب المحاسبية التقليدية على سبيل المثال قياس رأس المال البشري، الابتكاري، رضا الزبون وغيرها حيث أن هذه النماذج تزود الشركات بأدوات قياسية قادرة على القياس الدقيق لإداء المنظمة وقيمتها.

-إن الاساليب الحديثة المتواجدة لقياس رأس المال الفكري تركز على قياس قيمة الشركات أوالمنظمات اعتمادا على الحاضر والمستقبل بينما تركز الاساليب المحاسبية التقليدية على الماضي فقط.

-إن الاساليب المحاسبية التقليدية تركز على الحقائق المادية فقط وتركز على الكميات، بينما مقاييس رأس المال الفكري تعتمد على الحقائق غير المادية وتركز على النوعية، فضلا عن أن الاساليب المحاسبية التقليدية تعكس نتائج المعاملات السابقة والتدفقات النقدية الحقيقية بينما تركز مقاييس رأس المال الفكري على خلق القيمة.

-يلاحظ أن الاساليب المحاسبية التقليدية غير كافية لبناء التوجهات الاستراتيجية للشركات، لذلك يتم استخدام مقاييس رأس المال الفكري كأداة تكميلية تساعد الادارة على ادارته حيث تجري عملية القياس بالاعتماد على تقويم نقاط القوة والضعف فيه في ضوء عملية المقارنة المرجعية له.

تجدر الاشارة إلى أنه يجب التفريق بين مناهج القياس و مناهج التقييم، فالأولى تعكس بشكل أساسي الكيفية التي تقيس بها المنظمة الآداء داخليا و كيف تفصح عنه لكي تحسن من مدارك الادارة لمساعدتها في إدارة المنظمة، أما الثاني أي منهج التقييم فيهتم بصورة أساسية بتحديد القيمة الاقتصادية للمنظمة و أصولها غير الملموسة، و هي عادة تتبنى نظرة خارجية و تكون مصممة لمساعدة المحللين و المستثمرين لتقييم القيمة المالية للمنظمة [2].

---

[1]-علي حسين الدوغجي و اسامة عبد المنعم سيد علي، «**اهمية القياس والإفصاح المحاسبي عن رأس المال الفكري لتعظيم قيمة الشركة**»، مجلة العلوم الاقتصادية و الادارية، العدد 57، المجلد16 (جامعة بغداد – العراق، 2010)، ص 234.

[2]-رشا الغول، **قضايا محاسبية معاصرة المحاسبة عن رأس المال الفكري، التنظير العلمي و التطبيق العملي**(ط1؛ الاسكندرية: مكتبة الوفاء القانونية، 2014)، ص 120.

المطلب الثاني إدارة رأس المال الفكري:

إن تحقيق الأهداف و الغايات التنظيمية المنشودة من الأصول المعرفية وتوظيف هذه الأصول في رسم استراتيجيات المنظمة المستقبلية يتطلب وجود نظام فعال لإدارتها واستخدامها الاستخدام الأمثل من خلال الفهم السليم لهذه الأصول، و من هنا بدأت المنظمات الرائدة في صياغة أساليب و أدوات للتعامل الأصول الفكرية المتواجدة لديها لتحديد الأطر و الأساليب للتعامل مع المخزون الفكري و المعرفة المخزنة في أذهان موظفيها، ذلك أن الإدارة الرشيدة لرأس المال الفكري، هي تلك الإدارة التي تتسم بالقدرة على تركيز جهودها لإيجاد الأدوات و الآليات اللازمة لإحداث وفرات في التكلفة ورفع الكفاءة والإنتاجية، وفي ذات الوقت تفجير طاقات الإبداع و الابتكار لدى رأس المال الفكري الذين تعتمد عليهم المنظمة

الفرع الاول: تعريف إدارة رأس المال الفكري:

في ظل بيئة متسارعة التغير التي تميز بيئة الأعمال اليوم، يعتمد نجاح المنظمات على قدرتها في إدارة أصولها غير الملموسة وبالتالي، يحتاج المديرون إلى معرفة المفاهيم المتعلقة برأس المال الفكري، و التي يعرض المؤلفون تطور مفهوم رأس المال الفكري منذ عام 1997 وحتى الآن، ويمكن ملاحظة أن التعاريف تنطوي على ضرورات مشتركة ومختلفة. معظم التعاريف تدمج ثلاثة بنى ناشئة: خلق القيمة، استخراج القيمة وتعظيم القيمة. لذلك، فإن جميع التعريفات تظهر علاقة إيجابية بين رأس المال الفكري والميزة التنافسية. توفر إدارة رأس المال الفكري للمدراء طريقة لتحويل عبارة "الناس هم أهم الأصول" من الكلمات إلى واقع ملموس

تعريف (Nickerson & Silverma): يتضمن "إنشاء ممارسات الرصد والقياس والإدارة و تأمين الأصول الفكرية للاستخدام من قبل المنظمة وتفحص البيئة من أجل التهديدات التنافسية والفرص المتاحة لهذه الأصول الفكرية[1]

تعريف (Nickerson & Silverma): أن يكون حول موازنة وموائمة رأس المال الفكري للمنظمة مع رؤية الشركة [2]

تعريف (Karmen Jelcic):" الوسائل تركز جميع أنشطة المنظمة نحو المستقبل--تعزيز قدرات الشركات، حين الشروع في وضع خطة عمل للقضاء على نقاط الضعف، وفي هذه الطريقة بشكل مستمر تحسين العمليات التجارية[3]

---

[1]-Jack A. Nickerson & Brian S. Silverman, «**Intellectual Capital Management Strategy: The Foundation of Successful New Business Generation»** , Journal of Knowledge Management, **(**Volume 01, N° 4, 1998),P 321

[2]-Pafrick H. Sullivan, «**Profiting from intellectual capital»** , Journal of Intellectual Capital, **(**Vol 03, issue 02, 1999),P 141

[3]-Karmen Jelčić, **Intellectual Capital Handbook of IC Management in Companies (**Zagreb: Intellectual Capital Center Croatia, 2007),P 14.

تعريف (Gogan & Duran): هي عملية دورية ومستمرة تقوم بتنسيق الأنشطة الرامية إلى تحديد، وتقييم، والشروع في خطة عمل وتقرير الأصول غير الملموسة من أجل تحقيق ميزة تنافسية مستدامة[1]

كما نجد تعاريف أخرى لـــ [2]:

- **Marr & Schiuma**: ويتكون من أربعة أنشطة: تحديد أصول المعرفة الرئيسية، وتحديد عمليات المعرفة الرئيسية، وإجراءات التخطيط لتطوير العمليات، وأخيرا تنفيذ الإجراءات ورصد التحسين الناتج في الأصول المعرفة.
- **Marr et al**: هو سلسلة من الإجراءات التي تحدث داخل المنظمة تهدف إلى خلق واستخراج القيمة
- **Viedma**: يتكون من أنشطة التخطيط وتنفيذ الاستراتيجية المتعلقة الأصول غير الملموسة، وهدفها الصريح هو تحسين قدرات خلق القيمة للشركات
- **Kujansivu** : يشمل تحديد، وقياس، والتقييم، إكتساب، و إعداد تقارير عن رأس المال الفكري.

الفرع الثاني: أهمية إدارة رأس المال الفكري:

وفي اقتصاد المعرفة حيث تعتبر المعرفة هي مادة التبادل والشركات القائمة على المعرفة تنشئ القيمة عن طريق المعرفة وتحويلها إلى أشكال أكثر فائدة، فإن رأس المال الفكري يصبح هو الثروة الحقيقية للشركات المصدر الجديد للميزة التنافسية، و في محاولة للعثور على جميع أنواع الحلول لزيادة قيمة المنظمات يعمل المديرون على إدارة رأس المال الفكري الذي يرى الكثير من الباحثين في الاقتصاد أنه مصدر موثوق لزيادة قيمة المنظمات وتظهر الأدبيات في العديد من الأبحاث أن أهمية إدارة رأس المال الفكري في المنظمات حددت عدة أسباب [3].

-وتنفذ إدارة رأس المال الفكري عبر مستويات هرمية وتزيد من الفهم بشأن أداء المنظمة. ويتلقى المدير ملاحظات حول ما يحدث في الأنشطة التنفيذية. وهذا يؤدي إلى تحسين ثغرات التنسيق والأهداف المستقبلية، مع تفضيل اعتماد قرارات دائمة.

-في عملية الإدارة يتم تعريف أهم العوامل في خلق القيمة، مما يجعل من الممكن العثور على لغة مشتركة لتجنب سوء الفهم وتعزيز القرص البناء.

- وتعتبر العمليات والإجراءات التي تم وضعها في إدارة رأس المال الفكري نقطة انطلاق مهمة للتخطيط وتحسين العمليات

---

[1]-Luminita-Maria GOGAN and Dan Cristian DURAN, «**Intellectual capital management- A new model»** SEA – Practical Application of Science, **(**Vol II, issue 04(06), 2014),P 58

[2]-Luminita Maria Gogan and all **«Intellectual capital management – a possible approach»,** ,**(** Paper submission to MakeLearn and TIM Joint International Conference about: Managing Intellectual Capital and Innovation for Sustainable and Inclusive Society (bari (Italy), 27 – 29 May 2015), PP 1322-1323.

[3]-Luminita Maria Gogan and all,**Op.cit**, P 1323.

-ويزداد الطلب على عامل المعرفة في اقتصاد الخدمات المتنامي (الكيانات المرتبطة برأس المال البشري)، وخلق التآزر والسعي من أجل جو مبتكر.

-التعلم والابتكار أصبحت ذات أهمية متزايدة في الاقتصاد الجديد

-الخط الأول أصبح متزايد الأهمية بالنسبة لقيمة العملاء (الكيانات المرتبطة بالشبكات)، لذلك يهدف إلى معرفة احتياجات العملاء مما يتيح توجيه أفضل نحو القيمة المضافة والمزايا التنافسية.

-معرفة نقاط القوة والضعف في المنظمة يخلق الشفافية والثقة بين الموظفين والوحدات التنظيمية والوظائف.

الفرع الثالث: أسباب إدارة رأس المال الفكري:

وتتعرض المنظمات إلى إحدى المشكلات التالية أو كلّها إذا لم تصنع استراتيجية مناسبة للمحافظة على رأس المال [1].

1- قد يؤثر رأس المال الفكري وتصبح القيمة الحقيقية لأفكاره ونتاجه لا تساوي شيئا، مما يؤدي إلى تخفيض القيمة السوقية للمنظمة.

2-قد يهاجر رأس المال الفكري إلى منظمات أو دول أخرى، ويزداد الأمر خطورة نتيجة لما يمتلكه هؤلاء من معلومات عن منظماتهم السابقة، التي يمكن أن تشكل تهديدا خطيرا للمنظمات التي احتضنتهم سابقا ونقاط قوة للمنظمات التي هاجروا إليها.

3-قد يعرقل رأس المال الفكري خطط المنظمة ويصبحون أداة تعويق لها، خاصة إذا أخفقت المنظمات في معرفة رغباتهم وحاجاتهم.

الفرع الرابع: أدوار إدارة رأس المال الفكري:

لإدارة رأس المال الفكري دور كبير نوجزه فيما يلي[2]:

-يتم تنفيذ إدارة رأس المال الفكري عبر مستويات هرمية ويزيد من الفهم بشأن أداء المنظمة. ويتلقى المدير ملاحظات حول ما يحدث في الأنشطة التنفيذية. وهذا يؤدي إلى تحسين ثغرات التنسيق والأهداف المستقبلية، مع تفضيل اعتماد قرارات دائمة.

-في عملية الإدارة يتم تعريف أهم العوامل في خلق القيمة، مما يجعل من الممكن إيجاد لغة مشتركة لتجنب سوء الفهم ويعزز مناقشة بناءة.

-العمليات والإجراءات المعمول بها في إدارة رأس المال الفكري هي نقطة انطلاق هامة للتخطيط وعملية التحسين.

---

[1]-محمود علي الروسان و محمود محمد العجلوني، **مرجع سبق ذكره**، ص 44.

[2]-Luminita Maria Gogan and all,**Op.cit**, P 1323.

-ويزداد الطلب على عامل المعرفة في اقتصاد الخدمات المتنامي (الكيانات المرتبطة برأس المال البشري)، وخلق التآزر والسعي من أجل جو مبتكر.

-يكتسب التعلم والابتكار أهمية متزايدة في الاقتصاد الجديد

-أصبحت ذات أهمية متزايدة بالنسبة لقيمة العميل (الكيانات المرتبطة بشبكات)، حيث يهدف إلى معرفة احتياجات العملاء مما يتيح أفضل من التوجه نحو القيمة المضافة والمزايا التنافسية.

-معرفة نقاط القوة والضعف في المنظمة يخلق الشفافية والثقة بين الموظفين والوحدات التنظيمية والوظائف.

المطلب الثالث :نماذج إدارة رأس المال الفكري:

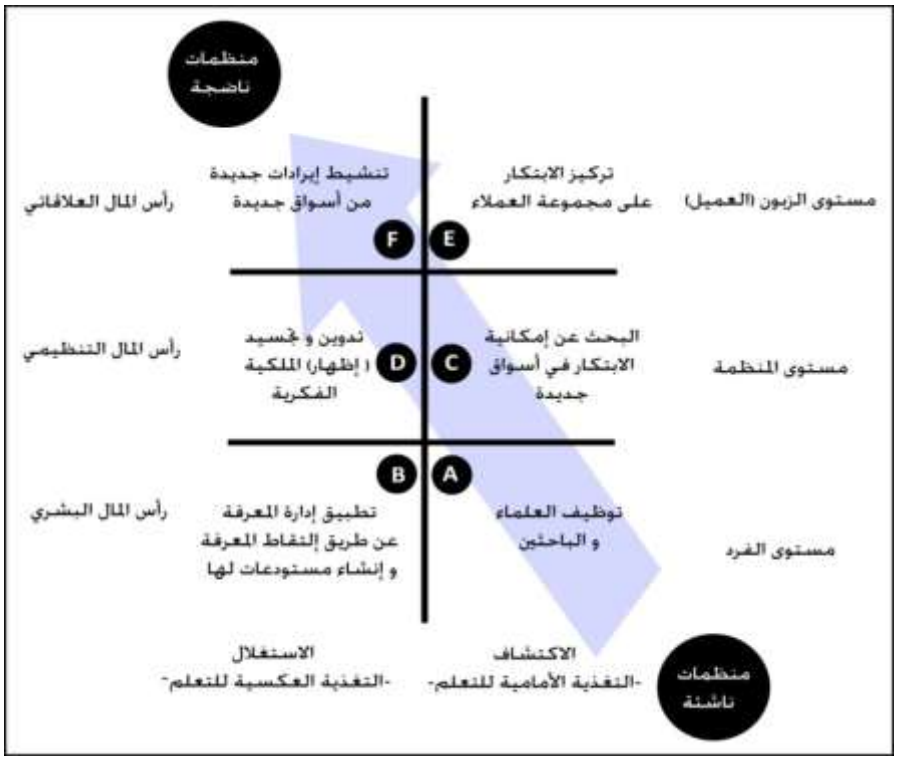
إدارة رأس المال الفكري مهمة في غاية الصعوبة، لأن معظم الموجودات الفكرية لا تفضل الإدارة والسيطرة بل تلجأ في كثير من الأحيان إلى المقاومة، وهناك عدد من النماذج التي قدمت بخصوص إدارة رأس المال الفكري نقدم منها:

الفرع الأول: نموذج مصفوفة إدارة رأس المال الفكري (MIC MATRIX)

قام كل من Nick Bontis و Carla Curado بدمج عناصر التعلم التنظيمي، إدارة المعرفة و رأس المال الفكري و اقترحا مصفوفة لإدارة رأس المال الفكري سميت بـــ (MIC MATRIX) و تشمل : التغذية الأمامية و التغذية العكسية للتعلم من الاستغلال والاستكشاف، ومنظور مستويات متعددة من التحليل وأبعاد رأس المال الفكري تمثل هذه المصفوفة منهجا في إدارة رأس المال الفكري من خلال عدة مراحل متسلسلة تعبر بالمنظمات من النشأة إلى النضوج الفكري كما يبينه الشكل التالي[1]:

[1]-Carla Curado & Nick Bontis, «**Managing intellectual capital: the MIC matrix» ,** international journal knowledge and learning, Vol.3, Nos.2/3,2007, PP 321- 322

الشكل رقم (09) : نموذج MIC MATRIX لإدارة رأس المال الفكري



Source:

-Carla Curado & Nick Bontis, « **Managing intellectual capital: the MIC matrix» ,** international journal knowledge and learning, Vol.3, Nos.2/3,2007, P 322.

و تظهر آلية عمل هذه المصفوفة كما يلي:

أولا: النقطة (A): تمثل هذه النقطة مرحلة نشأة منظمة جديدة و هي في مرحلة بدء التشغيل، في هذه المرحلة المنظمة تكون في مرحلة الاستكشاف ويجب عليها تطوير المعرفة الضمنية المتواجدة في على المستوى الفردي أي رأس مالها البشري و للقيام بذلك، يجب عليها توظيف أفضل المواهب المتاحة من خلال تأمين خدمات الباحثين والعلماء، و تطوير المعرفة في مجالات العلامة التجارية الجديدة.

ثانيا: النقطة (B): تتحول المصفوفة بالتتابع من الاستكشاف الى الاستغلال و دائما على مستوى الفرد وهنا المنظمة مطالبة بتنفيذ مبادرات إدارة المعرفة التي تسمح للمنظمة باستخراج المواهب والكفاءات و التي هي جزءا لا يتجزأ من أذهان موظفيها. و في هذه الحالة إذا كانت المنظمة تعاني من معدل دوران مرتفع فيمكنها التخفيف من حدة هذا التهديد من خلال استخدام مقابلات للموظفين الذين يغادرون المنظمة كوسيلة للرقابة الصارمة على إمتلاك المعرفة في محاولة نقل هذه المعارف من المستوى الفردي الى المنظمة ككل.

ثالثا: النقطة (C): تتعاقب مرة أخرى المنظمة مع الاستكشاف في هذه النقطة، و تسعى المنظمة إلى إيجاد فرص جديدة للنجاح و بعد أن أصبحت المعارف الفردية جزءا لا يتجزأ من الموارد التنظيمية مثل قواعد البيانات والروتينات الجديدة.

رابعا: النقطة (D): تعمل المنظمة في هذه المرحلة على استغلال الفرص الجديدة و تحديد أهداف جديدة بالاعتماد على الموارد التنظيمية التي حصلتها في المراحل السابقة و التي أصبحت ضمن محفظة الملكية الفكرية الخاصة بها.

خامسا: النقطة (E): و هنا تنتقل المنظمة الى مستوى التحليل الخارجي بالتركيز على العملاء من خلال الاستكشاف الذي يؤدي الى ايجاد طرق جديدة يمكن بها إعادة تجميع المخزونات الحالية للمعرفة في المنظمة و مواردها الفكرية لخدمة احتياجات العملاء و تحقيق النجاح التجاري.

سادسا: النقطة (F): ويؤدي تنفيذ الفرص السوقية إلى إنتاج منتجات وخدمات جديدة تولد عوائد اقتصادية و مع مرور الوقت، يتم تعزيز رأس المال العلاقاتي بشكل أكبر حيث أن العملاء يحلون التنمية المستقبلية للمنتجات والخدمات.

في بعض الحالات، قد يكون المنظمة كبيرة و لها خطوط إنتاج متعددة و أعمال في نقاط مختلفة داخل مصفوفة. وقد تؤدي المشاريع الناجحة و / أو الفاشلة إلى انقطاع مزيج المحفظة مما يتيح فرصا جديدة للبدء من جديد في النقطة A، وتوفر هذه المصفوفة الديناميكية سلسلة من العمليات التي تدور ذهابا وإيابا من خلال توتر الاستكشاف والاستغلال على طول عدة مستويات من التحليل، كما أن تطبيق هذا النموذج يعزز من استغلال المنظمة لمواردها الفكرية مما يوفر عوائد إضافية تتأتى من فرص جديدة، تمكن المنظمة من توسيع مواردها البشرية و الاستفادة من أفراد لديهم الخبرة و المهارة و الانطلاق مرة أخرى أيضا من نقطة البداية و بالتالي تنمية رأس المال الفكري للمنظمة بمختلف مكوناته بداية من مستوى الفرد و رأس ماله الفكري وتجميعه على مستوى المنظمة وصولا الى تنمية رأس مال العلاقات مع العملاء و الزبائن.

و يرى كل من Bontis و Curado أنه يمكن تجميع مجموع مجموعات الصفوف و الأعمدة، مجموع جميع أنشطة الاستكشاف $\sum(A, C, E)$ مقابل مجموع الكل أنشطة الاستغلال $\sum(B, D, F)$ ومن شأن هذا أن يحدد الفرق بين قيمة الاستكشاف والاستغلال.

الفرع الثاني: الطريقة الثانية: نموذج Bernard Marr

طور هذا النموذج من قبل Bernard Marr سنة 2008 و الذي سمي Management Accounting Guideline (MAG) (المحاسبة الادارية الموجهة) و يهدف الى تنفيذ أو تحسين إدارة و قياس و الإبلاغ عن رأس المال الفكري و يتكون هذا النموذج من خمس خطوات رئيسية هي تحديد رأس المال الفكري للمنظمة، و بمجرد أن يعرف ذلك، تحتاج المنظمات إلى معرفة قيمته و من المهم أن نفهم أنه ليس لكل رأس المال الفكري قيمة مطلقة و تلقائية للمنظمة، و إنما تظهر قيمته فقط إذا ساعد على تحقيق الأهداف التنظيمية، أما في الخطوة الثانية، فإن النموذج تقييم مدى أهمية رأس المال الفكري من خلال رسم خريطة استراتيجية، أما في الخطوة الثالثة فيتم استخراج معلومات إدارية ذات مغزى من قياس أداء رأس المال الفكري و في

الخطوة الرابعة، يمكن استخدام هذه المعلومات لتحليل الأداء وتطوير رؤى الإدارة التي تسترشد بها عملية اتخاذ القرارات التنظيمية والتعلم التنظيمي وأخيرا، يتم إعداد تقارير خارجية لإبلاغ قيمة رأس املال الفكري إلى أصحاب المصلحة الداخليين و الخارجيين و يظهر الشكل التالي هذه الخطوات.

الشكل رقم (10) : نموذج BERNARD MARR **لإدارة رأس المال الفكري**

Source :
Luminita-Maria GOGAN and Dan Cristian DURAN, « **Intellectual capital management- A new model »** SEA – Practical Application of Science, **(**Vol II, issue 04(06), 2014),P 63

و تظهر آليه عمل هذا النموذج كما يلي:[1]

أولا: تحديد رأس المال الفكري: تتطلب هذه الخطوة تحديد رأس المال الفكري الموجود في المنظمة، ويمكن تحديد رأس المال الفكري من خلال إجراء المقابلات أو ورش العمل البسيطة أو عن طريق البريد أوالاستقصاءات عبر الإنترنت و تظهر التجارب أن المقابلات الشخصية وجها لوجه أو الدراسات الاستقصائية تعمل على أفضل وجه، لأنها تظهر الرأي الشخصي للمستجوبين دون تأثر بآراء المشاركين أو هيمنة البعض على الآراء الشخصية في ورش العمل، ومن المهم التأكيد على أن الهدف من نموذج التصنيف هذا هو تيسير إجراء مناقشة حول أكبر قدر ممكن من الموارد المختلفة من رأس المال الفكري لإيجاد الصورة الأكثر واقعية عن بنية الموارد القائمة، ويمكن بعد ذلك تحليل الردود الفردية من الاستقصاءات أو المقابلات وتجميعها في قائمة بجميع الموارد الرئيسية، في هذه المرحلة، ليس مهما تصنيف هذه الموارد حسب الفئات الخاصة برأس المال الفكري (بشري، هيكلي، علاقاتي) و لكن تصنيف هذه الموارد بلغة مفهومة داخل المنظمة وتميل المنظمات المختلفة إلى استخدام مصطلحات خاصة بالمنظمة أي استخدام لغة

[1]-Luminita-Maria GOGAN and Dan Cristian DURAN**, Op.cit**, PP 59-60

شائعة الاستخدام في المنظمة فباستخدام مصطلحات مثل رأس المال البشري، على سبيل المثال، يمكن أن يسبب سوء الفهم، خاصة إذا كانت هذه المصطلحات لا تستخدم عادة داخل المنظمة.

ثانيا: رسم خرائط مفاتيح القيمة الرئيسية: في هذه المرحلة يتم تقييم أهمية رأس المال الفكري عن طريق رسم خريطة استراتيجية هذه الخريطة هي لمحة عامة عن المنظمة ولها وظيفتان رئيسيتان:

وتتمثل الأولى في ضمان أن تكون استراتيجية رأس المال الفكري متكاملة ومتماسكة أما الثانية في وضع استراتيجية اتصال سهلة (وهي مستمدة من دور وأهمية رأس المال الفكري)، وتتضمن الخريطة الاستراتيجية ثلاثة عناصر رئيسية، وهي أنشطتها الأساسية، وقيمتها، وعناصرها الاستراتيجية، وترتبط هذه المكونات الثلاثة بعلاقة السبب – الأثر وخلق استراتيجية متكاملة ومتناسقة وتوضح هذه الخريطة الاستراتيجية أهم العلاقات بين الأسباب والأثر بين الأصول غير الملموسة، هذا النوع من الخرائط مفيد للمديرين، وبالتالي تعزيز فهم شامل لدور وأهمية رأس المال الفكري، ولكن هناك خطر في إضافة عناصر من رأس المال الفكري التي ليس لها تأثير حقيقي على الأداء.

ثالثا: قياس رأس المال الفكري: في هذه المرحلة يتم استخراج المعلومات الإدارية المفيدة عن طريق قياس رأس المال الفكري، قياس رأس المال الفكري يرتكز على المعلومات ذات الصلة التي تساعد المديرين على تقليل أوجه عدم اليقين المتصلة بالموجودات غير الملموسة في اتخاذ قرارات رشيدة تمكن من تحسين أداء المنظمة، و يتم قياس رأس المال الفكري بأحد الطرق المعتمدة أو تطوير طريقة جديدة حسب حاجة المنظمة.

رابعا: إدارة رأس المال الفكري: بعد قياس رأس المال الفكري من الضروري تفادي أي مخاطر محتملة، حسب كل عنصر من عناصر رأس المال الفكري (رأس المال البشري ورأس المال الهيكلي ورأس المال العلاقاتي). تقييم المخاطر عامل مهم جدا في إدارة رأس المال الفكري في بيئة الأعمال اليوم و الخطوة الأولى في قياس المخاطر هو استعراض جميع عناصر خرائط مفاتيح القيمة الرئيسية لتحديد المخاطر المحتملة و بعد الحصول على معلومات ملموسة عن هذه المخاطر يتم تحيد أولوياتها حسب الأهمية النسبية يتم تقييمها، وتصنيفها، ثم تقرير أهمها لإدارتها.

خامسا: الإبلاغ عن رأس المال الفكري (تقديم تقرير) : في هذه المرحلة يتم تقديم تقرير بهدف الإبلاغ عن قيمة رأس المال الفكري لأصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين كل حسب المصلحة مع المنظمة فالمستثمرون بهدف اتخاذ قرارات استثمارية أكثر اطلاعا، والموظفين لفهم صحة المنظمة، و هذه الأخيرة لديها مصلحة في نقل موقفها إلى الشركاء والموردين والجمهور على نطاق أوسع.

الفرع الثالث: النموذج الجديد لإدارة رأس المال الفكري لـــ Maria Gogan

إن الرغبة في احتلال مكانة رائدة في السوق هو ضروري لتنفيذ ممارسات الإدارة التي تولد ميزة تنافسية مستدامة من أجل تحسين النماذج الحالية المقترحة قدمتMaria Gogan & all نموذج جديد لإدارة رأس المال الفكري والمنهجية المرتبطة بها التي تهدف إلى مساعدة المديرين في إدارة رأس المال الفكري من أجل أن يكونوا قادة في السوق ويهدف النموذج المقترح إلى تحديد ووصف وقياس والإبلاغ عن الموارد الفكرية من منظور أكثر شمولا مما يؤدي إلى استغلال الأصول غير الملموسة للمنظمات و يقوم هذا النموذج على خمس خطوات:

أولا: الخطوة (01) :تحديد رأس المال الفكري: هو خطوة في تحديد الموارد غير الملموسة ووصفها التي قد يكون لها تأثير على القدرة التنافسية التنظيمية. ويمكن تحديدها على المستوى التنظيمي أو مستوى الإدارة أو على المستوى الفردي. كما يمكن استخدام أدوات لجمع البيانات عن الأصول غير الملموسة (رأس المال البشري – رأس المال الهيكلي – رأس المال العلاقاتي) الاستبيانات على الانترنت، مجموعات التركيز أو المقابلات. يتم تنفيذ هذه الخطوة من قبل شخص ماهر في الفن المدقق الداخلي. وتهدف هذه الخطوة إلى خلق قيمة لهذه المنظمة.

ثانيا: الخطوة (02) :قياس رأس المال الفكري: تبدأ هذه المرحلة بعد تحديد الموارد غير الملموسة الموجودة داخل المنظمة أو القسم أو المستوى الفردي وتعتبر ضرورية للحصول على ميزة تنافسية. يتم قياس كل أصل غير ملموس لمعرفة مدى تنفيذه في المنظمة. ويهدف قياس رأس المال الفكري إلى استخلاص القيمة المنشودة.

ثالثا: الخطوة (03) :خطة العمل : تتضمن هذه الخطوة إيجاد طرق لتحسين النتائج التي تم الحصول عليها في خطوة قياس رأس المال الفكري. بدء خطة العمل هو عملية اقتراح وتحديد استراتيجية الخيار الصحيح التي تنطوي على تنفيذ الإجراءات التصحيحية ويقلل من المخاطر المرتبطة رأس المال الفكري. وتسهم فعالية هذه الخطوة في تحقيق أهداف المنظمة وتعظيم القيمة التي تم إنشاؤها.

رابعا: الخطوة (04) :رصد رأس المال الفكري: بعد تنفيذ خطة العمل، يتم تحقيق الهدف إذا كانت الأهداف التي حددها المدير. والغرض من هذه الخطوة هو الحفاظ على القيمة التي تم إنشاؤها.

خامسا: الخطوة (05) :التقرير : في هذه الخطوة، يتم عرض نتائج قياس رأس المال الفكري للمدير (النتيجة الإجمالية)، وخلق لمحة عامة عن القيمة التي تم إنشاؤها لتنظيم هذه الأصول غير الملموسة و يظهر الشكل التالي هذه الخطوات.

الشكل رقم (11) : النموذج الجديد لإدارة رأس المال الفكري لـــMaria Gogan

Source :

-Luminita Maria Gogan and all **« Intellectual capital management – a possible approach» ,** ,(Paper submission to MakeLearn and TIM Joint International Conference about: Managing Intellectual Capital and Innovation for Sustainable and Inclusive Society (bari (Italy), 27 – 29 May 2015), P 1325.

الفرع الرابع: نموذج بيان رأس المال الفكري Statement (ICS) Capital Intellectual

و هو نموذج طورته المفوضية الأوروبية و InCaS [*] إلا أن النموذج الأصلي يسمى نموذج Wissensbilanz و هو دليل على إدارة رأس المال الفكري وضعته وزارة الاقتصاد والعمل في ألمانيا سنة 2004، وهو موجهة إلى المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، فضلا عن أشكال أخرى من التنظيم الذي له هيكل مماثل. ويهدف النموذج إلى توفير المساعدة الى مديري رأس المال الفكري من خلال تقديم المشورة بشأن المبادئ والأساليب المفيدة لتطوير بيانات رأس المال الفكري ويوفر النموذج إطارا للتكيف والتبني من قبل منظمات مختلفة عند تطبيق النموذج، يجب على المنظمات صياغة الأهداف التنظيمية ذات الصلة للحصول على الأداء يتم إعداد الدليل في ست خطوات مع أربع مراحل[1]:

أولا: المرحلة الأولى: هو بيان رأس المال الفكري في أبسط أشكاله، و تتكون من ثلاث خطوات ضرورة لتحقيق هذه المرحلة. وتتمثل الخطوة الأولى في تقييم الحالة الأولية المتعلقة بالأصول غير الملموسة

---

[*]–***In***tellectual ***Ca***pital ***S***tatements for Europe

[1]-Luminita Maria Gogan and all,**Op.cit** , P 1325.

واستراتيجية المنظمة وأعمالها. والخطوة الثانية هي إعادة النظر في رأس المال الفكري، أي تحديد العمليات التي تولد الأداء والعوامل التي تؤثر على رأس المال الفكري. والخطوة الثالثة هي تقييم رأس المال الفكري ومعنى طريقة التقييم الذاتي من أجل الحصول على لمحة سريعة عن نقاط القوة والضعف في رأس المال الفكري الموجود في المنظمة.

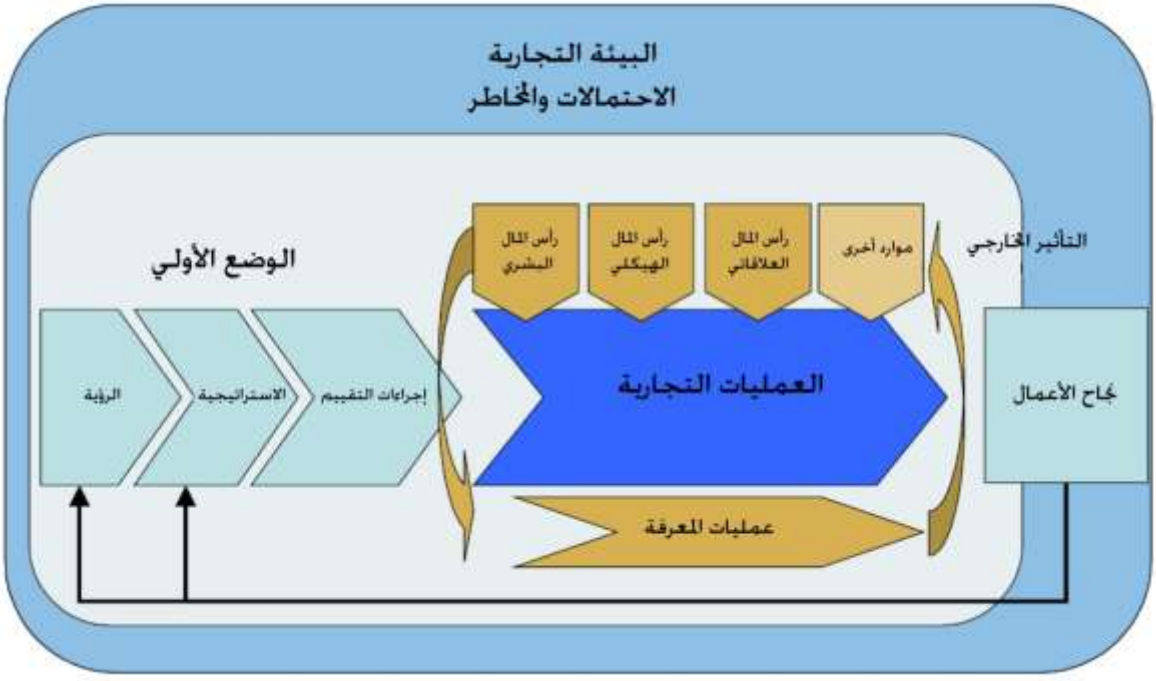
ثانيا: المرحلة الثانية : يتضمن التقييم في الخطوة الثانية معالجة العوامل الثلاثة التي تشكل رأس المال الفكري: رأس المال البشري والهيكلي و العلاقاتي في ورشة عمل لتبادل الأفكار يناقش فريق المشروع بأكمله أسئلة مثل: كيف يتم العثور على الموظفين المناسبين، تجنيدهم والاحتفاظ بهم؟ كيف يتم إدارة التفاعل والتواصل؟ كيف يتم التعامل مع أداء العملاء؟ هدفها هو اقتراح المؤشرات ذات الصلة التي يمكن قياسها في شكل أرقام أو تواريخ من قبل أولئك المهرة في مجال رأس المال الفكري.

ثالثا: المرحلة الثالثة : الذي يصف أهم المعلومات المتعلقة برأس المال الفكري في شكل منظم.

وهذا يعطي صورة عن كيفية مساهمة العوامل في تلبية احتياجات العملاء وضمان أن الأعمال الحالية تتم بسلاسة، كيف تؤثر العوامل على التوجه الاستراتيجي؟ ويتم تقييم العوامل على أنها مؤكدة أو غير كافية أوأفضل من اللازم، وجهة النظر الاستراتيجية تأخذ التوجه المستقبلي للمنظمة في الاعتبار. أخذت في الاعتبار هي الجودة والكمية والتطوير المنهجي.

رابعا: المرحلة الرابعة : ينظر إليها على أنها مقدمة لبيان رأس المال الفكري الكامل. في هذا التقرير النهائي يدمج تحليل الارتباطات والتقييمات التي توفر معلومات حول كيفية اتخاذها حتى التدابير المتخذة سوف تؤدي إلى الأداء التنظيمي، ولبيان كيف تؤثر العوامل المختلفة على بعضها البعض وتسهيل استخدام الموارد الشحيحة بأكبر قدر ممكن من الفعالية، تدرج العوامل المؤثرة في رأس المال الفكري في مصفوفة. من خلال إعطاء كل عامل عددا يصف تأثيره على العوامل الأخرى.

الشكل رقم (12) : نموذج (ICS)[*]



Source :
The collective research project **"Intellectual Capital Statement – Made in Europe"** (InCaS) is funded by the European Commission, DG Research under the EU 6th Framework Programme. P 07. available online at:[http://www.psych.lse.ac.uk/incas/page114/files/page114_1.pdf] (25/05/2017)

الفرع الخامس: نموذج إدارة رأس المال الفكري الشامل

و هو نموذج وضعته Nermien Al-Ali ويشير إلى إطار شامل وضعت لإدارة جميع أشكال رأس المال الفكري للمنظمة. يتضمن هذا النموذج المراحل التالية[1]:

أولا:إدارة المعرفة : هي عملية تحويل المعلومات والملكية الفكرية من أجل خلق قيمة، والمعروفة باسم المعرفة الخام.

تعريف إدارة المعرفة هو "جهد متعمد لتوسيع وتنامي وتطبيق المعرفة المتاحة بطرق تضيف قيمة إلى الكيان". والهدف من هذه المرحلة هو التأكد من أن المنظمة لديها الموارد اللازمة لتمكين الإنتاج والابتكار وصنع القرار الفعال ودعم العمليات والعمليات التجارية الحرجة من أجل تحقيق الوضع التنافسي المطلوب. وتتكون الموارد المستخدمة في هذه المرحلة أساسا من رأس المال البشري والأصول الهيكلية.

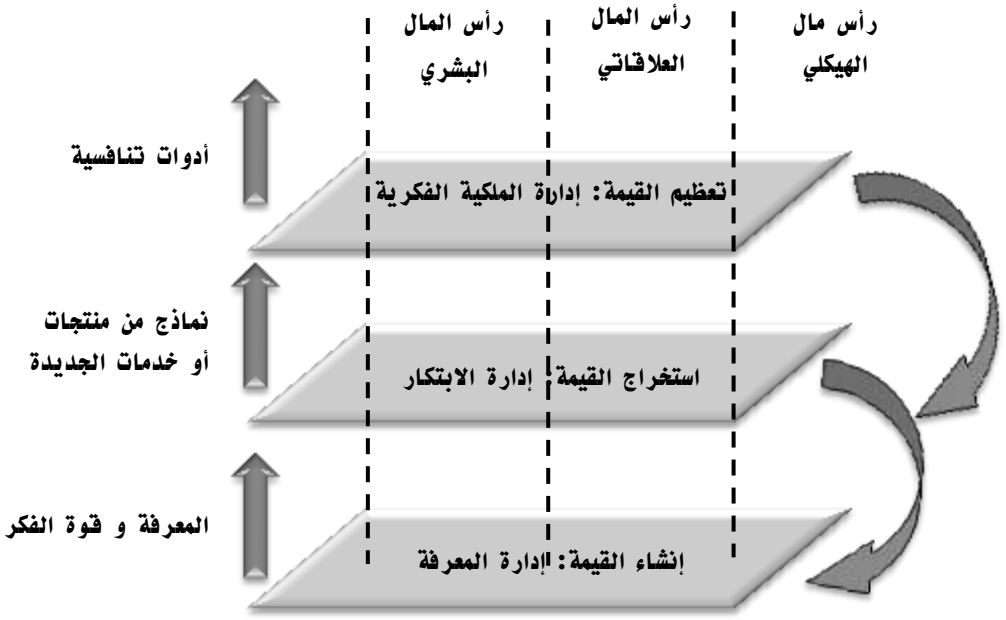
[*]– ينطوي هذا النموذج على بعض القيم العددية بحيث تدرج العوامل المؤثرة في رأس المال الفكري في مصفوفة من خلال إعطاء كل عامل عددا يصف تأثيره على العوامل الأخرى، بحيث يمكن وصف العلاقات المتبادلة المعقدة والترابط. و للاطلاع على المزيد مع مثال توضيحي يمكن الرجوع إلى : Statement Capital Intellectual Made in Europe, European ICS Guideline, available online at:
[http://www.psych.lse.ac.uk/incas/page114/files/page114_1.pdf] (25/05/2017)

[1]-Luminita-Maria GOGAN and Dan Cristian DURAN, **Op.cit**,p 60

ثانيا: إدارة الابتكار : تمثل عملية استخراج القيمة التي تم إنشاؤها في المرحلة الأولى من خلال تحويل المعرفة إلى منتجات قابلة للتسويق. يعتبر الابتكار، في عصر المعرفة هذا، جوهر تحديد ما إذا كانت المنظمة تسير على الطريق الصحيح، كونها عملية معقدة للحصول على منتجات جديدة والغرض من هذه الخطوة هو تحويل الأفكار إلى منتجات أو خدمات أو حلول أو عمليات جديدة أو محسنة، وحققت ميزة تنافسية في السوق من خلال بناء محفظة الابتكار التي تمكن المنظمة من وضع نفسها في الأسواق المعنية والنمو. تتكون الموجودات غير الملموسة المستخدمة في هذه المرحلة من رأس المال الهيكلي ورأس مال العملاء فيما يتعلق بالعمليات التجارية.

ثالثا: تعزيز إدارة الملكية الفكرية: وتتعزز إدارة الملكية الفكرية في إطار هذه القيمة من خلال الحماية القانونية للأصول غير الملموسة مثل حق المؤلف والعلامات التجارية وبراءات الاختراع والتصاميم وأنواع المعلومات الأخرى. تشير الملكية الفكرية إلى الأفكار والمفاهيم والشارات والرموز والتكنولوجيات المختلفة والمنتجات والعمليات والأساليب والمنشورات وغيرها من الأعمال التي هي فريدة من نوعها وأصلية للمالك في هذه المرحلة، يتكون رأس المال الفكري من رأس المال العملاء ورأس المال الهيكلي المتعلقة بالترخيص من الملكية الفكرية

الشكل رقم (13) : نموذج إدارة رأس المال الفكري الشامل



Source :

-Nermien Al-Ali, **Comprehensive Intellectual Capital Management: Step-by-Step (**Canada : john wiley & sons, 2003),p66

الفرع السادس: نماذج أخرى:

هناك عدد من النماذج التي قدمت بخصوص إدارة رأس المال الفكري نقدم منها[1]:

أولا: نموذج Stewart 1997 :

وقد قدم نموذجه وفقا للآتي:

- العمل على الاستفادة من الأفكار التي يقدمونها لمصلحة المنظمة، وذلك من خلال العلاقة الحسنة مع العاملين لديها والزبائن.

- العمل على توفير الموارد التي يحتاجونها ومساعدتهم على بناء شبكة علاقات داخلية وتعزيز فرص العمل و تدعيمها.

- إشاعة أجواء الابتكار والحرية والعفوية في طرائق الأفكار بعيدا عن القيود التي تفسد الإبداع وتقتل الطموح.

- الاحتفاظ بنظام معلومات كفء وبالذات قاعدة بيانات ممتازة.

ثانيا: نموذج Daniel 1997

وقد أشار في نموذجه إلى خمس خطوات هي:

- البدء بالاستراتيجية وذلك من خلال تأطير دور المعرفة في العمل، وبيان أثر الاستثمارات الفكرية في تطوير المنتجات.

- تقييم استراتيجيات المنافسين وما لديهم من موجودات فكرية، أي معرفة البيئة التنافسية التي تحتوي رأس المال الفكري.

- فتح ملف خاص بالموجودات الفكرية، ماذا تملك؟ وماذا تستخدم؟ وإلى أين تعود؟

- تقييم موجوداتك الفكرية وكلفها، وماذا تحتاج لتعظيم قيمتها؟.

- تجميع ملف المعرفة وتكرار العملية وتصنيف الموجودات الفكرية حسب قيمتها وأهميتها.

ثالثا: نموذج Leonard and Straus1999 وقد قدم نموذجه وفق الآتي:

- تعزيز قابليات حل المشكلات المهنية عن طريق كسب المعرفة في النظم، وبرمجيات الحاسوب.

- التغلب على مقاومة المحترفين للمشاركة بالمعلومات، لأن المشاركة على درجة كبيرة من الأهمية، ولأن الموجودات الفكرية على عكس الموجودات المادية تزداد قيمتها باستعمالها.

- تحويل التنظيم نحو الموجودات الفكرية، إذ إن المنظمات المعاصرة ينصب جل اهتمامها على تعزيز عوائد استثماراتها من الموجودات الفكرية.

---

[1]-محمود علي الروسان و محمود محمد العجلوني، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 45-47.

- المنظمات المقلوبة، وذلك بالتخلي عن الهياكل الهرمية التقليدية وإعادة تنظيم نفسها وفق هياكل تسمح بإدارة رأس مالها الفكري بمرونة عالية.

- تكوين شبكات فردية، وهي تكوين ما يطلق عليه أنسجة العنكبوت، وذلك من خلال جمع الأفراد معا لحل مشكلة معينة ثم حل المجموعة بانتهاء المهمة، وتمتاز هذه التفاعلات بقوة كبيرة، وتعتمد هذه الشبكة على الآتي:

- ✓ تشجيع التعليم المشترك ونشر المعرفة بين المحترفين.
- ✓ إشاعة روح التعاون بين مجموعة المحترفين وخلق مناخ تنظيمي مناسب.
- ✓ تطوير آلية فاعلة للتغذية العكسية.

المبحث الثالث: رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي:

أدركت مؤسسات التعليم العالي كغيرها من المؤسسات أن المجودات المعرفية مفتاح البناء وهي التي تعطيها القيمة الجوهرية، وأن المعرفة أصبحت ذات قيمة كبيرة وتعتبر من الأصول الاستراتيجية ويجب على المؤسسات المحافظة على المعرفة ومعرفة كيفية إدارتها واستخدامها لتوليد معرفة جديدة من أجل خلق القيمة المضافة، وهنا يؤكد البعض على ضرورة توظيف مؤسسات التعليم لمواردها المعرفية واستثمار رأس مالها الفكري بفعالية ويرجع ذلك أساسا إلى أن المعرفة هي الناتج الرئيسي والمدخلات في هذه المؤسسات، فمؤسسات التعليم العالي هي منتج المعرفة في حد ذاتها، وأهم مخرجاتها هي المعرفة، و يعد التعليم الجامعي مصدرا من مصادر إعداد رأس المال الفكري المؤهل ورفع المستوى الفكري والثقافي لخريجي الجامعة في ظل ثورة المعلومات والتكنولوجيا من أجل إنتاج المعرفة وتحويلها ونشرها، وباعتبار أن رأس المال الفكري هو مجموعة المهارات المتوافرة في المنظمة فإن أهميته تكمن في القدرة على تطوير مهارات الأفراد ومعارفهم في مختلف جوانب المعرفة .

المطلب الأول: مصطلح رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي:

أدركت المؤسسات عموما والمؤسسات التعليمية خصوصا بأهمية المورد المعرفي المتمثل في رأس المال الفكري، وهنا يؤكد البعض على ضرورة توظيف مؤسسات التعليم لمواردها المعرفية واستثمار رأس مالها الفكري بفعالية وذلك للتحول نحو مجتمع المعرفة. وذلك من خلال استقطاب الأفراد الذين يتصفون بالفكر والإبداع والإنتاجية المبتكرة والقدرة على مواكبة المستجدات والاختراعات.

وإذا كان الاقتصاد المبني على المعرفة يتميز أساسا بإنتاج المعرفة وتحويلها ونشرها، فإن الجامعات فريدة من نوعها في جميع هذه العمليات، بسبب الدور الذي تلعبه في المجالات الثلاثة لبحث واستكشاف نتائجها. لهذا السبب اعتبر أن الاستثمار أكثر وأفضل في عصرنة الجامعات عبارة عن استثمار مباشر في المستقبل.

الفرع الأول: ماهية رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي

على الرغم من أن إدارة المعرفة و رأس المال الفكري التي تم تطويرها خلال العقود الماضية تبنته المنظمات الخاصة، إلا أن هناك اهتمام متزايد في المؤسسات التعليم، مثل الجامعات ومراكز البحوث بهذه المفاهيم، ويرجع هذا إلى أن الأهداف الرئيسية للجامعات هي إنتاج ونشر المعرفة وأهم استثماراتها في مجال البحوث والموارد البشرية كما أن "المعرفة" هي الناتج الرئيسي و أهم مدخلات مؤسسات التعليم العالي وتنتج الجامعات المعرفة، إما من خلال البحوث العلمية والتقنية (نتائج التحقيق والمنشورات وما إلى ذلك) أو من خلال التدريس (الطلاب المدربين والعلاقات المثمرة مع أصحاب المصلحة). وتشمل مواردهم الأكثر قيمة

أيضا معلميهم، والباحثين، وموظفي الإدارة والخدمات، وحكام الجامعات والطلاب، مع جميع العلاقات التنظيمية والروتينية. ومن الصحيح القول بأن مدخلات ومخرجات الجامعات غير ملموسة إلى حد كبير [1].

فمؤسسات التعليم العالي تمثل منظمات المعرفة في نهاية المطاف و هي مؤسسات للتعلم تجسد مراكز خلق، واكتساب، وتقاسم، وتطبيق المعرفة فالطلاب يتدفقون على هذه المراكز للتعلم وتطبيق المعرفة. كما تستثمر رؤوس الأموال البشرية في التعلم وتطبيق معارف جديدة لصالح المجتمع والعالم بطرق إبداعية عديدة و تستخدم أيضا الخبرات لنقل المعارف للطلاب في الفصول الدراسية وبالتالي، فمن البديهي أن الكليات والجامعات لديها موارد غير عادية وشاسعة في رأس المال الفكري.

و كما تتنافس المنظمات الربحية على تمايز المنتجات أو كفاءة التكلفة، وذلك باستخدام كفاءاتها الأساسية لتحسين حصتها في السوق وهوامش الربح. وتقوم المنظمات الربحية بقياس ورصد كفاءاتها الأساسية للحفاظ على ميزة تنافسية. وقد ركز ذلك تقليديا على التدابير المالية والمادية. وبالمثل، تتنافس مؤسسات التعليم العالي على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والتمويل وعلى النقيض من العديد من المنظمات الربحية، فإن منتجها الرئيسي هو رأس مالها الفكري، مما يجعل قياسها وإدارتها أكثر أهمية للفعالية التنظيمية.

ومن خلال فهم رأس المال الفكري وقياسه، يمكن لمؤسسات التعليم العالي أن تفهم على نحو أفضل مكان وجود كفاءاتها الأساسية، مما يحتمل أن يسمح بتخصيص أفضل للموارد، والتآزر المحتمل، وفي نهاية المطاف، تحقيق الاستراتيجيات والأهداف.

وهذا يمكن أن يترجم إلى زيادة اكتساب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والاحتفاظ بها، وتحقيق أهداف البحث أو التدريس. وعلاوة على ذلك، من خلال تعظيم كفاءة رأس المال الفكري عن طريق التدريس أوالبحث [2]

وباستخدام مقارنة مجازية، فإن قياس رأس المال الفكري للجامعة يشبه الفحص الطبي للأطباء و العاملين في المستشفيات. ومن المفترض على جميع الموظفين الطبيين تطبيق أحدث المعارف المتعلقة رفاههم وبالمثل، يفترض المجتمع الأكاديمي، أن رأس المال الفكري للجامعة يجب أن يصل إلى أعلى مستويات[3].

---

[1]-Yolanda Ramírez Córcoles, «**Intellectual capital management and reporting in European higher education institutions»** , Intangible Capital, Vol 9, No 1 **(**omniascience, 2013),P05.

[2]-Nory Jones & all, «**Measuring Intellectual Capital in Higher Education»**, Journal of Information & Knowledge Management, Vol. 8, No. 2 (World Scientific Publishing Co, 2009),PP 113-114

[3]-Amir Fazlagic **«Measuring the intellectual capital of a university», (** Proceedings of theConference on Trends in the Management of Human Resources in Higher Education (Paris, OECD, 25 and 26 August 2005), P 03.

الفرع الثاني أهداف رأس المال الفكري في الجامعات:

إن ما يدفع الجامعات المعاصرة إلى الإدارة الفعالة هو ما تمتلكه من رأس مال فكري بما يحقق لها القيمة المادية والربح والدعم، حيث تتمثل أهداف إدارة رأس المال الفكري بالجامعات فيما يلي[1]:

- تحقيق عائد من هذه الاستثمارات مع مراعاة العائد الاجتماعي للتعليم الجامعي.
- تحقيق فعالية التكلفة الجامعية أي تحقيق أعلى عائد للأموال المنفقة.
- ربط التكلفة بالمكاسب لكل منتج أو خدمة جامعية، والتوسع في الاستقرار في إيرادات الجامعة من خلال التسويق الجامعي.
- مواجهة المنافسة الخارجية والداخلية وتحسين المركز التنافسي للجامعة.
- إدارة رأس المال الفكري تسمح باستخدام أكثر فعالية وكفاءة للموارد المختلفة على نحو متزايد.
- تساعد في الحفاظ على رأس المال الفكري المتنوع وتحسينه.
- يساعد على ضمان جذب الكفاءات وتوفير البدائل لملئ الأماكن الشاغرة.
- تساعد المنظمة في التحضير لإعادة الهيكلة والتوسع في رأس مالها الفكري.

الفرع الثالث: أهمية رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي:

أصبح عرض المعلومات حول رأس المال الفكري ألان ذا أهمية قصوى في مؤسسات التعليم العالي وبصورة رئيسية، لأن المعرفة هي الناتج الرئيسي للجامعات والمدخلات في هذه المؤسسات هو إنتاج المعرفة، سواء من خلال البحوث التقنية والعلمية، وذلك من خلال (الطلبة، المعلمين، الباحثين، موظفي الجامعة الإداريين، وكل من له علاقة تنظيمية في الجامعة)

رأس المال الفكري في الجامعات هو مصطلح يستخدم لتغطية جميع الأصول غير الملموسة أو غير المادية، بما في ذلك العمليات والقدرات على الابتكار والاختراعات والمعرفة الضمنية عند أعضائها وقدراتهم والمواهب والمهارات والاعتراف بهم في المجتمع ومجموعة المتعاونين والاتصالات، إذا رأس المال الفكري يعُبر عن مجموعة الأصول غير الملموسة التي تسمح للجامعة بنقل مجموعة الموارد المادية والمالية والبشرية إلى نظام قادر على خلق قيمة مضافة لأصحاب العمل.

تكمن أهمية رأس المال الفكري أيضا بوجود مطالب مستمرة لمزيد من المعلومات والشفافية بشأن استخدام المال العام، حيث أن مؤسسات التعليم العالي هي الرائدة في مجال المعرفة، وهي لاعب أساسي في الاقتصاد الحالي، وبالتالي أنشطتها تخضع للتدقيق والرقابة بشكل أكبر من مؤسسات المجتمع الأخرى، لذلك أصبح ضروريا أن تقدم مؤسسات التعليم العالي حسابات خاصة تقديرا لأهمية رأس المال الفكري فيها.

---

[1]–حسين عبد القادر، «**استغلال رأس المال الفكري لزيادة نسبة مساهمته في التنمية المستدامة من وجهة نظر الأكاديميين في جامعة الاستقلال**»، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي المشترك (جامعة بغداد – العراق، 2014)، ص 139.

رأس المال الفكري له أهمية أيضا بالتزام الجامعات في تشجيع التعاون والتنافس بينها، وخاصة في مجال نقل المعرفة بينها ذات الصلة بأنشطتها، يلعب ذلك دورا هاما في عمليات صنع القرار عند الإدارة، فبدأت الجامعات بنشر المعلومات عن رأس المال الفكري لديها، بسبب المنافسة على عوامل التمويل، حيث تواجه الجامعات المنافسة المتزايدة نتيجة لانخفاض التمويل على رأس المال الفكري والمسؤولية الاجتماعية والبيئية والقدرات والكفاءات والمهارات التي تعتبر من مسؤولية الإدارة فيها إن تقديم المعلومات عن رأس المال الفكري في الجامعات يأتي تلبية لاحتياجات مستخدميها لهذه المعلومات مع ضرورة تطوير نموذج كامل لإدارة رأس المال الفكري فيها، بذلك يسمح للجامعات أن تكون في وضع أفضل للأسباب الآتية[1] :

- إيجاد الشفافية عند استخدام الأموال العامة.
- شرح إنجازات البحوث والتدريب والابتكار وفوائدها لأصحاب المصلحة.
- تنمية الأصول غير الملموسة في الجامعات.
- كشف آثار النفوذ الداخلية والخارجية في الجامعة.
- التواصل مع القيم التنظيمية الجديدة.
- إظهار قدرة الجامعة التنافسية

الفرع الرابع: الفرق بين رأس المال الفكري في الشركات ونظيره في الجامعات:

هل هناك اختلاف بين رأس المال الفكري في الشركات وبين نظيره في الجامعات؟ يمكن توضيح الإجابة في جانبيه[2] :

الجانب الأول هو أن مكونات وطرق قياس رأس المال الفكري متماثلة في الشركات والجامعات، لكن هناك اختلافات واضحة في الأهداف وهرم الأهمية والعناصر الفردية لهذه المكونات. تستثمر الشركات في بناء أصول رأس المال الفكري من أجل التأثير المباشر في السوق، ولا أهمية لأي بحث ما لم ينتقل للمرحلة التجارية، بينما تقف البحوث العلمية للجامعات عند مرحلة النشر العلمي ولا تهتم كثيرا بالمرحلة التجارية ويعزى هذا الفرق إلى طبيعة كل من الشركات التي هي منظمات هادفة للربح والجامعات وهي منظمات غير هادفة للربح. اما الجانب الثاني فهو. تصنيف كل منهما حسب درجة المعرفة، فالشركات الصناعية والخدمية منظمات غير كثيفة المعرفة، على عكس الجامعات التي هي منظمات ذات كثافة معرفية قصوى (بحث علمي، استشارات، تعليم، تعلم) فالجامعات تكون إما منتج للمعرفة (بحث علمي) أو مستهلكة للمعرفة (التعليم)، مع ملاحظة أن كل أستاذ جامعي هو بالتأهيل أو بالفعل باحث وأصل من أصول المعرفة، وهذا لا

---

[1]-حسين عبد القادر **مرجع سبق ذكره**، ص 140.

[2]-رابح بوقرة و من معه، "**واقع رأس المال الفكري في الجامعات الجزائرية- جامعة مسيلة أنموذجا**"، (بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال حول: رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، كتاب الابحاث العلمية، الجزء الثاني، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية-الأردن، أيام 22-25 أفريل 2013)، ص 760.

ينطبق على أغلب العاملين في الشركات كما أن رأس المال الهيكلي في الجامعات موجه للتعامل مع المعرفة، وغالبا ما لا يكون كذلك في حالة الشركات. يتطلب هنين البعدين معالجة خاصة لرأس المال الفكري في الجامعات، التي هي مزيج من وحدات رأس المال الفكري التي تعمل في مجال المعرفة الكثيفة من حيث:

1- إنشاء المعرفة: وهو مدخل الابتكار، إذ عليها وضع معايير ومؤشرات لتوظيف رأس مالها الفكري من أجل التوصل إلى المعرفة الجديدة، وهذه وظيفة البحث العلمي.

2- تشكيلات و استخدامات المعرفة: و هو مدخل التوليفة، أين توظف وتستخدم المعرفة الحالية في توليفات وخدمات واستشارات جديدة في مختلف المجالات.

3- نشر ومشاركة المعرفة: وهو مدخل الرافعة، حيث تقدم الجامعات خدماتها التعليمية للجمهور الذي يحتاجها، إن استخدام تكنولوجيا المعلومات والتشبيك الفائق يزيد من رافعة المعرفة.

4- أما مكونات رأس المال الفكري في الجامعة فتقسم إلى مكونات رئيسية تنبثق عنها مكونات فرعية، المكونات الرئيسية هي:

5- القيادة الاستراتيجية: مكون مسؤول عن القرارات طويلة الأمد للجامعة في تحويل رأس المال الفكري من رصيد (أصول) إلى تدفق (نتائج).

6- رأس المال البشري: يتمثل في الملاك العلمي والإداري.

7- رأس المال الهيكلي: يتمثل في الأنظمة والبرامج والإجراءات.

8- رأس مال العلاقات: يتمثل في علاقات الجامعة مع أصحاب المصالح.

الفرع الخامس: مكونات رأس المال الفكري في الجامعات:

في حالة الجامعات، يمكننا تحديد المكونات على النحو التالي[1]:

1- رأس المال البشري: مجموعة المعرفة الصريحة والضمنية من موظفي الجامعات (الأساتذة والباحثين والمساعدين) المكتسبة من خلال التعليم الرسمي وغير الرسمي وعمليات التفعيل المتضمنة في أنشطتها.

2- رأس المال الهيكلي: المعرفة الواضحة المتعلقة بالعملية الداخلية لنشر المعرفة وإدارة المعرفة العلمية والتقنية في المنظمة، (البيئة التشغيلية المستمدة من التفاعل بين عمليات البحث والإدارة والتنظيم، والتكنولوجيا والثقافة) والتكنولوجيا (براءات الاختراع والتراخيص والبرمجيات الملكية وقواعد البيانات وما إلى ذلك).

و ينقسم إلى:

---

[1]-Yolanda Ramírez Córcoles & all, **Op.cit**, P 1424

✓ **رأس المال التنظيمي:** يشير هذا إلى البيئة التشغيلية المستمدة من التفاعل بين عمليات البحث والإدارة والتنظيم، والروابط التنظيمية، وثقافة الشركات وقيمها، والإجراءات الداخلية، والجودة، ونطاق نظام المعلومات.

✓ **رأس المال التكنولوجي:** يشير إلى الموارد التكنولوجية المتاحة في الجامعة، مثل المصادر الببليوغرافية والوثائقية، والمخطوطات، والتطورات التقنية، وبراءات الاختراع، والتراخيص، والبرمجيات، وقواعد البيانات، وما إلى ذلك.

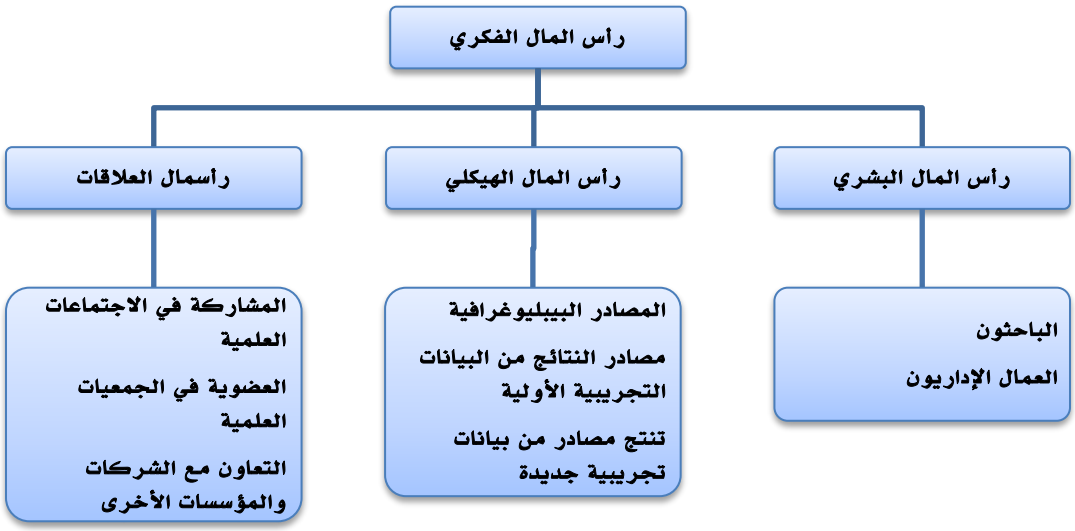
3- رأس المال العلاقاتي: يجمع مجموعة واسعة من العلاقات الاقتصادية والسياسية والمؤسسية التي تطورها الجامعات وتحافظ عليها

وهو يجمع مجموعة واسعة من العلاقات الاقتصادية والسياسية والمؤسسية بين الجامعة وشركائها غير الأكاديميين: المؤسسات والمنظمات غير الربحية والحكومة المحلية والمجتمع بشكل عام. ويشمل أيضا تصور الآخرين من الجامعة: صورتها، والموثوقية، وما إلى ذلك.

ومع ذلك، رأس المال الفكري هو أكثر من مجرد مجموع هذه العناصر الثلاثة، "هو حول كيفية السماح للمعرفة من عمل ثابت لذلك، وأنها خلق قيمة"، أنها قادرة على توليد زيادة على قيمة المنظمة، والغرض منها هو السماح لمنظمة معينة للاستفادة من الفرص أفضل من المنافسين مما أدى إلى توليد الأرباح في المستقبل.

و تظهر مكونات رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي المذكورة أعلاه في العناصر المبينة في الشكل التالي:

الشكل رقم (14): عناصر رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي



المصدر:

Atefeh Golshahi & all, « **Identifying and ranking indicators of intellectual capital in higher educational institutions from perspective of faculty members: a case study University of S and B»** , Journal of Scientific Research and Development, (Vol. 02, No. 03, 2015),P 172

كما يقترح واردن مكونا آخر و هو رأس المال الثقافي[1] و يعد عالم الاجتماع الفرنسيPierre Bourdieu أول من أشار إليه و يعرف[2]:

رأس المال الثقافي cultural capital على أنه عبارة عن مجموعة من الرموز والمهارات والقدرات الثقافية واللغوية والمعاني التي تمثل الثقافة السائدة، والتي اختيرت لكونها جديرة بإعادة انتاجها، واستمرارها ونقلها خلال العملية التربوية، ويركز هذا المفهوم على أشكال المعرفة الثقافية والاستعدادات التي تعبر عن رموز داخلية مدمجة تعمل على إعداد الفرد للتفاعل بإيجابية مع مواقف التنافس وتفسير العلاقات والاحداث الثقافية.

ويقرر بورديو أن رأس المال الثقافي يتشكل من خلال الإلمام والاعتياد على الثقافة السائدة في المجتمع وخاصة القدرة على فهم واستخدام لغة راقية ويؤكد على أن امتلاك رأس المال الثقافي يختلف باختلاف الطبقات، ولهذا، فإن النظام التعليمي يدعم امتلاك هذا النمط من رأس المال، وهذا يجعل من الصعوبة بمكان على معظم أفراد الطبقة الدنيا النجاح في هذا النظام.

الفرع السادس: ضرورة الإبلاغ عن رأس المال الفكري وقياسه في الجامعات

كيفية إدارة رأس المال الفكري تعتبر واحدة من التحديات الأساسية للمنظمات الحديثة. وبما أن مخرجات الجامعات ومؤسسات التعليم العالي غير ملموسة إلى حد كبير، فإن إعلام مؤسسي المؤسسات ومجلس أمناءها يمكن أن يلعب دورا رئيسيا في تسليط الضوء على إدارة المعرفة داخلها. واليوم، يمول جزء هام من الميزانية من خلال المؤسسات العامة. لذلك تصبح شفافية أداء هذه المؤسسات مطالبة عامة يوما بعد يوم بأهمية قياس ورفع رأس المال الفكري فيها ولما كان الجزء الأكبر من أنشطة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في شكل نوعي (مثل أنشطة البحث والتطوير)، فلا توجد بالفعل معايير شاملة دولية لقياس هذه الأنشطة والإبلاغ عنها. ومع ذلك، في السنوات الأخيرة وقد صممت بعض الجامعات المعروفة أجهزة إدارة جديدة بشكل عفوي وطوعي تماما أن تساعدهم في إدارة أصول المعرفة.

من الناحية النظرية، هناك نماذج مختلفة لقياس رأس المال الفكري، بعضها هو تلك التي تم تصميمها وتنفيذها في شركات معينة، وبعضها الآخر له جانب نظري فقط ولا يناقش كنماذج صالحة ومقبولة ومن ناحية أخرى، فإن أيا من النماذج المتاحة لقياس رأس المال الفكري لديه دعم تجريبي وعلمي قوي لاستخدامه على الصعيدين الوطني والدولي.

وفي السنوات الأخيرة حاولت بعض المؤسسات قياس رأس مالها الفكري من خلال وضع مؤشرات جديدة. والنقطة الرئيسية في وضع مؤشرات جديدة هي أنه ينبغي تصميم هذه المؤشرات بطريقة يمكن

---

[1]-Yolanda Ramírez Córcoles, Op.cit

[2]-أفراح جاسم محمد و سعد محمد هلي حميد، «**الهابيتوس و أشكال رأس المال في فكر بيير بورديو**»، مجلة الأستاذ، العدد 210، (كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، 2014)، ص 429.

مقارنتها بين شركات من نفس الصناعة. على سبيل المثال، مؤشر عدد المقالات في مجلة (إيسي) ليس لديها مقارنة عالية، لأن نشر الأوراق في هذه الأنواع من المجلات هو أسهل بكثير للباحثين الذين هم الناطقين باللغة الإنجليزية من تلك التي لديها لغة أخرى غير الإنجليزية، لأن مجلة اللغة المكتوبة هي اللغة الإنجليزية. لذلك من الضروري أن تؤخذ جميع الجوانب في الاعتبار عند وضع المؤشرات وبما أن بعض الفئات ذات الصلة في قياس رأس المال الفكري هي نوعية، لذلك، في هذا الصدد فمن الأفضل استخدام الاستبيان بحيث يتم إعطاء الوزن لكل من الخيارات وضرب وزن أي خيارات من قبل عدد من العينات يتم قياس المؤشر أوميزة معينة. ولتحقيق تطبيق رأس المال الفكري في الجامعات حاول وضع مؤشر جيد لعناصره المكونة (رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، رأس المال التواصلي[1].

الفرع السابع: معوقات قياس رأس المال الفكري في الجامعات:

وهناك عدد من الحواجز الثقافية التي تحول دون قياس رأس المال الفكري في الجامعات مثل:

- الأجور غير التنافسية. وهذا يخلق حوافز للبحث عن فرص إضافية مثل الاستشارات وأنشطة التدريب خارج الجامعة. وحتى لو ازدادت رواتب الباحثين، فإن ثقافة البحث عن عمل إضافي بعيدا عن الجامعة ستبقى.

-ضعف القيادة. ويتم انتخاب رئيس الجامعة لمدة أربع سنوات من داخل مجتمع البحث. وهذا يقلل من احتمال اتخاذ قرارات جذرية.

-الوضع الاجتماعي المرتفع. يمكن أن يثبطه الأستاذ الجامعي عن "محاولة أكثر صعوبة"، حيث أن التهديد بالبطالة، والذي عادة ما يكون عاملا محفزا هاما في سوق العمل، غير موجود عمليا في الأوساط العلمية في الجامعة.

-الثقافة الذاتية المتماثلة. تميل الأجيال القديمة من الباحثين إلى توظيف "أشخاص مثلهم". وبالمثل، من غير المرجح أن يستأجر الأفراد الذين لا يتناسبون مع الثقافة القديمة.

المطلب الثاني: بناء و تطوير رأس المال الفكري:

تكمن مشكلة العديد من الشركات في استنزاف المستخدمين عن طريق التقاعد أو الاستقالة أو النقل إلى أقسام أخرى داخل المنظمة، هؤلاء المستخدمون لديهم المعرفة في أعمالهم والعمليات التجارية الخاصة بالمنظمة، وجميع البيانات التي تدعم عملهم، ويعرفون كيف تسير الأمور في المنظمة وما هو الذي يصلح أو لا يصلح للمنظمة, ولكن لا توجد هناك حوافز أو وسائل لتبادل المعرفة أو طرق لنقل تلك المعرفة الّتي يمتلكها هؤلاء المستخدمون للآخرين في داخل المنظمة، وهذه المعرفة قد تكون السلاح الذي تستخدمه

[1]-Freyedon Ahmadi & all, «**Intellectual Capital Accounting and its Role in Creating Competitive Advantage at the Universities»** , interdisciplinary journal of contemporary research in business, Vol. 04, No. 01 (Institute of Interdisciplinary Business Research, mai 2012),P 899-900

المنظمة للرفع من قيمتها وحصتها في الأسواق المحلية والعالمية، فمديرو الموارد البشرية في كثير من الشركات العالمية متخوفون من ارتفاع معدل دوران الموظفين في شركاتهم لأن ذلك يعرضهم لتكاليف كبيرة في البحث عن الموظف البديل الذي يمتلك المعرفة المثلى لعمله، لذلك على مديري الموارد البشرية المحافظة على رأس المال الفكري لشركتهم، بالإضافة إلى ضرورة القيام أو إلزام جميع العاملين بالمنظمة في المحافظة على هذا الأصل الفريد غير الملموس[1].

الفرع الأول: أبعاد تنمية رأس المال الفكري

يتفق كثير من الباحثين على أبعاد تنمية رأس المال الفكري هي [2].

أولا: استقطاب رأس المال الفكري:

ويعكس هذا البعد الجهود التي تبذلها المنظمة في البحث والتقصي عن الأفراد ذوي القدرات والمهارات العالية، و بموجبه يمكن تحديد مصادر، لاستقطاب الأفراد المؤهلين بهدف جذبهم واختيار المرشحين الملائمين للوظائف الشاغرة في المنظمة بالإضافة لتوفير المناخ الملائم لجذب أصحاب الخبرات والكفاءات(بيئة جاذبة للكفاءات) من خلال توفير احتياجاتهم الاقتصادية والاجتماعية بما يلبي رغباتهم.

ثانيا: خلق (صناعة) رأس المال الفكري:

ويمثل هذا البعد السياسات والممارسات التي تتخذها المنظمة في تكوين رأس مال فكري خاص بها، من خلال أتباع عدد من الإجراءات المنهجية مثل البرامج والدورات التدريبية وبرامج تنمية العلاقات الاجتماعية بين أفراد التنظيم بما يساعد على خلق نسيج معرفي خاص بالمنظمة يكون بمثابة ميزة تنافسية للمنظمة دون غيرها.

فالمنظمات تحتاج إلى الأفراد الذين يمتلكون المعرفة والمهارة، فهم بمثابة خزان واسع من المهارات والمعرفة، وبالتالي يتطلب بناء المنظمة للموجودات الفكرية بناء قاعدة متينة للموجودات الفكرية من خلال تشجيع الابتكار والتجديد :بمعنى القدرة على توليد أفكار خلاّقة وجديدة و ممارسة التكامل في العلاقات أي التوحيد في الأفكار والأعمال.

ثالثا: تنشيط رأس المال الفكري:

يعتبر امتلاك المعرفة في المنظمات غير كاف لتكون ميزة تنافسية ذات طابع استراتيجي قادر على النمو والتأقلم مع التغيرات البيئية، ما لم يتم تفعيل هذه المعرفة و وضعها موضع تنفيذي ذو طابع مرن قادر على

---

[1]-عفاف السيد بدوي عبدالحميد، " **رؤية استراتيجية لرأس المال الفكري ودوره في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية**"، (بحث مقدم مؤتمر العربي الأول: رأس المال الفكري العربي نحو رؤية إستراتيجية جديدة للاستثمار والتطوير بالتعاون بين المنظمة العربية للتنمية الإدارية ومعهد الإدارة العامة بسلطنة عمان، مسقط، 28 – 30 ابريل 2013)، ص 10.

[2]-خالد محمد عبدالعزيز ابو الغنم، «**أثر تنمية رأس المال الفكري في فاعلية نظم المعلومات الإستراتيجية في شركات الصناعات الغذائية في جدة**»، دراسات ادارية، العدد 09، المجلد 05 (جامعة البصرة – العراق، 2012)، ص ص 10-11.

الحفاظ على التدفق السلس للمعرفة بين المستويات التنظيمية المختلفة بما يتماشى مع المستجدات والتغيرات في بيئة العمل الداخلية والخارجية.

لذا يتوجب على المنظمة العناية والاهتمام بهذه الكفاءات والمواهب، وذلك بأن تعمل بمبدأ التنشيط المكثف للتشبع بالمعرفة وعليه فلا بد من استخدام المعلومات والمعارف الموجودة في عقول الأفراد أولا بأول، وذلك من خلال شحن القدرات الذهنية لهم من خلال توفير بيئة مناسبة للمشاركة في توليد الأفكار، كاستخدام أساليب ذهنية مثل العصف الذهني وأساليب الفكر الجماعي، وأسلوب الاجتماعات المرنة والاستشاريين والتفاعل بين الموارد البشرية داخل المنظمة.

رابعا: المحافظة على رأس المال الفكري:

يشير هذا البعد إلى مجمل السياسات والإجراءات الإدارية التي تتخذها المنظمة بغية الحفاظ على مخزونها المعرفي من المهارات والخبرات والمعارف وذلك في ضمن عدد من الأساليب والوسائل ومن أبرزها التدريب أو التحفيز المادي والمعنوي أو لتعلم التنظيمي وتنمية العلاقات الاجتماعية بين أفراد التنظيم.

فالموارد البشرية تحتاج الى صيانة تكفل المحافظة على القدرات والمهارات والخبرات الضرورية من أجل تحقيق أهداف المنظمة، وهناك نشاطات يمكن الاهتمام بها لزيادة كفاءتها وفاعليتها، كالتدريب والتعويضات والحوافز المادية والمعنوية، وهناك أساليب تتمكن المنظمة من استخدامها بهدف المحافظة على رأس مالها الفكري، منها تنشيط الحافز المادي والمعنوي والتصدي لتقادم المعارف المحصلة من قبل العمال.

خامسا: الاهتمام في رأس مال الزبون

ويعكس هذا البعد الوسائل والأساليب التي تتبناها المنظمة لتنمية وتطوير ما تمتلكه من رأس مال العلاقات، من خلال الاهتمام بآراء الزبائن (العملاء) وتطلعاتهم ومقترحاتهم وأخذها بعين الاعتبار عند تصميم منتجات وخدمات جديدة أو تعديل المنتجات والخدمات موجودة.

فالزبائن هم محور اهتمام عمل المؤسسات إنتاجية كانت أم خدماتية، وعلى المنظمة تفهّم احتياجاتهم وتلبية رغباتهم وتوقعاتهم، ويعدّ رضا الزبائن من المؤشرات المهمة التي تدخل في تقييم أداء المؤسسات واتجاهاتها المستقبلية.

الفرع الثاني: متطلبات بناء الرأسمال الفكري في المنظمة

فإن بناء رأس المال الفكري يتطلب [1]:

1-خلق أقطاب صناعية من خلال عمليات دمج ودية في بعض منظمات الأعمال الخاصة، وبالتالي يصبح لهذه الأقطاب القدرة المادية والبشرية في تكوين والاستفادة من المعرفة المتاحة.

---

[1]-صالح مهدي العامري و طاهر محسن الغالبي، "**رأس المال المعرفي : الميزة التنافسية الجديدة لمنظمات الأعمال في ظل الاقتصاد الرقمي**"، (بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع إدارة المعرفة في العالم العربي، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة -الأردن، أيام26-28 نيسان 2004)، ص 13-14.

2-خلق محيط وإطار معرفي من خلال تهيئة الأرضية المناسبة على الصعيد الخاص في تكنولوجيا المعلومات وإعادة النظر في الإجراءات والقوانين السائدة لكي تأخذ بنظر الاعتبار متطلبات تكوين هذه الأقطاب المعرفية.

3-أن يكون هناك جامعات ومراكز بحوث رائدة مرتبطة بالقطاعات الاقتصادية المحورية التي سبق وأن أشير إليها وأن يكون هناك تعاون كبير بين القطاع العام والقطاع الخاص بشأن خلق وتكوين المعرفة والاستفادة منها.

4-ضرورة أن تؤمن الإدارات العليا للمنظمات بأن العصر الحالي هو عصر معرفي وليس بيئة تنافسية قائمة على أساس تقديم منتجات وتحقيق وأرباح في سوق محلية فقط.

5-التركيز على العناصر الجوهرية الممثلة لرأس المال المعرفي للمنظمة فكل منشأة تكون لها مكونات معرفية وأصول فكرية تختلف عن المنظمات الأخرى وهذا الأمر ضروري لكي لا تتشتت الجهود وتتبعثر الموارد.

6-التركيز على حسن إدارة المورد المعرفي الموجود أصلا قبل تشتيت الجهود في اقتناء أصول معرفية إضافية جديدة قد لا تقوى المنظمة على هضمها والاستفادة منها فالبداية الصحيحة مهمة جدا في مجال إدارة رأس المال الفكري.

7-تنمية قدرة تشخيص هوية الأصول المعرفية الحقيقية، حيث أن هناك إشكالية تتجسد في اعتبار الإدارة العليا نفسها أو بعض الحلقات الإدارية القريبة منها موردا معرفيا وحيدا في المنظمة الأمر الذي يولد الإحباط عند الأصول المعرفية الأخرى.

8-بذل جهود كبيرة لخلق المعرفة الذاتية، أو تكوين رأس المال المعرفي الخاص بالمنظمة، حيث أن التجارب أثبتت أن المعرفة المستوردة من الخارج غالبا ما تكون استهلاكية تزول بسرعة إلا ما يتبقى منها متجسدا في بعض الأصول المعرفية ومساهما في بناء رأس المال المعرفي للمنظمة.

الفرع الثالث: تشجيع و تحفيز رأس المال الفكري:

هناك مجموعة تشجع على تحفيز و تشجيع رأس المال الفكري و خلق مناخ ملائم وهذه العوامل هي[1]:

1-تشجيع الابداع و الابتكار: فالابتكار هو القدرة على توليد أفكار جديدة و خلاقة بالتعلم و الذكاء، والذي غالبا ما يواجه عوائق بسبب إختلاف مداخل الأفراد في إيجاد حلول إبداعية لتطوير المنتج أو الخدمة و يمكن تنمية التفكير الابداعي من خلال خلق بيئة تشجع على الابتكار و تشعر الموظفين أنهم جزء من المنظمة مما يجعلهم يعطون قلوبهم و عقولهم الى المنظمة فتخلق نوع من التحدي في العمل و مستوى من الالتزام تجتاجه المنظمة، و تنتهج المنظمات مجموعة من الإجراءات لتزيد من إنتاجها الابداعي و هي:

---

[1]-سعدون حمود جثير الربيعاوي و حسين وليد حسين عباسي، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 68-71.

- تشجع توليد الأفكار الجديدة من خلال أسلوب العف الذهني و الذي يعد أسلوبا فعالا لتشجيع التفكير الجماعي لإيجاد حلول و توليد أفكار.

- تدريب الأفراد على المهارات المرجوة لتحقيق الأداء المطلوب.

- إعتماد معايير إختيار و تقييم الموظفين الجدد مع الحرص على توجههم الى وظائف تسمح لهم بالابداع إعتماد هياكل تنظيمية مرنة و خلق مناخ يسمح بتسيير عمليات الإبداع.

2-المكافئات المادية: على المنظمات الأخذ بعين الاعتبار البدل المادي عن فعالية الموظفين و كيفية صرف المكافئات لتشجيع رفع رأس المال الفكري .

3-منح حرية المشاركة و طرح الأفكار: على المنظمات أن تعطي فرص لأفرادها على إبداء آرائهم وتشجيع و تنمية الحوار و تعلم مهارات الاصغاء و الاستماع و خلق مستوى من الثقافة بالشكل الذي يعزز العلاقة بينهم و بين المنظمة و مساعدتهم على الحصول على شخصيتهم في المنظمة.

4-ممارسة التكامل في العلاقات: فالتكامل يعني التوحيد و التنسيق و المشاركة في الأفكار و الأقوال، فهذه العلاقات ضرورية لخلق و إكتساب و مشاركة المعرفة .

5-وضع برامج التدريب و التعلم: و التي من شأنها تكملة و تحسين المهارات الوظيفية و نقلها بين الأفراد خصوصا في الوظائف التي تعرض لمغادرة العاملين أو بمعدل دوران مرتفع، كما أن العاملين بحاجة الى التدريب و تطوير كفاءاتهم، فالمنظمات تمنح فرص التعلم لأفرادها لضمان النجاح و تحويل التعلم الى معرفة جديدة يستخدمها الآخرون لتكوين قيمة إضافية جديدة و رفع مهم لرأس المال الفكري و هذا في النهاية يجعل الأفراد أكثر أهمية و يمكن لرأس المال الفكري في المنظمة من الاستمرار و النمو و يعتبر التدريب والتعلم منهجا مهما في تحفيز رأس المال الفكري.

6-توسيع الذكاء: أثبتت التجارب أن فكرة أن الذكاء ثابت خاطئة إذ من الممكن استخدام ما يجعلنا أكثر ذكاء بالقابلية على التعلم و التفكير و خلق و نقل معرفة جديدة و التبادل و المشاركة فيما نعرفه و من ثمة تصبح كخطوة أكثر ذكاء و أن مسؤولية ذلك تقع على عاتق المنظمات في بناء هذه العلاقات كخطوة نحو تحفيز التفكير.

المطلب الثالث : علاقة رأس المال الفكري بإدارة المعرفة و بضمان الجودة

يرتبط مفهوم رأس المال الفكري بالعديد من المفاهيم الإدارية المعاصرة والتي لها علاقة به، غير أن إرتباطه جد وثيق بإدارة المعرفة و ضمان الجودة.

الفرع الأول: علاقة رأس المال الفكري بإدارة المعرفة

– إن مشاكل قياس رأس المال الفكري تكمن في أنه يرتبط بشكل أساسي بعنصر المعرفة الذى يتمثل في موارد وأنشطة غير ملموسة تعكس خصائص ثابتة قابلة للقياس، وخصائص ديناميكية غالبا ما يصعب

قياسها، هذا بالإضافة إلى أن قيمة رأس المال الفكري تختلف من منظمة لمنظمة أخرى ومن قطاع لقطاع أخر، و تظهر العلاقة بين رأس المال الفكري و إدارة المعرفة، في الاتجاهات التالية[1]:

الاتجاه الأول: وينظر إلى رأس المال الفكري على أنه مثل خطوة جيدة نحو برنامج أوسع هو إدارة المعرفة، انطلاقا من قناعة مؤداها أن إدارة المعرفة كمفهوم قد اشتقت من رأس المال الفكري وتوسعت عنه، وأن إدارة رأس المال الفكري تتضمن العديد من الأنشطة التي تصمم لمساعدة المنظمة على تعظيم الاستفادة من المعرفة الناتجة من أنشطتها اليومية.

الاتجاه الثاني: ويتعامل مع كل من رأس المال الفكري وإدارة المعرفة على أنهما مترادفين يصعب الفصل الدقيق بينهما، وعلى أنهما يمثلان الأساس لنجاح أي منظمة في ظل الاقتصاد المبني على المعرفة، وأنهما يتضمنان الجهود اللازمة للوصول إلى المنظمات المتعلمة، ويمكن للمنظمة أن تحسن عملية إدارتها لرأس المال الفكري من خلال اكتشاف المعرفة الضمنية لدى موظفيها وتحويلها إلى معرفة صريحة متاحة للأخرين، وبالتالي يمكن تعظيم رأس المال الفكري من خلال تنظيم المعرفة الضمنية للعاملين، وتخزينها في قواعد بيانات المنظمة.

الاتجاه الثالث: ويرى أن رأس المال الفكري يمثل مظلة تضم تحتها إدارة المعرفة، وفي هذا الإطار، ينظر إلى إدارة المعرفة على أنها تمثل أحد الآليات المستخدمة في إدارة رأس المال الفكري، كما أنها تمثل عملية تفاعلية تسعى المنظمة من خلالها إلى خلق وزيادة ما تملكه من رأس المال الفكري. وربما تكون هذه الرؤية هي الأوسع انتشارا للأسباب التالية:

✓ تؤكد بعض الدراسات أن رأس المال الفكري يتعامل مع مستويات الإدارة العليا والاستراتيجية، ويركز على خلق القيمة، ويهدف إلى زيادة الأصول والموارد الفكرية للمنظمة بالشكل الذي يساهم في زيادة قدرات المنظمة من المنظور الاستراتيجي، في حين يركز مفهوم إدارة المعرفة على الوسائل التشغيلية والتكتيكية التي يمكن من خلالها خلق وحيازة وتحويل واستخدام المعرفة.

✓ تعد إدارة المعرفة، كممارسة إدارية مدخلا أكثر تفصيلا ويهتم بأنشطة خلق وحيازة المعرفة في الأجل القصير، في حين يهتم رأس المال الفكري بهذه الأنشطة على المدى البعيد.

✓ يؤكد بعض الباحثين على ضرورة الاهتمام بالأبعاد الاقتصادية للمعرفة اعتمادا على أن الهدف من إدارة المعرفة هو الوصول إلى أعلى مستوى ممكن من رأس المال الفكري.

✓ يشير الباحثين أيضا إلى أن إدارة المعرفة – كمفهوم– اشتقت من رأس المال الفكري الذي يجب أن يتم تكوينه وتطويره باستمرار وإعادة استخدامه والمحافظة عليه.

---

[1]– الهلالي الشربيني الهلالي، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 28–29.

الفرع الثاني: علاقة رأس المال الفكري بضمان الجودة

تظهر العلاقة بين المتغيرين المذكورين في كون رأس المال الفكري يعد العنصر الجوهري لتطبيق فلسفة ضمان الجودة، لأن هذه الأخيرة تهدف إلى إحداث تغيير فكري وسلوكي في المنظمة، والذي لا يتأتى إلا من خلال نخبة من ذوي القدرات الابتكارية والإبداعية الخلاقة.

وتتجسد أهمية العلاقة بين ضمان الجودة ورأس المال الفكري في قدرة هذا الأخير على سرعة فهم أبعاد إدارة الجودة الشاملة ومستلزمات تطبيقها، لما يمتلكه من قدرات فكرية وتنظيمية عالية، فضلا عن إلمامه بمهارات متنوعة مما سيسهل كثيرا في تحقيق العمل الجماعي والعمل بروح الفريق الواحد، فضلا عن تخفيف تكاليف التكوين اللازمة لإعداد الموارد البشرية المطلوبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة [1]

[1]-ياسين بوعبدلي و قويدر بورقبة، «**علاقة رأس المال الفكري بالتحديات الادارية المعاصرة و تأثيرها على قدرات المنظمة**»، مجلة دفاتر إقتصادية، العدد 01، المجلد 01 (كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة زيان عاشور بالجلفة – الجزائر، 2010)، ص 170.

الخلاصة

تعرفنا من خلال هذا الفصل على المفاهيم المتعلقة بالرأس المال الفكري، تطوره التاريخي، أهميته وخصائصه و أدواره حيث اختلفت وتعددت المفاهيم المتعلقة به لدرجة صعوبة الوقوف عند تعريف واحد، وتحديد مختلف مكوناته التي تمثلت في ثلاث مكونات أساسية هي رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي ورأس المال الزبائني.

كما تعرفنا على أن عملية إدارة رأس المال الفكري وقياسه تكتسي أهمية بالغة، حيث لا يوجد نموذج أمثل لقياسه كما لا توجد أساليب فضلى يمكن تحديدها لإدارته وتنميته والمحافظة عليه، فلكل منظمة وفقا لطبيعة المجال الذي تعمل به وماهية أعمالها وأنشطتها طريقة لإدارة رأس مالها الفكري و قياسه، وبصفة عامة فإن رأس المال الفكري هو عنصر أساسي في تطور ونمو المؤسسات، مما جعل هذه الأخيرة تسعى جاهدة من أجل الحفاظ عليه وتوفير كل الظروف والوسائل اللازمة من أجل الاستفادة الكاملة منه باعتباره مصدرا أساسيا في خلق الثروة من خلال الأفكار المربحة.

و قد لاحظنا أن مسألة إدارة رأس المال الفكري تعد ضرورة وليس خيار للمؤسسات إذ أنه يمثل تأشير بقائها وضمان استمراريتها، من خلال اكتشاف المعارف الموجودة لدى أفرادها وإبداعاتهم وابتكاراتهم وأساليب العمل والاجراءات و العلاقات الوطيدة من الزبائن و نيل رضاهم التي من شأنها تحقيق ميزة تنافسية لها، كما تطرقنا إلى العلاقة بين رأس المال الفكري و إدارة المعرفة.

الفصل الرابع

جودة التعليم العالي

في الجزائر

تمهيد:

يؤدي التعليم العالي دورا هاما في تطوير المجتمع وتنميته، وذلك من خلال إسهام مؤسساته في تخريج الكوادر البشرية المدربة على العمل في كافة المجالات والتخصصات المختلفة، هذا ما جعل مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تبحث عن جودة التعليم العالي بإدخال إصلاحات شاملة، فمن خلال تشخيص لوضعية التعليم العالي، أقرت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، الحلول والواجبات التي يجب إدخالها لتمكين الجامعة من القيام بالدور المنوط بها، من محاورها تطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي تمثل في تبني نظام تعليمي جديد معمول به في الدول الأوروبية وشمال أمريكا يدعى نظام (ل.م.د) القائم على فلسفة التقويم المستمر، والجودة والحركية والشهادات المعترف بها عالميا، مع هيكلة تستجيب للمعايير الدولية وتكون مصحوبة بتأهيل مختلف البرامج التعليمية، مع تنظيم جديد للتسيير البيداغوجي تتيح للاقتصاد الوطني يد عاملة مؤهلة ومتنوعة الاختصاصات والمجالات وهذا بفضل التنوع في الاختصاصات التي يوفرها قطاع التعليم و التي لا يمكن أن تتحقق دون الاهتمام بجودة التعليم العالي. فالاقتصاد المعاصر يعتمد على قدرته في استيعاب المعرفة كرأس مال بشري ومادي ليصبح الاقتصاد الوطني منتجا للمعرفة لا مجرد مستهلك لها وان يصبح منافس في سوق المعرفة العالمي وهي احدى الرهانات في الاصلاحات التي عرفها قطاع التعليم العالي والتي لأجلها تم وضع آليات لتقييم التعليم العالي تمثلت في خلايا سميت خلايا ضمان الجودة تختص بمتابعة وتنفيذ وتعزيز ضمان الجودة في التعليم العالي.

من هذا المنطلق، سنسلط الضوء في هذا الفصل على ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، حيث سنناقش من خلاله مختلف المفاهيم المتعلقة بضمان الجودة و مؤشرات رأس المال الفكري، و إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر من خلال ثلاث مباحث هي :

المبحث الأول: نشأة و تطور التعليم العالي في الجزائر

المبحث الثاني: نظام (ل.م.د) ضمان الجودة في التعليم العالي

المبحث الثالث: التصنيف الدولي لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، مؤشرات رأس المال الفكري وإدارة المعرفة فيها.

المبحث الأول: نشأة و تطور التعليم العالي في الجزائر

شهد العالم العديد من التطورات والمستجدات الجديدة التي تفرض على كل مجتمع أو دولة أن يطور نفسه خاصة ولأن التقدم الحضاري في المجتمع المعاصر في المؤسسات وغيرها تنعكس على القطاعات الأخرى، إن هذه المتغيرات وغيرها تفرض نفسها على التعليم في جميع الدول بمخلف أنواعه ومستوياته، على أن يغير من البرامج وتبرمج أهداف جديدة، بخطط جديدة وقد شهدت منظومة التعليم العالي في الجزائر العديد من المراحل التي تخللتها جملة من الإصلاحات التي تهدف إلى النهوض بمستوى القطاع باتجاه ضمان الجودة فيه، ويعتبر نظام (ل.م.د) أهمها لما يحمله من مزايا وإصلاحات عميقة تهدف إلى تكوين نظام جامعي يتسم بالمرونة والجودة.

إن هذا التطور ما كان ليحدث دون أن تتولد عنه اختلالات والتي مردها أساسا إلى الضغط الكبير الناجم عن الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي، ما أدى بالجامعة الجزائرية أن تكون غير مواكبة على القدر الكافي للتحولات العميقة التي عرفتها البلاد على الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية.

المطلب الأول: نبذة عن التعليم العالي في الجزائر

أضحى التعليم العالي من بين القطاعات التي تعنى باهتمام معظم الدول، وذلك للدور الذي يضطلع به في مجال إنتاج المعرفة و لدوره المهم في دعم التنمية البشرية والاجتماعية من خلال إعداد المتخرجين لسوق العمل و إمداد القطاع الاقتصادي والاجتماعي بالرأسمال الكفؤ والمساعد على تسيير مختلف المنظمات بما فيها المنظمات العمومية و الاقتصادية، و الجزائر كغيرها من الدول أولت اهتماما كبيرا لهذا القطاع تجلى من خلال جملة من الإصلاحات لمنظومتها الجامعية استجابة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وكحلول لمشكلات صاحبت المنظومة التعليمية.

الفرع الأول: التعليم العالي في الجزائر و أنواعه

التعليم العالي في الجزائر كغيره من الدول يخص المرحلة ما بعد الثانوية، و يناط به مهام لا تخرج عن المهام المعروفة للتعليم العالي في كل الدول، و ينقسم إلى أنواع، لكل منها شريحة تتكفل بها، كما يضم هيئة تدريسية مقسمة وفق شروط علمية، و يضم أطوار علمية وفق نظام (ل.م.د).

أولا: التعليم العالي في الجزائر

قبل أن نعرج على أنواع التعليم العالي و مهامها في الجزائر وجب علينا تعريفه

1- تعريف التعليم العالي في الجزائر:

حسب القانون التوجيهي للتعليم العالي وفي مادته الثانية (02)، فان التعليم العالي هو:" **كل نمط للتكوين أو للتكوين للبحث يقدم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي**" [1].

---

[1]-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قانون رقم 99-05 مؤرخ في 04 أفريل 1999 يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي**، الجريدة الرسمية عدد 24، (الجزائر، 07 أفريل 1999)، ص 05.

وبحسب نفس القانون وفي مادته الثالثة (03)، فإن التعليم العالي يساهم كمرفق عمومي وبصفته أحد مكوني المنظومة التربوية في:

-تنمية البحث العلمي والتكنولوجي واكتساب العلم وتطويره ونشره ونقل المعارف.

-رفع المستوى العلمي والثقافي والمهني للمواطن عن طريق نشر الثقافة والإعلام العلمي والتقني.

-التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأمة الجزائرية عن طريق تكوين إطارات في كل الميادين.

-الترقية الاجتماعية بضمان تساوي الحظوظ للالتحاق بالأشكال الاكثر تطورا من العلوم والتكنولوجيا لكل من تتوفر فيهم المؤهلات اللازمة.

2- أنواع مؤسسات التعليم العالي في الجزائر:

هناك نوعان من المؤسسات في مجال التعليم العالي في الجزائر، الاولى هي المؤسسات الأكاديمية والثقافية والمهنية العامة تحت إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي و تتكون من الجامعات، المدارس الوطنية العليا، المدارس العليا، المدارس العليا للأساتذة، والملاحق والمراكز الجامعية، إضافة إلى جامعة التكوين المتواصل التي تتيح لخريجي التعليم الثانوي الوصول إلى التعليم العالي، أما الثانية فهي مؤسسات عامة خاضعة لسلطة وزارات أخرى ولكن تحت وصاية مشتركة مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مثل المعاهد الوطنية للتعليم العالي ومدارس المهندسين [1].

3-مهام السياسة الوطنية للتعليم الجامعي في الجزائر:

تتطلع الجزائر من خلال سياستها الوطنية للتعليم الجامعي إلى تحقيق المهام التالية [2] :

أ- يسهر التعليم العالي في مجال البحث على تطوير البحث العلمي والتكنولوجي وتثمينه في كل التخصصات.

ب- يضمن العلاقة الضرورية بين نشاطات التعليم ونشاطات البحث ويمنح الوسائل اللازمة للتكوين بالبحث و للبحث.

ج- يساهم في السياسة الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي ويعمل على تجسيد أهدافها.

د- يعمل على تعزيز الطاقات العلمية الوطنية بالاشتراك مع الهيئات الوطنية والدولية للبحث التي يوطد معها علاقات تعاون مختلفة.

ه- يعتمد سياسة تعاون وطيدة في مجال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي مع جميع القطاعات الاجتماعية والاقتصادية.

---

[1]-Baghdad Benstaali, **«The Tempus program in Algeria 2002-2013»,**. (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, National Tempus Office (NTO), Algeria, January 31st, 2014), P 05

[2]-**قانون رقم 99-05 مؤرخ في 04 أفريل 1999 يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي**، مرجع سبق ذكره، ص 07.

و- يساهم في تطوير الثقافة ونشرها كما يساهم في نشر المعارف ونتائج البحث والإعلام العلمي والتقني.

ز- يحفز الابتكار والاختراع في ميدان الفنون والآداب والعلوم والتقنيات والنشاطات الرياضية.

ح- يساهم في إبراز ودراسة التاريخ والتراث الثقافي الوطني وتثمينهما.

ط- يساهم داخل الأسرة العلمية والثقافية العالمية في مناقشة الأفكار وتقدم البحث وإلتقاء الثقافات والحضارات قصد تبادل المعارف وتلاحقها، ويهدف إلى موضوعية المعرفة ويحترم تنوع الآراء.

ثانيا: الجامعة و مهامها:

1-تعريف الجامعة في الجزائر:

تعرف الجامعة في القانون الجزائري على أنها: "**مؤسسة عمومية ذات طابع علمي و ثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي**"[1].

ويمكن أن تكون للجامعة ملحقات تنشأ بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتعليم العالي والوزير المكلف بالمالية.

2-مهام الجامعة:

في إطار مهام المرفق العمومي للتعليم العالي، فإن الجامعة تتولى مهام التكوين العالي والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي [2].

أ- تتمثل المهام الأساسية للجامعة في مجال التكوين العالي على الخصوص فيما يأتي:

-تكوين الاطارات الضرورية للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية والثقافية للبلاد.

-تلقين الطلبة مناهج البحث وترقية التكوين بالبحث وفي سبيل البحث.

-المساهمة في إنتاج ونشر معمم للعلم والمعارف وتحصيلها وتطويرها.

-المشاركة في التكوين المتواصل.

ب- تتمثل المهام الأساسية للجامعة في مجال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي على الخصوص فيما يأتي:

-المساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

-ترقية الثقافة الوطنية ونشرها.

-المشاركة في دعم القدرات العلمية الوطنية.

-تثمين نتائج البحث ونشر الإعلام العلمي والتقني.

---

[1]-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **المرسوم التنفيذي رقم 03-279 مؤرخ في 23 غشت 2003 يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها و سيرها** – المعدل و المتمم، الجريدة الرسمية، عدد 51، (الجزائر، 24 غشت 2003)، ص 05.

[2]-**نفس المرجع**، ص 06.

-المشاركة ضمن الأسرة العلمية والثقافية الدولية في تبادل المعارف وإثرائها.

الفرع الثاني: منظومة التعليم العالي في الجزائر

أولا: أصناف هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر:

يضم نظام التعليم العالي في الجزائر أصناف ورتب للأساتذة هي [1]:

1- سلك المعيدين:

يكلف المعيد بالمهام التالية:

-ضمان الاعمال الموجهة أو الاعمال التطبيقية حسب الحجم الساعي المحدد

-تصحيح أوراق الامتحانات التي يكلف بها.

-المشاركة في مداولات لجان الامتحانات.

-المشاركة في أشغال فرقته أو لجنته البيداغوجية.

2- سلك الأساتذة المساعدين:

و يضم سلك الأساتذة المساعدون رتبتين هما أستاذ مساعد (أ) و أستاذ مساعد (ب).

أ- أستاذ مساعد (ب):

يكلف الأستاذ المساعد قسم (ب) زيادة على المهام الموكلة للمعيد بما يأتي:

-استقبال الطلبة ثلاث (3) ساعات في الأسبوع من أجل نصحهم و توجيههم.

ب- أستاذ مساعد (أ):

يكلف الأستاذ المساعد قسم (أ) زيادة على المهام الموكلة للأستاذ المساعد قسم (ب) بما يأتي:

-ضمان التدريس في شكل دروس و/أو عند الاقتضاء في شكل أعمال موجهة أو أعمال تطبيقية، حسب الحجم الساعي المحدد.

-تحضير وتحيين دروسه.

3- سلك الاساتذة المحاضرين:

و يضم سلك الأساتذة المحاضرين رتبتين هما أستاذ محاضر (أ) و أستاذ محاضر (ب).

أ- أستاذ محاضر (ب):

يكلف الأستاذ المحاضر قسم (ب) زيادة على المهام الموكلة للأستاذ المساعد قسم (أ) بما يأتي:

-ضمان التدريس في شكل دروس حسب الحجم الساعي المحدد.

-ضمان إعداد المطبوعات والكتب وكل مستند بيداغوجي اخر.

---

[1]-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قانون رقم 08-130 مؤرخ في 03 مايو 2008 يتضمن القانون الخاص بالأستاذ الباحث** الجريدة الرسمية عدد 23، (الجزائر، 04 ماي 2008)، ص 22-25.

-ضمان حسن سير الامتحانات التي يكلف بها.

-المشاركة في مداولات لجان الامتحانات و تحضير المواضيع وتصحيح أوراق الامتحانات.

-المشاركة في أشغال فرقته و/أو لجنته البيداغوجية.

-ضمان تأطير نشاطات التكوين الخارجي للطلبة.

ب- أستاذ محاضر (أ):

يكلف الأستاذ المحاضر قسم (أ) زيادة على المهام الموكلة للأستاذ المحاضر قسم (ب) بما يأتي:

-المشاركة في نشاطات التصور والخبرة البيداغوجية في مجالات إعداد برنامج التعليم ووضع أشكال تكوين جديد وتقييم البرامج والمسارات.

-ضمان تأطير الأساتذة المساعدين في إعداد وتحيين الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية.

-ضمان تأطير التكوين البيداغوجي للأساتذة المتربصين.

4- سلك الأساتذة:

يكلف الأستاذة زيادة على المهام الموكلة للأستاذ المحاضر قسم (أ) بما يأتي:

-ضمان نشاطات التصور والخبرة البيداغوجية في مجالات إعداد برنامج التعليم ووضع أشكال تكوين.

إضافة إلى الرتب السابقة تم إنشاء رتبة أستاذ مميز والذي يكلف زيادة على المهام الموكلة للأستاذ بما يلي:

-ضمان محاضرات وحلقات وورشات على مستوى التكوين في الدكتوراه.

-استقبال طلبة الدكتوراه من أجل نصحهم وتوجيههم.

-المشاركة في تحديد محاور البحث ذات الأولوية في ميدانهم.

-ضمان مهام الدراسات والاستشارة والخبرة أو التنسيق العلمي و/ أو البيداغوجي.

-يمكن دعوة الاستاذ المميز للقيام بمهام التمثيل لدى الهيئات الوطنية أو الدولية.

ثانيا: مسارات التكوين:

تضم الهيكلة الجديدة للتعليم العالي ثلاثة أطوار تتوج بثلاث شهادات[1]:

-**طور أول:** مدته 3 سنوات بعد البكالوريا يتوج بشهادة الليسانس تشتمل شهادة ليسانس على 6 ستة سداسيات بعد البكالوريا، والنجاح فيها يتطلب الحصول على 180 رصيدا (crédit) بمعدل 30 رصيدا في كل سداسي

[1]- إيدار عائشة «**سياسات إصلاح التعليم العالي و سوق الشغل في الجزائر : واقع و تحديات**»، مجلة دفاتر السياسة و القانون، العدد الثالث عشر (كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، جوان 2015)، ص ص 118-119.

-**طور ثان:** مدته 5 سنوات بعد البكالوريا (أي سنتين بعد شهادة الليسانس) يتوج بشهادة الماستر. تشتمل شهادة الماستر عل 4 أربعة سداسيات بعد ليسانس، والنجاح فها يتطلب 120 رصيدا، علما أن السداسي الرابع و الأخير يخصص إلى إعداد مذكرة بحث

-**طور ثالث:** مدته 8 سنوات بعد البكالوريا (أي ثلاثة سنوات بعد شهادة الماستر) وتشتمل شهادة دكتوراه عل 6 ستة سداسيات على الأقل (و 10 سداسيات عل الأكثر) بعد الماستر، ومسابقة يشارك فيها الطلبة الحاصلون على الماستر، والحصول على الدكتوراه يتطلب 180 رصيدا، منها إعداد رسالة جامعية تناقش علنا أمام لجنة من الأساتذةيتوج بشهادة الدكتوراه[1].

1- الطور الأول: شهادة الليسانس:

تتم هذه المرحلة التكوينية في طورين، وتشمل تكوين قاعدي (أولي) متعدد التخصصات مدته من سداسي واحد إلى أربعة سداسيات (تعليم مشترك يمتد على سنتين)، تخصص للحصول على المبادئ الأولية للتخصصات المعنية بالشهادة وكذا معرفة مبادئ منهجية الحياة الجامعية واكتشافها، ويتبع هذا التعليم المشترك الذي يمتد على سنتين، بسنة للتخصص، يتفرع التكوين فيها إلى:

أ- **فرع أكاديمي:** يتوج بشهادة ليسانس أكاديمي، تسمح لصاحبها بمواصلة دراسات جامعية مباشرة أكثر طولا وأكثر اختصاصا (الانتقال إلى الطور الثاني: الماستر)، ويسمح بهذه الإمكانية بحسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصل عليها وشروط الالتحاق.

ب- فرع مهني :تتوج بشهادة الليسانس مهني، التي تسمح لصحابها بالاندماج المهني المباشر في عالم الشغل وتحدد برامجها بالتشاور الوطيد مع القطاعات المشغلة (التربية الوطنية، الصحة، العدالة، الفلاحة الصناعة، السكن والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة...إلخ.

2-الطور الثاني: شهادة الماستر

تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين، ويسمح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس "فرع أكاديمي "تتوفر فيه شروط الالتحاق، كما أنه يمكن مشاركة الحائزين على شهادة ليسانس "فرع مهني"، بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل، يسمح الطور الثاني بمتابعة التكوين الأساسي والحصول على تخصص، يمكّن الطالب من متابعة التكوين في الدكتوراه أو التوجه نحو نشاط مهني، و يهدف إلى تعميق المعارف والتوجيه التدريجي وينقسم إلى:

أ- **فرع أكاديمي :**يمتاز بتحضير الطالب المعني إلى البحث العلمي ويؤهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي) ماستر باحث.

---

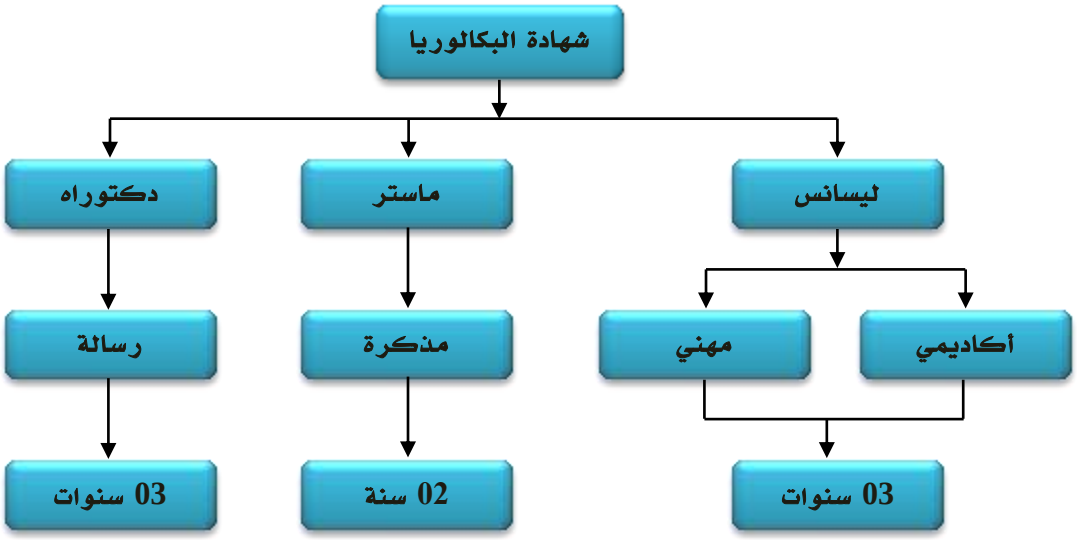
[1]- محمد خان «**الجامعة الجزائرية من التأسيس إلى التأصيل**»، حوليات مخبر اللسانيات و اللغة العربية، العدد 06 (كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر – بسكرة، 2016)،ص ص 18-19.

ب- فرع مهني: يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال محدد، يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، ويبقى توجيه هذا المسار دائما مهنيا ماستر مهني.

3-الطور الثالث: شهادة الدكتوراه

أمام تعدد الاختصاصات، والتطور المذهل للمعارف والطابع التطبيقي للبحث، فإن التكوين في مستوى الدكتوراه الذي يدوم لمدة ثلاثة سنوات، ينبغي أن يضمن: تعميق المعارف في الاختصاص و تكوين البحث (تنمية الاستعدادات لممارسة البحث ومعنى العمل الجماعي)، إن ما يبرر إعادة توجيه التكوين في مستوى الدكتوراه أيضا هو ظهور حرف جديدة تكون مدتها محددة أحيانا كنتيجة للتطوير التكنولوجي، وتطور الطلب يزداد شيئا فشيئا إلى التخصص النوعي والتكويني في مستوى الدكتوراه الذي ينبغي أن يبقى أولوية لدى كل مؤسسة جامعية، ويجب أن يحقق الأهداف التي وضع من أجلها، ويمكن أن يشمل التكوين في الدكتوراه كل أشكال التكوين من أجل البحث مثل المحاضرات والورشات والملتقيات وكذلك عروض فصلية يقدمها الطالب والانضمام لمخابر البحث ويتوج هذا التكوين بشهادة.

الشكل رقم (15):مسارات التكوين وفق نظام (ل.م.د)



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على ما سبق.

ما يميز النظام الجديد (ل.م.د) عن النظام الكلاسيكي، انه تم إلغاء شهادة مهندس دولة التي كانت مدة التكوين فيها 5 سنوات و استبدلت بشهادة الليسانس، و تغيرت مدة التكوين في الليسانس من 4 سنوات إلى ثلاثة سنوات، وأصبح التكوين في شكل سداسيات. وأدرجت شهادة الماستر التي تعتبر شهادة تدرج وليست شهادة ما بعد التدرج، لكن الإضافة في هذا التغيير تتمثل في انقسام شهادة الماستر إلى قسمين: ماستر

أكاديمي يمكن لصاحبه الاستمرار في التكوين أي التسجيل في الدكتوراه وماستر مهني يتوقف حامله عنده ولا يمكنه مواصلة الدراسة[1].

ثالثا: توزيع المهام:

يتم توفير الخدمة العامة للتعليم العالي في الجزائر من قبل المؤسسات التي تعتمد بشكل مباشر وحصري على الدولة في إطار الاستقلالية[*] والمشاركة كما ذكرنا سابقا في تعريف الجامعة [2]:

1- الاستقلالية:

أ- **الاستقلالية الإدارية:** تدار مؤسسات الجامعة من قبل رئيس الجامعة (الجامعة) أو مدير (مركز الجامعة أو المدرسة أو المعهد) المعين من قبل وزارة الإشراف.

ب- **الاستقلالية البيداغوجية:** تحدد الجامعات مناهج التخصصات في اختصاصاتها، بالنسبة لبعض القطاعات هناك قاعدة مشتركة لجميع المؤسسات إحداث تغييرات في المادة والبرامج حسب النوعية الاقتصادية للمنطقة

ج- **الاستقلالية المالية:** لدى المؤسسة مخصصات في الميزانية تخصصها الدولة ولكن لها موارد خاصة من أصل عام أو خاص وهي تخضع للرقابة المالية لاحقة، واستقلال الجامعات قد تواجه من طرف الدولة بمبررات اقتصادية وبضرورات التخطيط التنموي وترشيد إنفاق المال العام.

2- المشاركة:

يشارك ممثلون منتخبون وممثلون عن أعضاء هيئة التدريس والموظفون والطلاب في إدارة وتنظيم التدريس في مجلس إدارة الجامعة أو مجالس الكلية أو المعاهد أو الإدارات.

- تشارك مؤسسات التعليم العالي في التظاهرات الإقليمية والوطنية من خلال وجودها في بعض هذه المجالس من الشخصيات من العالم الخارجي والقطاعات الاجتماعية والاقتصادية.

---

[1]-قلو محمد، «**محاولة تقييم إصلاحات الانتقال من النظام الكلاسيكي إلى النظام الجديد (ل.م.د) وفق مؤشر معدل التأطير**»، مجلة علوم الاقتصاد و التسيير و التجارة، العدد 27، المجلد 02 (جامعة الجزائر 03، 2013)، ص 214

[*]-و الذي كرسه إعلان ليما" بشأن الحرّية الأكاديمية واستقلال مؤسّسات التعليم العالي في العام 1988، و الذي حيث أكّد أنّ " الحرّية الأكاديمية شرط مسبق لوظائف التعليم والبحث والإدارة والخدمات التي تُسند إلى الجامعات"، وأنّ " كلّ عضو في المجتمع الأكاديمي يجب أن يتمتّع بوجه خاص بحرّية الفكر والضمير والتعبير والاجتماع والانضمام للجمعيات"؛ وقد أضاف الإعلان كذلك أنّ " جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي – الذين يضطّلعون بمهامٍ تدريسيّة وبحثيّة – لهم الحقّ في القيام بأنشطتهم من دون تدخّل، رهناً بالمبادئ والمناهج العالمية للبحث والتدريس، وإقامة الاتّصالات بنظرائهم في العالم وضمان حرّيتهم في تنمية قدراتهم التعليمية والبحثية"، وعلى المستوى الأفريقي، أكّد "إعلان كمبالا" بشأن الحرّية الفكرية والمسؤولية الاجتماعية في العام 1990، أنّ " لكلّ أعضاء هيئات التدريس والبحث في المؤسّسات التعليمية الحقّ بشكل مباشر، ومن خلال ممثّليهم، المشاركة في تحديد البرامج الأكاديمية لمؤسّساتهم وفقاً لأعلى المقاييس التعليمية".

[2]-بغداد بن سطاعي، "**البرنامج تمبوس في الجزائر 2002-2013**"، (الجزائر، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، المكتب الوطني تمبوس، 31 جانفي 2014)، ص ص 11-12

- إقامة علاقات مع المجتمعات المحلية والإقليمية، والعالم الاقتصادي والاجتماعي، وكذلك مع المؤسسات الأكاديمية الأخرى، وخاصة المؤسسات الأفريقية والأوروبية المتوسطية.

كما تقع تحت مسؤولية وزير التعليم العالي، عدة هيئات أو لجان ومجالس تلعب دورا مهما في تنفيذ سياسة التكوين وفي تنفيذ الاستراتيجية التي تقوم عليها هذه السياسة ومن هذه اللجان:

❖ **اللجنة الجامعية الوطنية Commission universitaire nationale (CUN)**

تتكفل بتقييم النشاطات والمنشورات العلمية والبداغوجية للأساتذة المحاضرين قسم (أ) المرشحين للترقية لرتبة أستاذ التعليم العالي

❖ **اللجنة الوطنية للتأهيل واللجنة الجهوية للتقييم:**

La CNH (Commission Nationale d'Habilitation) et les CRE (Commissions Régionales d'Evaluation)

مهمتهما هي تقييم عروض التكوين المقترحة من طرف المؤسسات الجامعية خاصة مناصب الماجيستير (في النظام القديم) والدكتوراه وتأهيل هذه المؤسسات لمنح هذه الشهادات.

❖ **مجلس آداب وأخلاقيات المهنة الجامعية:**

ويكلف باقتراح [1]:

- المبادئ والتقاليد التي يجب أن تسير ممارسة مهنة أستاذ التعليم والتكوين العاليين.
- المبادئ والتقاليد التي يجب أن تسير العلاقات بين الأساتذة ومكونات الاسرة الجامعية الاخرى.
- التدابير المطبقة في حالة الإخلال بآداب وأخلاقيات المهنة الجامعية، ومجمل التدابير الكفيلة بضمان حريات الأساتذة في إطار الحرم الجامعي.

❖ **الندوة الوطنية للجامعات:** تضطلع بآفاق تطوير المرفق العام للتعليم العالي والخريطة الوطنية وآفاق تطوير شبكة مؤسساته إضافة إلى تنظيم حاملي شهادة البكالوريا وطرق ووسائل تثمين نتائج البحث العلمي لا سيما في إطار الشراكة [2].

❖ **الهيئات الجهوية:** وتضطلع بآفاق تطوير خريطة التكوين العالي وشبكة مؤسساته إضافة إلى تنظيم حاملي شهادة البكالوريا وطرق ووسائل تثمين نتائج البحث العلمي لا سيما في إطار الشراكة.

---

[1]–الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **المرسوم التنفيذي رقم 04–18 مؤرخ في 23 يونيو 2004 يحدد صلاحيات مجلس آداب و أخلاقيات المهنة الجامعية و تشكيلته و سيره**، الجريدة الرسمية، عدد 41، (الجزائر، 27 يونيو 2004)، ص 23

[2]–الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **المرسوم التنفيذي رقم 01–208 مؤرخ في 23 يوليو 2001 يحدد صلاحيات الهيئات الجهوية و الندوة الوطنية للجامعات و تشكيلتها و سيرها**، الجريدة الرسمية، عدد 41، (الجزائر، 27 يونيو 2004)، ص 18–19

المطلب الثاني: مراحل بناء منظومة التعليم العالي في الجزائر:

يعتبر التعليم العالي في الجزائر مرحلة متقدمة من مراحل التعليم، أعطتها الجزائر اهتماما بالغا بعد الاستقلال وترجم ذلك في ديمقراطية ومجانية التعليم العالي لكل الجزائريين بالإضافة إلى تقديم خدمات اجتماعية مرافقة ولقد مر التعليم العالي في الجزائر بمجموعة من التطورات تخللتها جملة من الإصلاحات تماشيا ومتطلبات التنمية ومتغيرات العصر من أجل الوصول إلى جامعة نموذجية تتماشى وخصوصيات المجتمع الجزائري، وقد عرف تأسيس الجامعية الجزائرية وتطورها من حيث تنظيمها ومناهجها أربع مراحل أساسية هي [1]:

- **المرحلة الاولى:** تمثلت في إرساء قواعد الجامعة الوطنية.
- **المرحلة الثانية:** تمثلت في تنفيذ اصلاح منظومة التعليم العالي سنة 1971 والذي تم تدعيمه وتصحيح مساره من خلال وضع خريطة جامعية سنة 1982 والتي تم تحديثها سنة 1984.
- **المرحلة الثالثة:** تمثلت في دعم المنظومة وعقلنتها تماشيا مع التحولات الذي يشهدها كل من المجتمع والاقتصاد الجزائريين، وقد تم الشروع في ذلك من خلال سن القانون التوجيهي للتعليم العالي.
- **المرحلة الرابعة:** تمثلت في تطبيق النظام العالمي، نظام (ل.م.د) ليسانس ماستر دكتوراه، الذي شرع في تطبيقه سنة 2004.

أولا: تأسيس الجامعة الوطنية:

لا تعود بدايات التعليم العالي بالجزائر إلى سنة 1909 عندما تأسست جامعة الجزائر، ولا إلى قانون 20 ديسمبر 1879 الذي سن إنشاء ثلاث مدارس عليا للتعليم العالي (مدرسة الآداب، الحقوق والعلوم)، وإنما يعود إلى مرسوم 04 أوت 1857 الذي تأسست بموجبه مدرسة تحضيرية في الطب والصيدلية.

غير أن جهود وخطوات إنشاء هذه المدرسة تعود إلى زمن أبعد من ذلك، ففي سنة 1849 قامت مؤسسة الطب بالجزائر بمبادرة لتأسيس تعليم عالي في ميدان الطب.

وبعد مرور ثلاثين سنة من ذلك، قررت السلطات الفرنسية تحويل هذه المدارس إلى كليات تحت اسم جامعة الجزائر وذلك بموجب قانون صادر في 30 ديسمبر 1909، أصبحت الكليات بموجب هذا التغيير تمنح شهادات جامعية في مختلف التخصصات دون حاجة الطلبة إلى التنقل إلى فرنسا لإجراء الامتحانات النهائية، بل أصبحت جامعة الجزائر مثل نظيراتها من الجامعات الفرنسية من حيث البرامج والتخصصات والشهادات الممنوحة بالإضافة إلى الكليات الموجودة شهدت جامعة الجزائر افتتاح العديد من المعاهد الملحقة بالكليات ذات تخصصات متعددة، وهذا منذ تأسيسها حتى الاستقلال، هذه المعاهد التي أضيفت إلى كليات الجامعة تبين

---

[1]–الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، "**التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962–2012**"، ص 18، متاح على الرابط:(17/10/2018) [http://www.mesrs.dz/documents/12221/189730/50-ar.pdf]

بوضوح بأن التعليم العالي بالجزائر كان الهدف منه خدمة مصالح المؤسسة الاستعمارية الفرنسية بالدرجة الأولى، وابتداء من الدخول الجامعي 1959/1958 تم فتح مركزين جامعيين بكل من وهران وقسنطينة يحتويان على بعض التخصصات [1].

و بعد الاستقلال ورثت الجزائر جامعة مكونة من كليات أكاديمية حسب الاختصاص تتميز بفصل صارم بين الاختصاصات، وهكذا فإن جامعة الجزائر كانت تضم أربع كليات هي : الطب، العلوم، الآداب والعلوم الانسانية والحقوق والعلوم الاقتصادية، وكانت مؤسسات التعليم العالي في بدايات إعادة البناء الوطني، وعلى قلتها موجودة في الجزائر العاصمة [2].

ثانيا: الإنجازات الأولى 1971-1984

إن مخطط التصنيع الذي تم انتهاجه لتنمية الاقتصاد الوطني نتج عنه حاجة كبيرة لإطارات في مستوى هذه التنمية ومن ثمة كان لا بد لمنظومة التعليم العالي أن تتماشى وهذا التوجه الجديد الذي نتج عنه مهام جديدة كانت من اختصاص وزارة التعليم العالي والبحث العلمي و بذلك ظهرت الجامعة الجزائرية بالمفهوم الفعلي سنة 1970، هذا التطور كان لإطلاق المخطط الثلاثي الاول سنة 1967 تفرض إعادة هيكلة عميقة لمنظومة التربية والتكوين بشكل عام ولمنظومة التعليم العالي بشكل خاص، وكان الهدف من إعادة الهيكلة هذه هو "تعبئة مجموع قدرات الجامعة لتكوين رجال خدمة التنمية" ولم يكن يتعلق بـــ "الاقتصار على التكوين الجامعي الكلاسيكي للإطارات بل الاستجابة لكل متطلبات القطاع"، ولقد تمت عملية اعادة الهيكلة وفق اربعة محاور رئيسية: إعادة صياغة برامج التكوين بشكل كلي، وتنظيم بيداغوجي جديد للدراسة، وتكثيف النماء في التعليم العالي، واعادة تنظيم شامل للهياكل الجامعية.

وتكمن السمة الاساسية لإعادة صياغة برامج التكوين في الثلاثية التالية: تنويع، تخصص واحترافية، فالهدف المنشود هو تطوير تعليم التكنولوجيا في الجامعة، وتمثل ذلك في تنظيم بيداغوجي جديد تمثل في تنظيم التعليم حسب نظام السداسيات ووفقا لمنطق المقاييس والمكتسبات القبلية وليس على اساس المعدل السنوي، ويتمثل كذلك في المشاركة الفعالة للطلبة في الدراسة، تكثيف نماء التعليم العالي وكان يهدف إلى تمكين أكبر عدد ممكن من الشباب من بلوغ المستويات العليا من منظومة التربية والتكوين، مما يسمح بتزويد الاقتصاد الوطني بأكبر عدد من الإطارات السامية كما تم إعادة تنظيم للهياكل الجامعية وتمثلت في الانتقال من المخطط التقليدي للكليات إلى المعاهد الجامعية بحيث يكون لكل واحد منها تخصص في مجال علمي محدد.

---

[1]- خلوفي بغداد، «**التعليم العالي في الجزائر أثناء الحقبة الاستعمارية**»، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع و التاريخ، العدد 10 (جامعة معسكر، ديسمبر 2015)، ص ص 167-172.

[2]-التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، **مرجع سبق ذكره**، ص 18

-رسم الخريطة الجامعية 1982-1984: تعزيز منظومة التعليم العالي في الجزائر و عقلنتها

لقد تم، انطلاقا من بداية الثمانينيات، اتخاذ اجراءات تعزيز و عقلنة منظومة التعليم العالي بهدف ربط إحتياجات الاقتصاد الوطني بالتكوين العالي من خلال ثلاث إجراءات [1]:

-إدماج للتعليم العالي ضمن عملية التخطيط الوطني الشاملة، حيث تم لأول مرة تحديد أهداف كمية دقيقة للتعليم العالي فيما يخص تكوين الإطارات حسب فروع وقطاعات النشاط، والتي تعبر عن الحاجيات السنوية للمتخرجين من حاملي الشهادات حسب اختصاصات وشعب التكوين وقد تمثل ذلك في الخريطة الجامعية لسنة 1982 (التي تم تحديثها سنة 1984)، وقد أظهرت الخريطة الجامعية عجزا كبيرا إلى الإطارات المتخصصة في المجالات التكنولوجية.

- إعادة تنظيم الجذوع المشتركة والاكثار منها، ويتمثل الهدف المرجو من ذلك في تحسين نوعيتها من خلال وضع برامج خاصة بها.

- وضع نظام لتوجيه حاملي البكالوريا الجدد لتنظيم تدفق الطلبة فقد كانت شعب التعليم العام تغلب على بنية البكالوريا التي تسيطر عليها شعبتا العلوم والآداب، ومن ناحية اخرى، فإن احتياجات الاقتصاد الوطني التي لم تتحكم فيها الخريطة الجامعية لسنة 1982 بشكل كاف تم التدقيق فيها بشكل افضل في سنة 1984 بتوجيه تدفق حاملي البكالوريا الجدد نحو مختلف الاختصاصات، وتم إصدار القانون المتعلق بالتخطيط لتدفقات الطلبة في هذا التوقيت بالذات.

ثالثا: تعزيز المنظومة وعقلنتها:

تتميز هذه المرحلة بإصدار القانون التوجيهي للتعليم العالي (القانون رقم 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999) و الذي يعد منطلق هام لتطور منظومة التعليم العالي، فهو يمثل خلاصة كل ما استحدث منذ الاستقلال من أطر تنظيمية وقانونية، ويضفي عليها انسجاما عاما وهو يقنن الجهاز التنظيمي الضروري لإعادة هيكلة المنظومة بكاملها، كما يفتح أفاقا مستقبلية هامة للتنمية على المستوى الديموغرافي وعلى مستوى البنى التحتية ويعيد القانون التوجيهي التأكيد على المبادئ التي يسير عليها التعليم العالي ويحدد الأهداف الواجب تحقيقها، كما يحدد القانون الأساسي للأساتذة والطلبة في كل مستويات التعليم العالي.

كما أن القانون ضمن "**شروط الحرية في التطوير العلمي المبدع والناقد**" وأعاد التأكيد على "**موضوعية المعرفة**" واحترام "**تنوع الآراء ووجهات النظر**" كما أنه أكد على الطابع الوطني لشهادة التعليم العالي التي "**تخول نفس الحقوق لحامليها**".

---

[1]- نفس المرجع السابق، ص 22

رابعا: اعتماد نظام ليسانس – ماستر– دكتوراه

للتكيف مع المتغيرات العالمية الراهنة، وتحسين نوعية التكوين الجامعي وعلى غرار الدول المتطورة، بناءا على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الذي صادق عليه مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002 التجأت الجزائر إلى تجسيد آليات نظام (ل.م.د).

جاء هذا الإصلاح بعد قيام هذه اللجنة بدراسة نقائص القطاع وبعد مجموعة من الاجتماعات واللقاءات، عكس الإصلاحين السابقين (1971 و1984) الذين تم بطريقة غير مدروسة ومتسارعة[1].

أبرزت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية المشكلات التي تواجه الجامعة، واقترحت الحلول التي يجب إدخالها لتمكين الجامعة من القيام بدورها في امتلاك المعرفة، والتحكم في التكنولوجيا لإنتاج اقتصاد قوي ومتطور، وبناء علي توصيات هذه اللجنة وتوجيهها المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في 2002/04/30. فقد حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي استراتيجية عشرية لتطور القطاع الجامعي للفترة (2004–2013)، والتي من محاورها تطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي ذي ثلاثة أطوار تكوينية: (ليسانس– ماستر– دكتوراه) مع هيكلة تستجيب للمعايير الدولية، وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي، وتكون مصحوبة بتأهيل مختلف البرامج التعليمية[2].

وتم إعتماد هذا النظام بموجب المرسوم التنفيذي 371 الصادر بتاريخ 21 نوفمبر 2004، وكانت السنة الجامعية 2005/2004 السنة الأولى لتطبيق هذا النظام وفق هندسة جديدة في عروض التكوين ووفق ثلاث مستويات، يقابل كل مستوى منها شهادة: ليسانس وماستر ودكتوراه، وتم تعميم نظام (ل.م.د)، (ليسانس، ماستر دكتوراه) بشكل شبه كامل على مجموع التكوينات في مؤسسات التعليم العالي، بعد أقل من عشر سنوات من انطلاقه.

المطلب الثالث: أهم مكتسبات الإصلاح

ارتكزت سياسة التعليم العالي في الجزائر على أربع مبادئ أساسية نوجزها في الآتي:

أولا: ديمقراطية التعليم العالي:

لقد كان إسباغ الطابع الديمقراطي سمة في السياسة الجزائرية منذ 1962 إلى يومنا، والذي يعني في التعليم العالي أنه من حق كل حامل لشهادة البكالوريا أن يدخل الجامعة، وفي البداية لم يكن يراعي مبدأ التفوق في الدخول إلى التخصصات المختلفة لكن بعد الإصلاحات روعي مبدأ التفوق في التخصصات[3].

---

[1]– قلو محمد، **مرجع سبق ذكره**، ص 210.

[2]– محمد خان، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 17–18.

[3]– راضية بوزيان، **مرجع سبق ذكره**، ص 98.

لم تقتصر ديمقراطية التعليم العالي التي شجعتها مجانية هذا الأخير والاستفادة من الخدمات الجامعية على الذكور فقط، بل شملت الجنسين، حيث بذلت الدولة جهدا كبيرا كي يستفيد الإناث أيضا من هذه الديمقراطية التعليمية، وذلك من خلال سياسة التوازن الجهوي التي مكنت من إقامة مؤسسات جامعية في مختلف ربوع الوطن، وهذا ما شجع الإناث على الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي لمواصلة الدراسة العليا، والدليل على ذلك أنه في سنة 1954 كان بمقدور أقل من 07 طلبة في كل 100.000 نسمة الولوج إلى الجامعة في وطنهم، وبعد خمسين سنة تجاوز عدد الطلبة الجامعيين 3.000 طالب في كل 100.000 نسمة، هو أن الجزائر كانت تضم مؤسسة تعليم عالي واحدة في العاصمة، ألا وهي جامعة الجزائر وملحقتين لها بكل من وهران وقسنطينة غداة الاستقلال، بينما في سنة 2012 أصبحت مؤسسات التعليم العالي موجودة في كل ولاية من ولايات الوطن[1].

ثانيا: جزأرة التعليم العالي:

يقصد به جعل التعليم العالي جزائريا في محتواه وأساليبه وأهدافه تماشيا وواقع البلاد، من خلال الاستبدال التدريجي بالإطارات الجزائرية للإطارات الأجنبية، وعموما تكون جزأرة التعليم العالي وفقا لما يلي[2]:

-إعطاء الصبغة الجزائرية لنظام التعليم العالي ومنهاجه، والبعد قدر الإمكان عن الاستعانة بالخارج، إلا فيما تقتضيه الضرورة.

-جزأرة أساتذة وإطارات التعليم العالي بصورة تدريجية، والاعتماد على الكفاءات الجزائرية شيئا فشيئا.

-وضع إستراتيجية التعليم العالي وفقا لواقع البلاد وتطلعاتها المستقبلية.

لهذا فمنذ الاستقلال كانت جزأرة المنظومة التربوية عامة والتعليم العالي خاصة هاجس الدولة الجزائرية وترجمت من خلال تكييف مقررات وبرامج التعليم مع مقومات الشخصية الوطنية، واحتياجات البلاد من الإطارات لأجل المضي في التنمية، و تجلى ذلك من خلال عدد الإطارات الجزائرية المتخرجة بعد الاستقلال والتي استخلفت الأساتذة الأجانب، حيث لم يكن عدد الجزائريين في الدخول الجامعي 1962 –1963 يتجاوز 82 استاذا، جلهم من المعيدين، من بين اساتذة التعليم العالي العاملين والبالغ عددهم حينها 298 استاذا.

وسمحت القرارات المتخذة سنة 1982 بجزارة سلك المعيدين والاساتذة المساعدين بشكل كامل سنة 1987 و بجزأرة العلوم الطبية سنة 1988، والعلوم الاجتماعية سنة 1989، وخلال العشرية 1990–2000 جاء دور جزأرة العلوم البيولوجية والعلوم الدقيقة والتكنولوجيا.

---

[1]– مداح لخضر، «**الجامعة أساس نشر المعرفة وخدمة المجتمع**»، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، العدد الاقتصادي (23) 01 (جامعة زيان عاشور الجلفة، 2007)، ص 190.

[2]– علي عبد الله و لخضر مداح، **مرجع سبق ذكره**، ص 96.

ويمكن أن نعتبر بأن سلك الاساتذة في التعليم العالي قد تمت جزأرته بشكل كامل سنة 2001–2002 إذ بالكاد كان هناك 67 أستاذا أجنبيا فالمؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي وحدها أصبح يرتادها اليوم 44.448 أستاذا دائما وفي كل الاسلاك.

ثالثا: تعريب التعليم العالي:

بذلت الدولة الجزائري جهودا كبيرة بعد الاستقلال لجعل اللغة العربية وبشكل تدريجي لغة التعليم الرئيسية في الجامعة، غير أن قطاع التعليم العالي الموروث عن الاستعمار يفتقد إلى أساتذة يتحكمون في اللغة العربية، لذا تم اللجوء إلى عدد كبير من الاساتذة المتعاونين من العالم العربي لتكوين الأساتذة الجزائريين، كما تم تحضير دورات رسكلة لاسيما في مراكز التعليم المكثف للغات على مستوى المؤسسات الجامعية).

وكان التعريب في السنوات الأولى يقتصر على بعض المعاهد و بحلول سنة 1989، وهي السنة التي شهدت وصول اول دفعة معربة بالكامل إلى الجامعة من حاملي شهادة البكالوريا علوم، و استمر التعريب في الارتفاع بشكل متباين حسب التخصصات، فعلى سبيل المثال بلغت هذه النسبة 100%، في العلوم الاجتماعية والانسانية سنة 1996–1997[1].

رابعا: التوجه العلمي والتقني في التعليم العالي:

ساهمت الأهمية التي أولتها الدولة إلى مسألة التنمية الاقتصادية والاجتماعية وجهد التصنيع وتثمين الموارد الطبيعية في تعزيز التوجه العلمي والتقني ومع تبني نظام الاقتصاد الموجه ابتداء من المخطط الثلاثي 1967–1969 والمخططين الرباعيين 1970-1973 و 1974–1977 ثم المخططين الخماسيين التاليين، والتي أعطت أهمية بالغة للطابع الصناعي لذا برزت الحاجة إلى إطارات تقنية مؤهلة استدعى الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والتوسع فيه، وتشجيع الدراسين على الالتحاق بمدارسه ومعاهده العليا ونتيجة هذا الاهتمام، أصبحت نسبة الطلبة المسجلين في الشعب العلمية والتكنولوجية سنة 1986-1987 تناهز73% من مجموع المسجلين، مع أغلبية مسجلة في شعبة التكنولوجيا بنسبة تساوي 34% [2].

---

[1]–التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962–2012، **مرجع سبق ذكره**، ص 27

[2]– نفس المرجع السابق، ص 28

المبحث الثاني: إصلاحات نظام (ل.م.د) ضمان الجودة في التعليم العالي

لقد دفعت ظاهرة العولمة المتعددة الأهداف و الأبعاد وسياسة الانفتاح الاقتصادي العديد من الدول للاهتمام بتطبيق مفاهيم التميز والنوعية لضمان الجودة وتحسين مستوى الخدمات في العديد من القطاعات، و قد كان لقطاع التعليم العالي كغيره من القطاعات اهتمام كبير بضمان الجودة، ذلك أن التعليم يهتم بالبنية المعرفية والإنسانية والاجتماعية كما ينتظر منه المساهمة الفعالة في تكوين واعداد الكفاءات العلمية الجيدة، التي تلعب دورا بارزا في تلبية احتياجات سوق العمل، و من مخرجات العولمة في مؤسسات التعليم العالي هيكلة جديدة وفق نمط جديد من التنظيم الذي يسهل الحركة والتعاون والاعتراف بالشهادات كما يمكن للجامعات من الاندماج بصورة أفضل في محيطها الاجتماعي و الاقتصادي و يحسن من مردودها الداخلي و الخارجي، وهو بتسم بالمرونة والقدرة على التكيف، كما يوفر حرية اكبر للطالب طالما أن المبدأ هو إتاحة الفرصة للطالب كي يصل إلى أعلى مستوى تسمح بتنمية مهارته وقدراته، هذا النظام هو نظام (ل.م.د).

المطلب الأول إصلاحات التعليم العالي في الجزائر:

مصطلح إصلاح يستعمل عادة عند حدوث أي خلل في توازن مكونات النظام والعلاقات التي تحكم مؤسساته ومصالح الأفراد وفاعلية الوظائف والإجراءات، والجزائر كغيرها من الدول انتهجت العديد من الإصلاحات في قطاع التعليم العالي من أجل النهوض بالخدمة التعليمية و تحسينها وتحقيق الجودة في أدائها، و أبرز هذه الإصلاحات هو الشروع سنة 2004 في تطبيق نظام جديد في التعليم الجامعي و هم نظام ليسانس ماستر دكتوراه (ل.م.د)، و الذي كان محصلة لجهود اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التعليمية التي خرجت بتوصيات مهمة صادق عليها مجلس الوزراء المنعقد في 22 أفريل 2002، فقد حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي استراتيجية عشرية لتطور القطاع الجامعي للفترة (2004–2013)، والتي من محاورها تطبيق إصلاح شامل و عميق للتعليم العالي مع هيكلة تستجيب للمعايير الدولية، وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي، وتكون مصحوبة بتأهيل مختلف البرامج التعليمية[1].

أولا: تأصيل نظام (ل.م.د)

تعود جذور نظام (ل.م.د) إلى تاريخ 1999/06/19 حين صادقت مجوعة من الدول الأوروبية على آليات لتطوير التعليم العالي، وهو ما عرف بإعلان بولونيا، ولقد حددت اتفاقية لشبونة سنة 1997 الأسس التي يتم من خلالها قبول الشهادات الجامعية بين أعضاء الاتحاد الأوروبي.

---

[1]– محمد خان، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 17–18.

وكان إعلان السوربون سنة 1998 شاهدا على موافقة بريطانيا وألمانيا وايطاليا وفرنسا على إنشاء منطقة موحدة للتعليم العالي في أروبا لاستخدامها كوسيلة لتشجيع تنقل المواطنين، وزيادة نسب التوظيف، والتنمية الشاملة القارة حتى تتمكن من منافسة أمريكا وغيرها من دول العالم.

وقد تبنت الجزائر هذا النظام ابتداء من سنة 2004، وأبقت على هيكلة الجامعة والكلية والقسم (القانون التوجيهي للتعليم العالي سنة 1999)، وحددت الأهداف الكبرى، التي هي مستوحاة في مجملها من النظام الأوروبي والمنبثق أساسا من ميثاق بولونيا Processus de Bologne يهدف إلى ضمان تكوين نوعي من خلال البحث عن تحسين جودة مخرجات المنظومة الجامعية وهذا من خلال أهدافه الأساسية المحددة في[1]:

1-ضمان تكوين نوعي يستجيب للمعايير الدولية والتركيز على جانب الكيف.

2-دمج الجامعة مع محيطها السوسيو– اقتصادي وإحداث توافق مع سوق العمل والمخرجات التعليمية.

3-دعم علاقات التأثير والتفاعلات الممكنة على غرار الانخراط في الفضاءات الجامعية الإقليمية والدولية كالبرنامج الأورومتوسطي.

4-ترقية الطرق التعليمية من خلال استخدام تكنولوجيات التواصل والاتصال المعاصرة.

5-اعتماد المخابر البحثية باعتبارها نواة مركزية للتكوين العالي.

6- إدراج البعد الدولي من خلال تشجيع التعاون الدولي والسهر على التكوين المستمر للباحثين من خلال البعثات العلمية والندوات.

7-تكييف نظم التقييم والتدرج والتوجيه البيداغوجي مع النظم المعتمدة دوليا.

8- ترسيخ أسس الحوكمة القائمة على مبادئ تشاركية من خلال تشجيع مشاركة الكفاءات والخبرات من خارج القطاع قصد المساهمة في تصميم عروض التكوين وتأطير التربصات الميدانية للطلبة.

9-ترسيخ مبدأ استقلالية المؤسسات الجامعية التي تؤدي إلى خلق وتحفيز المنافسة التي تتطلب الجودة والتميز في الأداء.

و يتكون نظام الدراسة في هذا النظام من ثلاثة أطوار، وهي ليسانس، ماستر، دكتوراه كما ذكرنا سابقا.

ثانيا: خصائص نظام (ل.م.د)

يمثل هذا النظام تغييرا في فلسفة التعليم العالي، حيث يتميز بجملة من الخصائص، نذكر منها [2]:

---

[1]–أحمد باي و عبد العزيز سلمى عشبة، «**نظام ل م د في الجزائر على ضوء المعايير الدولية لضمان جودة التعليم العالي**»، مجلة الباحث للدراسات الأكاديمية، العدد 13 (كلية الحقوق و العلوم السياسية، جامعة باتنة 01، جويلية 2018)، ص 164.

[2]– علاش أحمد، «**التعليم العالي في الجزائر من الجمود إلى التغيير**»، مجلة الإقتصاد و التنمية البشرية، المجلد 02، العدد 02 (مخبر التنمية الإقتصادية و البشرية في الجزائر، جامعة البليدة 02، ديسمبر 2011)، ص ص 185–186.

1-مرونة فتح وتجميد التخصصات : ويتم ذلك حسب الحاجة وحسب رغبة الطلبة، إذ يمكن لتخصص ما أن يستمر لموسم جامعي واحد، ويمكن لتخصص آخر أن يستمر لعدة مواسم جامعية، كما يمكن إجراء تعديلات على نفس التخصص كلما دعت الحاجة من موسم لآخر.

2-إشراك الأساتذة : كانت عملية إعداد البرامج الجامعية تتم على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، حيث يوكل ذلك للجنة مختصة تشكل لذات الهدف، أما مع نظام (ل.م.د) فبإمكان أساتذة أي كلية أن يجتهدوا في إعداد برنامج أي تخصص ويتم إعداد أي برنامج، يرونه مناسبا، ويتم التصديق عليه لاحقا على مستوى اللجان الجهوية للتقييم CRE (*)، على أساس المستجدات على مستوى الجامعات العالمية، وعلى أساس احتياجات المحيط، ذلك لأن الانفتاح هو السبيل الوحيد لتثمين التكوين والتعليم في الجامعات، ومن جهة أخرى للسماح للطالب إتمام تعليمه في أي جامعة خارج الوطن، ما دام قد تلقى نفس المسار التكويني المعمول به على مستوى العالم .

3-إشراك المحيط : يوجد نوعان من التخصصات : تخصص أكاديمي، تخصص مهني، هذا الأخير يتم فتحه على أساس شراكة مع القطاع الاقتصادي، حيث يتم إبرام اتفاقيات للتكوين تضمن من خلاله الجامعة التكوين العلمي، ويضمن القطاع الاقتصادي من خلاله عملية إجراء التربص للطلبة أثناء فترة التكوين مما يسمح لهم بالاندماج في عالم الشغل بعد التخرج، وبالتالي يتم التغلب على مشكلة ضعف التكوين لدى خريجي الجامعات ويستغنى بذلك عن إعادة الرسكلة التي تكلف المؤسسات الاقتصادية المال والجهد والوقت.

4-تنوع وحدات التكوين : يتميز التكوين في (ل.م.د) بالتنوع على مستوى الوحدات والمقاييس المشكلة لكل وحدة، فنجد الوحدة الأساسية، الوحدة الاستكشافية الوحدة المنهجية، والوحدة الثقافية . وهذا ما يعطي الطالب تكوينا متنوعا، ويسمح له بتغيير التخصص كلية إن أراد ذلك مستقبلا، دون أن يعيد المقاييس الموحدة بين التخصصات، هذه المرونة لم تكن موجودة في النظام الكلاسيكي.

5-دور الطالب : لقد كان التكوين الكلاسيكي يعتمد بالدرجة الأولى على التلقين وكان الطالب يتلقى المعلومات من الأستاذ، ويطالب ببرنامج محدد، أما نظام (ل.م.د) فيتوجه بالدرجة الأولى إلى الطالب ليجعله هو محور العملية التعليمية والتكوينية، وهذا من خلال الأعمال الشخصية التي تتمثل في البحوث والزيارات الميدانية وإعداد التقارير واقتراح محاور معينة في صلب التكوين، وبذلك يكون الطالب طرفا فاعلا ويتخلى عن السلبية التي تميز بها خلال عقود من الزمن في ظل التكوين الجامعي الكلاسيكي الذي كرس أحادية النظرة.

6-المرافقة : مازال الطالب الجامعي رهين المشاكل الاجتماعية والأسرية التي تؤثر في قدراته وإمكانياته وتحد منها، كما أن الخجل والانزواء والتوحد من شأنه أن يعزل الطالب، وفي الجانب الآخر نجد العدوانية

(*)-***C***ommissions ***R***égionales *d'**E***valuation.

والإدمان وعدم الاكتراث للآخرين، والعلاقة السيئة مع الأستاذ والإدارة تؤثر هي الأخرى في المسار التعليمي والتكويني للطالب الجامعي وتنجر عنها جملة من العواقب السلبية نذكر منها الرغبة في ترك الجامعة، محاولة النجاح بأي وسيلة كانت وعلى رأسها الغش في الامتحانات، وغيرها من الأمور السلبية التي لا تؤثر فقط على الطالب، وإنما تؤثر أيضا على الطلبة الآخرين خاصة المستقيمين منهم، وهذا ما يوسع دائرة الأخطاء.

على هذا الأساس تم استحداث المرافقة مع نظام (ل.م.د)، والتي تعني تقرب الوصي من الطالب ليحاول فهم مشاكله ليساعده في حلها وتذليل العقبات التي تقف أمام مساره الجامعي، حيث أن الوصي لا يستمع فقط لمشاكل الدراسة، وإنما أيضا لكل المشاكل الأخرى التي يعجز الطالب عن حلها أو تجاوزها، خاصة وأن سن الطالب الجامعي والمحيط العائلي والاجتماعي يشكلان المنبت الخص للمشاكل.

ثالثا: مبررات تطبيق نظام (ل.م.د) في الجزائر و اختلالات النظام الكلاسيكي:

عرفت منظومة التعليم العالي في الجزائر العديد من الاختلالات، منها التنظيمية المتعلقة بالمؤسسات الجامعية في حد ذاتها ومنها ما تعلق بالجوانب البيداغوجية وكذا العملية المرتبطة بعروض التكوين المطروحة، و يمكن إجمال أهم اختلالات النظام الكلاسيكي حسب ملف إصلاح التعليم العالي والوثيقة الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 2004 في العناصر التالية:

1-في مجال استقبال و توجيه وتدرج الطلبة:

-إسناد الالتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي مركزي فرغم المساواة التي حققها هذا النظام، إلا انه يبقى نظاما غير مرن لأنه يقود إلى مسالك تكوين نفقية ولا تتطابق مع المعطيات الاجتماعية والاقتصادية الجديدة التي تزيد في معدلات النجاح دون رصد مكتسبات التدريس، وتسبب في خيبة أمل مشروعة وأدى إلى انسدادات تجسدت في النسب العالية للرسوب وإقامة مطولة للطلبة.

-تكوينات أحادية الاختصاصات، لا تسمح بتطوير الثقافة العامة وتكوين متنوع ومتكامل المعارف التي تعتبر مفتاح كل نجاح في عالم يجمع الكفاءات الضرورية والتكميلية التي تسمح بالتأقلم مع الحياة المهنية[1].

-تخصص مبكر، يوجه بمقتضاه الطلبة عادة ما يكون ابتداءا من السنة الأولى، وهو التوجيه الذي رغم انه يستند على الرغبات المعبر عنها، إلا أنه يبقى في غالب الأحيان توجيها غير ناضج نحو فروع متخصصة وبطريقة لا رجعة فيها.

---

[1]- طالبي صلاح الدين و بركة الزين، «**التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر**»، المجلة الجزائرية للمالية العامة،، العدد 04 (مخبر التنمية الإقتصادية و البشرية في الجزائر، جامعة البليدة 02، ديسمبر 2014)، ص 157-159.

-نظام تقييم ثقيل ومثبط، من خلال تعدد الامتحانات والفترة المخصصة لها والتي عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه، على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية[1].

2-في مجال هيكلة وتسيير التعليم والتأطير:

-غياب شبه تام للمعابر نتج عنه انغلاق الفرع الشيء الذي لا يمكن الطالب من الحفاظ على المعارف المكتسبة والاستفادة منها في تخصص آخر في حالة التحويل.

-إن غياب التناغم بين البحث والتكوين في ظل النظام الكلاسيكي للتعليم الجامعي أثر وبصفة مباشرة على تطوير هيئة التدريس، خاصة في ظل استمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين نحو آفاق أكثر جذبا لاسيما في غياب قانون أساسي محفز للباحث الجزائري.

-أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها بقاعة المحاضرات والأعمال الموجهة، على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي والتحضر لاستقلاليته المعرفية.

-نسبة تأطير غير كافية نجمت عنه مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج من بين أسباب هجرة الأساتذة الباحثين.

-تكوين قصير المدى غير جذاب وغير مرغوب فيه، كونه لم يحقق الأهداف التي أنشأ من أجلها (تكوين الإطارات المتوسطة) بسبب الغموض الذي يكتنف النصوص التنظيمية المتعلقة بهذا النوع من التكوين وفرص التشغيل والتي لم يتم التعبير عنها بوضوح من طرف المتعاملين الإقتصاديين وعدم إعطاءه القيمة إلى يستحقها وعدم استقطابه للطلبة بشكل كاف[2].

3-في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل :

-برنامج تكوين اقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة، وعروض تكوين لا تتناسب مع شعب الباكالوريا الجديدة.

-عدم التغيير في كيفيات التدريس، والتي لا تسمح أبدا بالبيداغوجية النشطة نجم عنها اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي والاقتصادي وضعف الصلة بين مخرجات التعليم العالي وحاجة سوق العمل والذي يؤدي إلى نتائج سلبية عديدة من ضمنها ارتفاع معدلات بطالة المتعلمين[3].

---

[1]- ياسية سليمة، «**تطبيق نظام ل م د كأساس لتحقيق الجودة في التعليم العالي بالجزائر**»، مجلة البحوث في الحقوق و العلوم السياسية، المجلد 03، العدد02 (كلية الحقوق و العلوم السياسية، جامعة ابن خلدون، تيارت، جوان 2018)، ص 550-551

[2]- كربوش رمضان، "**البحث عن ضمان جودة التعليم العالي الجزائري من خلال تطبيق LMD** "، (بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة- التعليم العالي، جامعة الزرقاء، يومي 11 و 12 ماي 2011)، ص 03-04

[3]- أحمد باي و عبد العزيز سلمى عشبة، **مرجع سبق ذكره**، ص 163

- عانت برامج التكوين المنعزلة عن الواقع الاقتصادي والاجتماعي ولا تستجيب لمتطلبات سوق العمل مما إلى إحداث فجوة بين متطلبات سوق العمل ومخرجات النظام الجامعي توافر تكوينات أقل ما يمكن القول عنها أنها لا تستجيب[1].

رابعا: مبررات الإصلاح والبحث عن الجودة:

إنطلاقا من الملاحظات المقدمة آنفا، نقصد هنا السلبيات الناجمة عن تشخيص وضعية التعليم العالي في المجالات الثلاثية :الاستقبال والتوجيه، هيكلة التعليم وتسييره، الشهادات و المواءمة بين التكوين وسوق الشغل شرعت الجامعة الجزائرية في إصلاحات شاملة بغرض تصحيح كل الاختلالات الناجمة عن الوضعية السابقة وتم تحديد المهام المنتظر تحقيقها مستقبلا وهي[2]:

-ضمان تكون نوعي، يأخذ بعين الاعتبار التكفل بتلبية الطلب الاجتماعي الشرعي في مجال الالتحاق بالتعليم العالي.

-تحقيق تأثير متبادل فعلي مع المحيط الاجتماعي الاقتصادي والعالم الذي يحيط بها.

-تطوير ميكانزمات التكيف المستمر مع تطور الحرف.

-تقوية المهمة الثقافية للجامعة، بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بالتسامح واحترام الآخر.

-تمكينها من التفتح أكثر على التطور العالمي وعلى الخصوص في مجال العلوم والتكنولوجيا.

-تشجيع وتنويع التعاون الدولي وفق السبل والأشكال المتأتية.

-ترسيخ أسس تسيير يرتكز على التشاور والمشاركة.

المطلب الثاني: المميزات و المفاهيم المنهجية لنظام (ل.م.د)

يقوم نظام التعليم (ل.م.د) على مفاهيم منهجية تتسم بالمرونة و القدرة على التكيف كما له مميزات

أولا: مميزات نظام (ل.م.د) :

يتميز نظام (ل.م.د) بمميزات هي[3]:

1- الترصيد: الرسملة (Capitalisation)

هي الوسيلة التي تسمح بالاكتساب والحفاظ نهائيا على وحدات التعليم يمكن الاكتساب النهائي للمواد التي تحصل فيها الطالب على المعدل لوحدة تعليم الغير مكتسبة، الأرصدة المتعلقة بوحدة التعليم أو المواد تعتبر

---

(1)– مهداوي زينب و بودي عبد القادر، «**واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي في الجزائر**»، مجلة البشائر الاقتصادية، العدد 07 (كلية العلوم الإقتصادية و العلوم التجاري و علوم التسيير، جامعة، طاهري محمد– بشار، ديسمبر 2016)، ص 159

(2)– كربوش رمضان، **مرجع سبق ذكره**، ص 04

(3)–غيتي نسرين، «**دور نظام (ل م د) في إعداد الموارد البشرية و أهميته**»، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 73 (جامعة قسنطينة 01، جوان 2012)، ص 324.

اكتسابا نهائيا، إذا يمكن الاعتراف بأرصدتها فيما بعد بجميع المؤسسات الجامعية، معنى الوحدات التعليمية المكتسبة لا مجال لإعادتها حتى لو تم تحويل الطالب إلى جامعة أخرى لأنها قابلة للاكتساب والاحتفاظ.

2-الحركية (Mobilité) :

تمكن الطالب من الإنتقال من ميدان تكوين لآخر .التصديق على التعليم المتبع من مؤسسة لأخرى بالداخل أو بالخارج، التصديق على الخبرة المكتسبة من أجل الحصول على جزء أو كل الشهادة، إن اكتساب هذه الوحدات يمكن الطالب من تحويل ملفه البيداغوجي وتسجيله في أي مؤسسة جامعية أخرى.

3-المقروئية الوضوحية (Lisibilité) :

تسمح سوق العمل بقراءة واضحة للشهادة و مقارنتها بسهولة بشهادات أخرى لنفس البلد أو لبلدان أخرى بعد التعرف على نظام (ل.م.د)،، و يتكون نظام (ل.م.د) من وحدات التعليم، لكل وحدة تعليم قيمة في شكل رصيد و تعبر عن عدد من ساعات العمل (دروس، أعمال تطبيقية..إلخ) كما يمكن أن تقارن الشهادات في إطار التشغيل بسهولة في سوق العمل.

ثانيا: المفاهيم المنهجية لنظام (ل.م.د)

تنظم الدراسة في نظام (ل.م.د) على شكل وحدات تعليمية سداسية وفق عروض محددة، هذه العروض تخص ميادين تكوين كما يلي [1]:

1- عرض التكوين: هو عبارة عن دفتر شروط يحدد الأهداف والمضامين البيداغوجية للتكوين المعتمد والشهادات المسلمة، والإمكانات البشرية والمادية اللازمة، وكذا الهياكل البيداغوجية المساعدة كالمخابر العلمية والمشاريع البحثية المعتمدة من قبل وزارة التعليم العالي.

يتفرع عن عرض التكوين ميدان، شعبة وتخصص، ويقدم عرض التكوين مسالك متنوعة ومعابر بين هذه المسالك تضمن توجيها تدريجيا للطلبة، ويتضمن عرض التكوين وحدات تعليمية.

2-ميدان التكوين: الميدان هو وضع عدد من التخصصات في مجموعة منسجمة سواءا من حيث وحدتها الأكاديمية والمعرفية أو من حيث فرص التشغيل التي تتيحها.

3-وحدات التعليم Unité d'enseignement (UE) :

تنظم الدروس على شكل وحدات للتعليم وهي عبارة عن مجموعات للتعليم (مقررات ومواد) منظمة بطريقة بيداغوجية منسجمة وحسب منطق الانتقال بهدف بلوغ كفاءات ملموسة، تقدم هذه الوحدات في مدة قدرها ستة اشهر، وتنقسم وحدات التعليم إلى [2]:

---

[1]– علي بن راجل و آخرون، «**دراسة تقييمية لمدى فعالية نظام ل.م.د (LMD) في مؤسسات التعليم العالي في ضوء آراء الأساتذة والطلبة**»، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الإجتماعية و الثقافية (CRASC) (الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2014)، ص ص 54–55.

[2]-BADDARI Kamel et HARZELLAH Abdelkrim, «**Référentiel LMD bien enseigner dans le system LMD»**, (Alger; OPU, 2013), PP 12-13.

أ- وحدات التعليم الأساسية: UE Fondamentale

وتشمل دروسا يجب على كل الطلبة متابعتها والنجاح فيها، في مرحلة التخصص تتكون وحدات التعليم الأساسية من مواد أساسية يجب على الطالب استيعابها.

ب- وحدة التعليم المنهجية:UE Méthodologique

تحتوي وحدة التعليم المنهجية على معارف تمكن الطالب من الاستقلال في العمل.

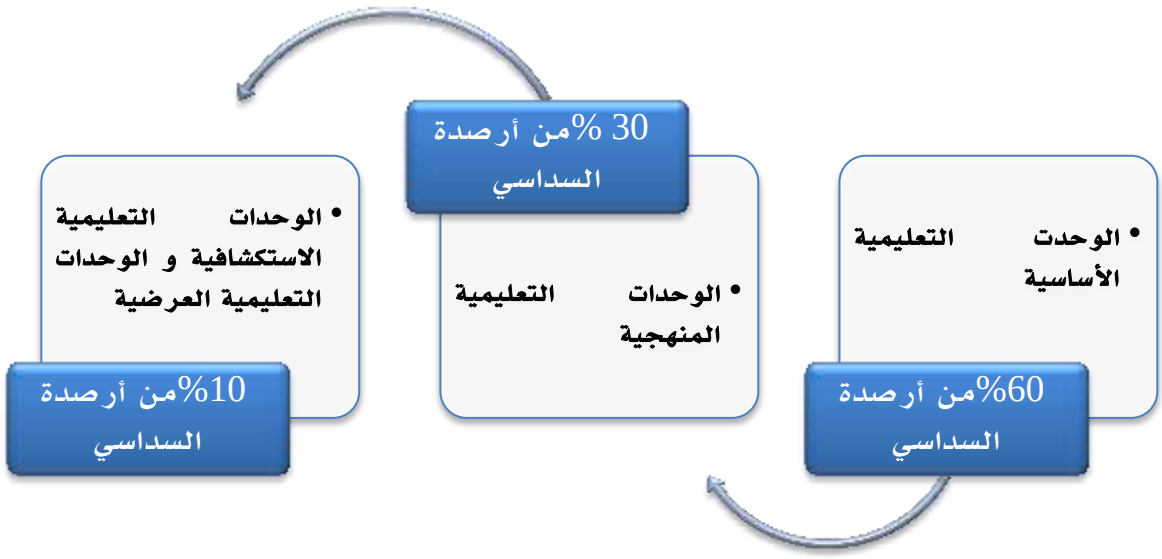
ج- وحدة التعليم الاستكشافية:UE de Découverte

تمكن وحدات التعليم الاستكشافية من تعميق المعارف، التوجيه والعبور، فهي تسمح بتوسيع الأفاق المعرفية للطالب وتفتح له آفاق أخرى في حالة إعادة التوجيه وهذا بفضل التداخل بين التخصصات الذي يميز تصميم المواد والمقاييس.

د- وحدة التعليم الأفقية (العرضية):UE Transversales

تمكن وحدة التعليم الأفقية من إقتناء أدوات إضافية مثل المعلوماتية واللغات وهي أدوات أساسية لاكتساب ثقافة عامة وتنمي استعدادات الاندماج والتكيف في محيط يتميز بالتطور الدائم.

الشكل رقم (16) وحدات التعليم وفق نظام (ل.م.د)



المصدر: وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، "الدليل العملي لتطبيق و متابعة ل م د"، (الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية جوان 2011)، ص 17.

ثالثا: الاجراءات المرافقة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتنفيذ نظام (ل م د)

بهدف إنجاح إصلاحات قطاع التعليم العالي اتخذت الوزارة الوصية إجراءات مرافقة لها، ذلك أن هذه الأخيرة وبهذا الحجم والتغيير الجذري في العديد من مضامينه تستدعي تكاثف الجهود والالتزام من طرف كل الفاعلين في العملية التعليمية، فهي تهم الأساتذة، الطاقم الإداري، الطلبة وحتى أوليائهم ولا يتعلق بالوزارة فحسب، وقد تجسد هذا من خلال الطابع التشاركي الذي اعتمدته الوزارة في مجالات عدة نذكر منها [1]:

1-في مجال التأطير:

من خلال

- وضع مخطط تكوين مدعوم بسياسة إعادة تفعيل البحث والبحث التكويني
- تشجيع التكوين مدى الحياة للأساتذة والباحثين والاطارات
- تسخير الامكانيات الضرورية للاستجابة لأهداف التأطير قصد التحضير لاستقبال [2 مليون طالب يلتحقون بالجامعات الموسم المقبل (2019) و 3,5 مليون آفاق 2030][*]
- نشر معلومات حول مضامين الاصلاح بين الاساتذة ومسيري البيداغوجيا من خلال تنظيم دورات تحسيسية (ندوات، لقاءات وتربصات).

2-في مجال البيداغوجيا:

- تكييف أنظمة الالتحاق، التقييم والتدرج والتوجيه بإعطاء أهمية للأعمال التطبيقية من خلال توفير الوسائل المادية على مستوى المخابر سواء في التدرج أو المخابر البحثية التي ستكون دعامة لكل تكوين في ما بعد التدرج.
- تثمين التربصات في الأوساط المهنية.
- تطوير أنماط تكوين جديدة وفتح تخصصات تتماشى والتطور التكنولوجي وأجهزة الاتصال.

3-في مجال الخريطة الجامعية:

- من خلال إعادة توزيع هذه الخريطة بشكل يجعلها تدمج مفهوم سياسة الموقع والتنظيم الشبكي للمؤسسات الجامعية وترقية أقطاب جديدة من أجل تناغم متوازن بين الطلب على التكوين وامكانيات مختلف المؤسسات الجامعية والواقع الاجتماعي واقتصاد البلاد على المستوى المحلي والوطني.

4-في مجال تنظيم الهياكل البيداغوجية وهياكل البحث:

من خلال تنصيب هياكل تتكفل بـــ:

---

[1]-بادي مراد، **القيادة الإدارية و علاقتها بتنفي نظام L M D**(ط1؛ الجزائر: دار طليطلة، 2015)، ص ص 214-217.

[*]-تصريح وزير التعليم العالي و البحث العلمي في أشغال الندوة الدولية حول مسار بولونيا بباريس التي تضم وزراء التعليم العالي للدول الأوروبية بتاريخ 2018/5/25 موقع الاذاعة الجزائرية: (03/03/2018) [http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20180525/142485.html]

- تشكيل خلايا ضمان الجودة لاستقبال الطلبة وتوجيههم
- تنظيم التربصات في الوسط المهني ومتابعتها.
- تقييم العمل.
- تشكيل فرق بيداغوجية وفرق التكوين.
- تأسيس نظام الوصاية الذي هو من المحاور المهمة في ها النظام والذي يهدف إلى مرافقة الطلبة طيلة المسار الدراسي، وإدخال نمط جديد للتسيير الرشيد المبني على أسس الحكامة (الحوكمة).
- تحسين قدرات التسيير لمديري المؤسسات.
- تدعيم روح الحوار والتشاور باحترام قواعد أخلاق المهنة.
- قيادة الجامعة نحو مزيد من الاستقلالية والمسؤولية البيداغوجية.

5-في مجال التعاون الدولي:

من خلال تدعيم الشراكة في مجال التكوين وإعادة تفعيل البحث العلمي وارساء تعليم عصري بالارتكاز على:

- الانضمام إلى الفضاءات الجامعية سواءا اقليمية أو دولية هدفها ترقية تعاون ثنائي ومتعدد يشجع على التبادل العلمي والثقافي وبرامج المنح الدراسية للطلبة إلى الخارج، كما يشجع حركية الطلبة داخل هذه الفضاءات.
- تدعيم مدارس الدكتوراه وتوسيعها قصد تحسين نوعية التكوين في الدكتوراه ورفع المردودية.

6-في مجال الظروف الاجتماعية والمهنية:

من خلال:

- ارساء مناخ جامعي تطبعه الجدية والاتزان في اطار الحوار والتشاور.
- اصدار قانون أساسي خاص للأستاذ الباحث بحيث يرتقي بالأستاذ إلى مصاف النخبة ويكون محفزا[*]

المتأمل للمشهد التعليمي العالمي الذي يتطور كل سنة بحسب معطيات العولمة، والإمكانات المادية والمعنوية التي تسخرها الدول العظمى كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وفرنسا وألمانيا على سبيل الذكر لا الحصر والتقدم العلمي المشهود والواضح في دواليب المؤسسات التعليمية لهذه البلدان جعل العديد من الدول تحذوا حذوها و الجزائر تحاول بجهودها المتواضعة من أجل الرقي بالمؤسسات التعليمية إلى مصاف الدول المتقدمة، والتي لها من الإمكانات المادية ما يؤهلها لتبني السياسات التعليمية لهذه الأنظمة شريطة مواكبة التطور ومتطلبات السوق الاقتصادية وعالم الشغل، حيث كان لا بد على الجامعة الجزائرية أن تتجه هذه الوجهة المستقبلية لتضع نفسها في مساق إصلاح شامل يجعلها تتناغم مع متطلبات العصر وذلك

[*]– تدعم بصدور المرسوم التنفيذي رقم 08–130 المؤرخ في 03 ماي 2008 المتعلق بالقانون الأساسي للأستاذ الباحث.

إيمانا منها بأن نهضة الأمة تبنى على العلم الهدف هو تكييف المنظومة الجامعية مع ما يجري في العالم المحيط بنا وجعلها تمنح تكوينا علميا نوعيا يرقى إلى ما تطمح إليه الأجيال الصاعدة وذلك عبر التأسيس لإصلاح تكاملي التصور تدريجي التنفيذ تشاركي الوجهة والمنحى إصلاح مداره تطوير المسالك التعليمية لقدرات الطالب وتحرير كل طاقات الابتكار والإبداع الكامنة في الجامعة الجزائرية.

غير أن كل هذه الجهود لا تؤتي أكلها إلا إذا توفرت لها وسائل تحديث مستمر تسمح للجامعة بلعب دور المحرك في المجتمع وتجعلها مرتبطة ارتباطا محكما به فبذلك وحده تتعاظم وظيفة البحث العلمي في كافة المستويات ويسهم الابتكار في تطور الصناعات التي تعد عصب الاقتصاد ومحور النمو الاقتصادي والنهوض الحضاري، ويمكن الإشارة إلى أنّ أهم الأسباب التي فرضت على الجزائر تبني نظام (ل.م.د) إلى أسباب خارجية وأسباب داخلية[1]:

أ- الأسباب الداخلية:

- مركزية توجيه الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا.
- المدة الطويلة التي يقضيها الطالب في الجامعة.
- الحجم الساعي المكتظ.
- اعتماد نمط التدرج والانتقال السنوي.
- التباين في التخصصات داخل الفرع الواحد.
- تعدد الامتحانات.

ب- الأسباب الخارجية:

- توحيد الشهادات العالمية .
- ضمان التواجد بغية تطوير التبادلات الثقافية والحركية البشرية على جميع المستويات.
- تحسين التكوين من أجل الاستجابة للتطورات العالمية والسماح بإدماج المؤسسات الجامعية في محيطهما الاجتماعي والاقتصادي.
- تأسيس التكوين المستمر وتطوير ميكانيزمات الحركية (التكوين الفردي.)

المطلب الثالث: تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم الجزائري:

حذت الجزائر حذو كثير من الدول إلى تبني نظام لضمان جودة التعليم العالي سعيا للتميز وتقديم خدمات تعليمية وبحثية تسعى لتوائم مخرجاته مع متطلبات سوق العمل، وقد جاء هذا التوجه بمثابة إصلاحات تكميلية

[1]- صالح لحلوحي، «**التنظيم التعليمي الجديد في الجزائر، تطلعات وآفاق**»، مجلة المَخْبَر، العدد الحادي عشر (جامعة بسكرة، 2015)، ص 382.

لتبني نظام (ل.م.د) والذي جاء لتدارك الوضع واصلاح الاختلالات التي وقفت عليها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ولمواكبة النظام الدولي للتعليم.

أولا: تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم الجزائري:

أدركت السلطات الجزائرية ضرورة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي بنوع من التأخر، وتجسدت الإرادة السياسية في القيام بإصلاح يهدف إلى ترقية التعليم العالي نحو مستويات أفضل سنة 2008 من خلال القانون التوجيهي للتعليم العالي، والذي وإن لم يتطرق بصفة مباشرة وتفصيلية لتطبيق نظام ضمان الجودة، إلا أنَّه كرس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء المجلس الوطني للتقييم (CNE) [Comité Nationale d'Evaluation]

ففي ضوء الاستجابة للرهانات الاجتماعية والاقتصادية محليا، والسير ضمن منظومة عمل وشراكة إقليمية ودولية توجهت الجامعة الجزائرية نحو بناء وتطوير نظام لضمان الجودة، يتجسد هذا التوجه من خلال الإجراءات والنشاطات التي أُنجزت، حيث تم تنظيم عدة ملتقيات وطنية ودولية لمناقشة إشكاليات ضمان جودة التكوين الجامعي في الجزائر، رغم أن ضمان الجودة في الجزائر بدأ بإعلان ميثاق بولونيا (processus de Bologne) كغيرها من الدول، إلا أن سنة 2008 كانت سنة اساسية وحاسمة في هذا المجال استنادا إلى المعلومات المتوفرة على موقع وزارة التعليم العالي اعطيت اشارة انطلاق هذا المسعى بموجب تعليمة رئيس الحكومة رقم 01 المؤرخة ذي 27 جانفي 2008، بالمناسبة عرف نفس الموقع الوزاري ضمان الجودة بأنه "**مجموعة الوسائل التي بواسطتها تضمن، مؤسسة ما و بكل ثقة وتأكيد بان قواعد ونوعية التعليم المتبع يتعين المحافظة عليها وتحسينها**"[1]

لقد تم ادخال فكرة تقييم المؤسسات الجامعية في شهر فبراير 2008 وبالضبط بعد إصدار القانون رقم 08-06 المؤرخ في 23 فبراير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي المعدل والمتمم، بناءا على هذا القانون تم الزاميا وصراحة تعميم نظام (ل.م.د) واستنادا إلى هذا لا يعد صدفة التزامن ما بين تجسيد مفهوم التقييم باعتباره عاملا مركزيا لجهار ضمان الجودة والاعتماد المعمم للنظام الجديد (ل.م.د).

وفي نفس السياق، قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتنظيم الجلسات الوطنية لقطاع التعليم العالي يومي 19 و 20 ماي 2008 ، وبحضور رئيس الجمهورية والتي جاءت كوقفة للتقييم المرحلي لما توصل إليه نظام (ل.م.د) (كان تحت عنوان"الحوصلة المرحلية بعد أربع سنوات من تطبيق نظام (ل.م.د).

و قد بدأ بتنظيم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مؤتمر دولي بالتعاون مع البنك الدولي بتاريخ 01 و02 جوان 2008 بعنوان "ضمان الجودة في التعليم العالي بين الواقع والمتطلبات" والتي جاءت كإجابة لتساؤل " كيف ننجح في وضع وتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر؟" و التي

[1]-Nabil BOUZID et Zineddine BERROUCHE, **Op.cit**,P 23

شارك فيها رؤساء مؤسسات التعليم العالي مرفوقين بالأساتذة المكلفين بمتابعة ووضع وترقية أجهزة ضمان الجودة.

هذا المؤتمر ضم أيضا باحثين عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OCDE) ومن UNESCO ومسؤولي نظام ضمان الجودة في العالم العربي.

أتبع هذا المؤتمر تنظيم ثلاث ورشات كبرى هي [1]:

- **الورشة الأولى:** ضمان جودة البرامج (assurance -qualité des programmes)
- **الورشة الثانية:** ضمان الجودة المؤسساتي (assurance -qualité institutionnelle)
- **الورشة الثالثة:** شروط تنفيذ ضمان الجودة في الجزائر في ضوء التجارب الدولية (Conditions de mise en œuvre de l'assurance qualité en Algérie à la lumière des expériences internationales)

و كتوصيات لهذه الورشات تم عقد اجتماع لمسؤولي الوزارة يومي 03 و 04 جوان 2008 وخبراء دوليين في ضمان الجودة، فضلا عن جامعيين من الجزائر بهدف الخروج بخارطة طريق لتطبيق نظام ضمان الجودة في الجزائر.

وعلى ضوء هذه الورشات وما تتبعها من اجتماع تم إنشاء سنتي 2008–2009 في بعض المواقع النموذجية أولى خلايا ضمان الجودة .

لم يتم إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة CIAQES، إلا بعد مرور سنتين عن هذا الملتقى وجلساته من طرف وزير التعليم العالي بموجب المقرر الوزاري رقم 167 المؤرخ في 31 ماي 2010 والمتضمن إنشاء لجنة وطنية لنظام ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي والمسماة اللجنة الوطنية لتطوير نظام ضمان الجودة في التعليم العالي [Commission nationale d'Implémentation d'un système d'AQ dans l'ES (CIAQES)] [2].

و تنحصر مهامها حسب المادة الثانية فيما يلي:

تكلف اللجنة بإدخال و تطوير إجراءات لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، وفي هذا الصدد تكلف بمهام لا سيما [3]:

- تأطير عمليات التقييم الداخلي والتقييم الذاتي للمؤسسات الرائدة بما يتناسب مع المرجع الوطني لضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي.

---

[1]-Nabil BOUZID et Zineddine BERROUCHE, **Op.cit**, PP 47-48.

[2]–«**مذكرة تمهيدية حول ضمان الجودة بكلية الحقوق– جامعة الجزائر01**»، ص 03. متاح على الرابط:
[http://droit.univ-alger.dz/pdf_2018/assu_qualite/intro_aq_ar.pdf] (17/05/2019)

[3]–الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قرار رقم 2004 المؤرخ في 29 ديسمبر 2014 يتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام ضمان الجودة في التعليم العالي و البحث العلمي**، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، ص ص 01–02.

- مرافقة خلايا ضمان الجودة المحدثة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي ومساعدتهم حتى تصبح عملياتية.

- تكوين مؤطري وأعضاء خلايا ضمان الجودة.

- وضع شروط إنشاء وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي، لا سيما بتكوين خبراء في ضمان الجودة.

- تنسيق ومتابعة كل النشاطات المرتبطة بضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي والعمل على انسجامها.

تطوير قنوات الاتصال حول النشاطات المرتبطة بضمان الجودة (علبة البريد الإلكتروني، المواقع الإلكترونية، الإعلام التقليدي و اللقاءات،...).

و تكلف اللجنة بالتنسيق مع الوكالات و الهيئات المعنية بما يلي [1]:

- إنشاء مرجع وطني يتضمن المقاييس والمعايير المتعلقة بضمان الجودة في ضوء المعايير الدولية.
- تحديد معايير انتقاء مؤسسات التعليم العالي الرائدة والمسؤولين عن ضمان الجودة لكل مؤسسة.
- وضع برنامج إعلامي يستهدف المؤسسات المعنية ووضع خطة تكوين لفائدة المسؤولين عن ضمان الجودة.
- تحديد برنامج لتنفيذ عمليات ضمان الجودة داخل المؤسسات المعنية وضمان متابعة تنفيذها.
- تنظيم العمليات الأولية للتقييم الذاتي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة.
- تنظيم عمليات تقييم خارجي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة.
- ضمان المراقبة في مجال ضمان الجودة.
- الجمع بين العناصر الضرورية لتحديد سياسة وطنية ونموذج لضمان الجودة وتحضير شروط إنشاء وكالة مكلفة بوضع هذه السياسة.

والذي عدل بقرار وزاري رقم 2004 المؤرخ في 29 ديسمبر 2014 يتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي.

ثانيا: المرجع الوطني للجودة:

توج التكوين الذي قدمته اللجنة بين سني 2012 و2013 بالمرجع الوطني للمرة الأولى في شهر ديسمبر 2014 بمناسبة الملتقى الدولي الذي إنعقد في تلمسان، وقد تم تثمين هذه المبادرة للسماح لمسؤولي خلايا ضمان الجودة بإعتبارهم حاملي السياسة الوطنية لضمان الجودة أي ملائمة هذه الوسيلة وليكونوا في مستوى

---

[1]–الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قرار رقم 167 المؤرخ في 31 ماي 2010 و المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام ضمان الجودة في التعليم العالي و البحث العلمي**، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، ص ص 01–02.

تطبيقها في مؤسساتهم الجامعية ويحتوي هذا المرجع على سبعة ميادين كل واحد منها مجزأ إلى حقول يتراوح عددها بين 03 و07، تمثل المجالات والحقول النشاطات الموجودة عادة في المؤسسات الجامعية ويحتوي كل حقل من الحقول بدوره على مراجع يختلف عددها بين اثنين وتسعة حسب الحالة وتعتبر الحقول كل ما يجب القيام به من طرف المؤسسة من أجل العمل على الأهداف والقيم التي حددتها، كما يحتوي المرجع بدوره على معايير (واحد أو اكثر) تحدد ما يجب القيام به من أجل تجسيد هذا المرجع (عمل نوعي أو كمي)، وأخيرا يكتمل هذا الإنجاز من خلال الأدلة التي تستخدم في تقييم قياس مستوى الإنجاز لكل معيار، علاوة على هذا فإن مرتكزات الحقول والمراجع يتم إكمالها بتعليقات تسمى "قواعد التفسير" والتي تساعد في تفسيرها [1] و الجدول أدناه يوضح هذه المكونات.

جدول رقم (19) : مكونات المرجع الوطني لضمان الجودة

الميدان	المجالات	المراجع	المعايير	الأدلة
1- ميدان التكوين	07	23	49	108
2- ميدان البحث	03	17	32	55
3- ميدان الحكامة	05	27	53	181
4- ميدان الحياة الجامعية	04	14	25	71
5- ميدان الهياكل القاعدية	05	17	19	38
6- ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي	04	14	22	70
7- ميدان التعاون	03	11	19	40

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على:

لجنة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، **المرجع الوطني لضمان الجودة الميادين- الحقول- المراجع**، (ط1؛ الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الفصل الأول 2016)،ص ص 06-21.

وفيما يلي شرح مفصل لهذه العناصر:

1-المرجع (Référentiel):

مرجع الجودة هو جملة أهداف تعدها مؤسسة التعليم العالي تحسبا للنقد الذاتي أو التقييم الذاتي ليكون بمثابة دليل تبني إدارة المؤسسة لمسار الجودة، ويحوي جميع الأهداف و/ أو القيم التي تعطيها المؤسسة[2] لنفسها في إطار (سياق) مهامها لتلبية توقعات أصحاب المصلحة[3] (المستخدمين، الموظفين والشركاء

[1]-لجنة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، **المرجع الوطني لضمان الجودة الميادين- الحقول- المراجع**، (ط1؛ الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الفصل الأول 2016)، ص 05.

[2]-CIAQES, **Référentiel National de l'Assurance Qualité, domaines - champs - références**, (Première édition Alger , CIAQES/MESRS, 1er trimestre 2016).P 27.

[3]-BADDARI Kamel et autres, **Op.cit,** PP 53-68.

الأساسيين...)، وصف النتائج المنتظرة، وعرض الأجهزة المتوفرة، ثم العمليات المنجزة ومؤشرات القياس، عناصر ستبرز من عملية التقييم الذاتي (auto-réflexion)، وحسب Aqi-Umed [*] فإن نظام المراجع يتكون من ميادين و مجالات ومراجع ومعايير.

2- الميدان (Domaine):

أنشطة القطاع الملموسة والتي يمكن أن نقسمها إلى عدة ميادين، يحدد القطاعات والأنشطة داخل مؤسسة التعليم العالي التي تهتم (تغطيها) المرجعية والذي يحدد نطاق ومحيط التطبيق.

3- المجال (الحقل) (Champs):

المجال هو مجموعة منسجمة تمكن من تغطية بعض أنشطة لميدان ما، هذا الأخير لا يشمل مجالا واحدا بل عدد من المجالات مرتبط بحجم مهام المؤسسة.

4- المرجع (Référence):

من وجهة نظر تطبيقية المرجع يميل إلى هدف مسطر، فهو يترجم عمل إلى هدف أو قيمة الواجب الثبات عليها في المؤسسة، وهو أحد عمليات المجال، بعبارة أخرى عدة مراجع تكون نفس المجال، جملة تصريحية قصيرة، وظيفتها التعبير عن هدف المؤسسة.

5- المعيار (Critère):

في هذه المرحلة لدينا في الميادين والمجالات مجموعة مراجع متفق عليها بين مختلف أطراف المؤسسة والمعيار يشكل عنصر نوعي يسمح بتقدير مستوى التنفيذ لمرجع ما، وهو عنصر قياس مستوى تفعيل مرجع والذي يساعد فيما بعد للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف التي يتم تقييمها ووضع اقتراحات للتحسين.

6- المؤشر أو الحجة أو الأدلة (indicateur ou preuve):

هو التفسير الحقيقي للمرجع وهو عنصر اتخذ في الوقائع الملموسة والذي يمكن القول إذا كان النشاط المعني يستجيب إلى المعايير وهو يسمح بتأكيد الإنجاز الفعلي للمعايير ومستوى إنجازها وآدائها، تجمع عدة مؤشرات لتعبر على نفس المعيار، هذه المؤشرات قد تكون كمية أو نوعية.

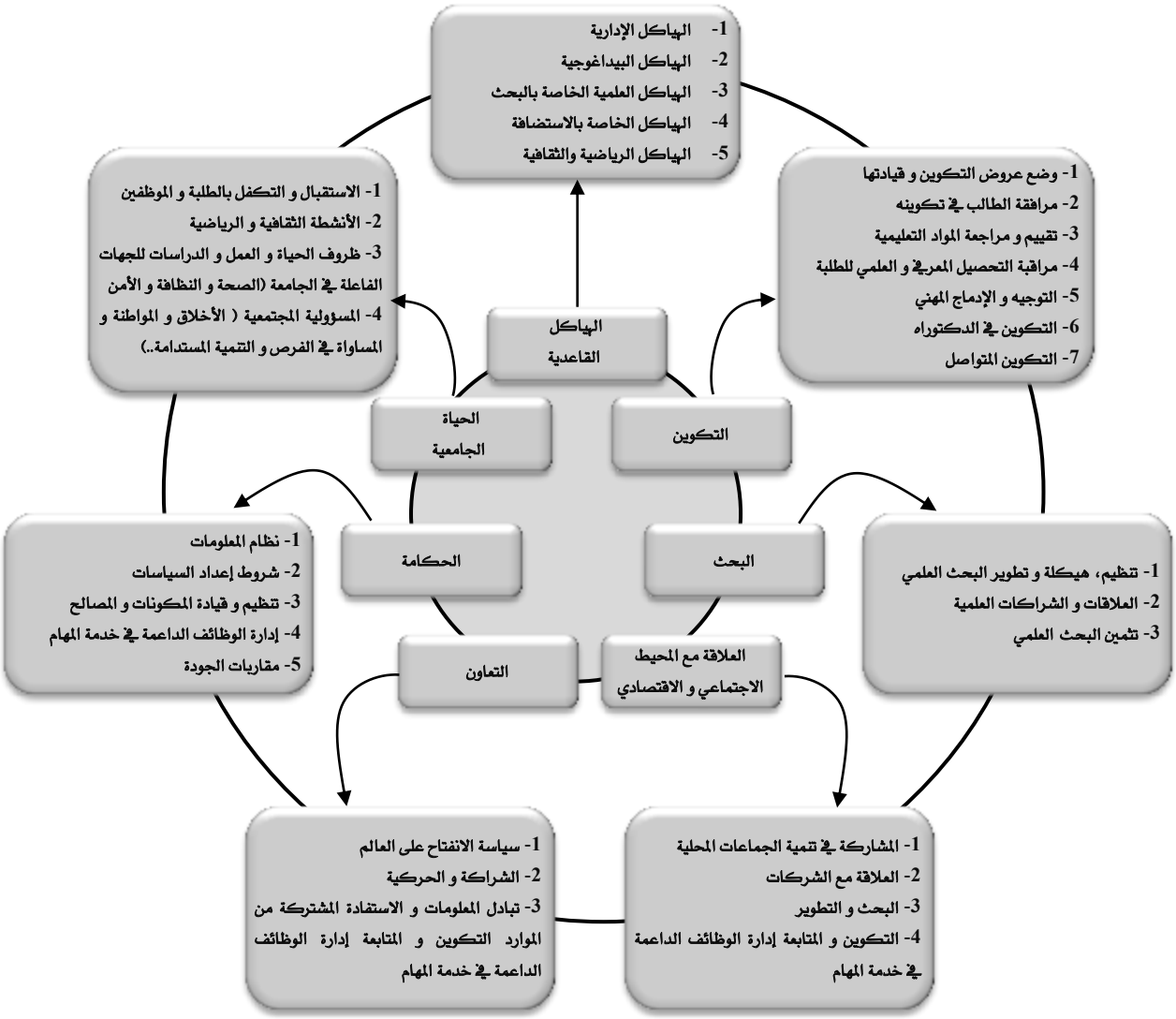
7- قواعد التفسير (Règle D'Interprétation) :

إنها مسألة ترجمة على المستوى التشغيلي معبرا عنها حول هذا المرجع مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المؤسسة، مثال على قاعدة تفسير مرجعية: على المؤسسة تقديم الأدوات اللازمة لتقييم تدريباتها.

---

[*]- ضمان الجودة الداخلية في جامعات حوض المتوسط **A**ssurance **Q**ualité **i**nterne dans les **U**niversités de la **méd**iterranée.

الشكل رقم (17) : مكونات المرجع الوطني لضمان الجودة



المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على الجدول السابق.

ثالثا: خلايا ضمان الجودة:

إن التوجه نحو وضع نظام ضمان الجودة تطلب إضافة إلى إنشاء هيئات وطنية لضمان الجودة مثل اللجنة الوطنية لتطوير نظام ضمان الجودة في التعليم العالي(CIAQES)، والتي أُسندت لها مهمة بناء وتطوير ومراقبة نظام ضمان الجودة، والمجلس الوطني للتقويم (CNE) والذي أُسندت له مهمة إدارة وتقييم وضمان الجودة، هيئات على مستوى كل مؤسسة على غرار خلايا ضمان الجودة، كلّفت هذه الخلايا بالمساهمة في تخطيط، تطبيق، مراقبة، وتقييم إجراءات ضمان الجودة، ويجب أن توفّر لها كافة الإمكانيات الضرورية، كما تضمن لها الاستقلالية التامة لأداء هذه الأدوار.

في الوقت نفسه، تقع على عاتق هذه الخلايا مسؤولية النشر الدوري لنتائج عملها تفعيلا للشفافية أمام مختلف القوى الاجتماعية، بما يسمح بمراقبة وتقييم مدى فعاليتها في مساهمتها في تطبيق إجراءات نظام ضمان الجودة كواحدة من الوسائل المعتمدة في هذه الآلية[1].

1- تعريف خلية ضمان الجودة:

خلية ضمان الجودة La Cellule d'Assurance Qualité (CAQ) هي هيئة تابعة لمدير الجامعة مكلفة بإدارة النشاطات الخاصة بتحسين الجودة، تشمل نشاطات الخلية مختلف الميادين: الإدارة، البيداغوجيا، البحث، الحياة في الجامعة، تسيير الهياكل، التعاون الخارجي، والعلاقة مع المحيط الاجتماعي والمهني، تتكون من مسؤول الخلية وأعضاء يمثلون كل الكليات بالمؤسسة، وتشرف الخلية مركزيا على تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعة وتتأسس في كل كلية أو معهد وحدة ضمان الجودة يترأسها عضو خلية ضمان الجودة[2].

2- الغاية و الأهداف

لتحسين قدرة الجامعة على تلبية متطلبات وتوقعات الأطراف ذات الصلة، من طلبة، أساتذة، عاملين، وشركاء اجتماعيين ومهنيين، تعمل خلية ضمان الجودة على تحقيق الأهداف التالية[3]:

- ترقية ثقافة الجودة في الجامعة.
- تحسين مستوى التكوين والبحث.
- تحسين جودة الحياة الجامعية.
- رفع ترتيب الجامعة في التصنيفات الوطنية والدولية.

و أيضا[4]:

- تطوير التعليم من خلال تشخيص القصور وتقويم النظام التعليمي.
- الضبط الفعلي لجودة الخدمة التعليمية.

ويتم توجيه عمل الخلية في تحقيق هذه الأهداف اعتمادا على نتائج التقييم الداخلي والخارجي للجامعة.

---

(1)- سمير بن حسين، «**تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر- دراسة ميدانية**»، مجلة العلوم الانسانية و الإجتماعية، العدد 18 (جامعة قاصدي مرباح، بورقلة، مارس 2015)، ص 211.

(2)- بالاعتماد على الموقع الرسمي لجامعة الوادي:(07/03/2018) [https://www.univ-eloued.dz/index.php/8-c-universite/705-cel-qua]

(3)- بالاعتماد على الموقع الرسمي لجامعة المسيلة: (07/03/2019) [https://www.univ-msila.dz/ar/?page_id=6471]

(4)- بالاعتماد على الموقع الرسمي لجامعة الجزائر1-بن يوسف بن خدة، كلية الحقوق: (16/05/2019) [http://www.fac-droit-univ-alger1.dz/?page=17]

3-مهام خلية ضمان الجودة

تتركز مهام خلية ضمان الجودة حول متابعة تطبيق سياسة الجودة في المؤسسة، وتتمثل في الآتي[1]:

-تشكل الخلية هيئة دائمة يقع على عاتقها إعداد وإرساء مساعي التقييم وهي تمثل حدا مشتركا بين الجامعة والهيئات الوطنية للتقييم.

-تضمن الخلية متابعة وإرساء البرنامج الوطني للنشاط بغرض التفعيل والتحسين المستمر لمنهج ضمان الجودة وترقيته مع الحث على تعميم استعمال التكنولوجيات الحديثة للاتصال.

-تنظم الخلية عمليات إعلامية حول مهامها والتحسيس حول النتائج المنتظرة من تطبيق نظام ضمان الجودة على مستوى الجامعة لتكرس نظام الجودة فى المؤسسات الجامعية

-تضمن الخلية التحضير، وضع ومتابعة وتحرير تقارير حول عمليات التقييم الذاتي على مستوى الجامعة ضمن مسعى مرحلي تدريجي على كل المستويات لنشر ثقافة التقييم بغرض الجودة.

-خلية ضمان الجودة بمثابة الواجهة بين المؤسسة الجامعية والهيئات الوطنية للتقييم، فهي تقود عمليات التكوين المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة مستعينة في ذلك بدعم اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العاليCIAQES

-تشارك الخلية في رسملة وديمومة تجارب الجامعة بخصوص ممارسة ضمان الجودة وتساهم في كل نشاط محلي، جهوي أو وطني لذات المجال من أجل تبادل التجارب والخبرات

-تضمن الخلية السهر في مجال ضمان الجودة وتجمع كل التوثيق المنجز من طرف مختلف الهيئات الوطنية والدولية العاملة في ذات الشأن.

-تضمن الخلية الاتصال الداخلي والخارجي وتبذل كافة الجهود للمشاركة في مختلف التظاهرات في مجال ضمان الجودة، نظيرتها في مؤسسات التعليم العالي والهيئات الأخرى التي تعمل في المجال المماثل.

-تنشر الخلية حصيلة نشاطاتها السنوية على الموقع الإلكتروني للجامعة.

ويمكن تلخيص أدوار خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر في الوظائف الآتية[2].:

أ-**وظيفة التقييم الداخلي:** لمجالات الحوكمة، التكوين، البحث، والحياة الجامعية في ضوء مرجع ضمان الجودة (Référentiel d'AQ) الذي تم إعداده من طرف (CIAQES).

---

[1]- بالاعتماد على : الموقع الرسمي لجامعة البليدة 2، لونيسي علي:
[https://univ-blida2.dz/blog/2016/01/%D8%AE%D9%84%D9%8A%D8%A9-%D8%B6%D9%85%D8%A7%D9%86-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9/](16/05/2019)

- Farès BOUBAKOUR, «**assurance qualité interne et autoévaluation : des principes à la mise en œuvre» ,** 4 ème session de formation des responsables d'assurance qualité des établissements d'enseignement supérieur (MESRS): (Algérie : CIAQES, du 21 au 23 octobre 2012),p 42.

[2]- سمير بن حسين، **مرجع سبق ذكره**، ص 211.

ب- وظيفة الإعلام :حول مهامها وأهداف نظام ضمان الجودة، ونشر التقارير المختلفة خاصة تقرير التقييم الداخلي(Rapport d'auto-évaluation).

ج- وظيفة التكوين المستمر :لأعضائها في مجال ضمان الجودة.

د- وظيفة الاتصال :على المستويين الداخلي والخارجي.

4-أهمية دور الطلبة في ضمان الجودة:

يعد الطلبة عنصر فاعل فيما يخص ضمان الجودة، ليس لأنهم يقيسون ويقيمون أساتذتهم لكن خصوصا لأن التعليم صمم لأجلهم.

إعطاء الطلاب فرصة في المشاركة في تحديد وتحليل وإيجاد حلول لمشاكل التعليم الخاصة بهم بما يساعد على توضيح أن مشاركتهم ضرورية و تجلب العديد من الفوائد لإجراءات ضمان الجودة.

إدراك أهمية الدور الذي يلعبه الطلبة في ضمان الجودة وفي مستويات صنع القرار لذلك يقوم على احترام موقف الطلاب في المؤسسة الجامعية، وتتجلى مساهمتهم في تحقيق ضمان الجودة من خلال[1]:

أ-الطلبة بصفتهم شركاء: العملية التعليمية ينبغي ان تستند على أساس التعاون بين المعلم والمتعلم، هذه المسلمة هي قاعدة تنطوي على فكرة الشراكة بين اثنين من الفاعلين في هذه العملية التعليم/ التعلم.

التوسع في هذا المفهوم يدخل في إطار الإعداد والتطوير لمراحل ضمان الجودة يعني مشاركة الطلبة بصفتهم شركاء في هذه العملية.

ب- الطلبة بصفتهم خبراء: لأن مركز الجودة يمكن في جودة التعلم أكثر من التعليم، لذا فالدور الذي يلعبه الطلبة يوصف بأنه ضروري.

بمعنى آخر يجب التفكير في النظر إلى الطلبة على أنهم خبراء في تعلمهم، و هذا يعني القدرة على منحهم الرضى تجاه التعليم المقدم لهم، لذا يجب تقييم التدريس من طرف الطلبة.

ج- الطلبة بصفتهم مزودي معلومات (منتج قاعدة بيانات لتطوير ضمان الجودة)

يجب الانتباه لآراء الطلبة وتعليقاتهم فيما يتعلق بتعليمهم والمؤسسة المنتمي إليها، وهي الطريقة الأكثر مباشرة لمشاركتهم بالتعبير عن رأيهم في تقييم ضمان الجودة.

هناك تنوع كبير في مقاربات ومناهج جمع المعلومات يمكن ان تكون الإجراءات كمية او نوعية، لكن أكثر نموذجية وتتسم بردود الفعل تجاه التساؤلات المطروحة من طرف الطلبة على الأقل مرة خلال كل سداسي.

---

[1]-Karima Messaoudi, " **Place et Contribution des étudiants dans la mise en oeuvre des procédures de qualité dans l'Université du 20 août Skikda** ", (papier de recherche soumise à Colloque International sur Les Enjeux de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur, Le Consortium des Universités: Skikda, Guelma, Biskra, Oum el Bouaghi, Tebessa et Ouergla, Université 20 Août 1955 Skikda, 20 et 21 novembre 2010),pp 87-89.

د-الطلبة بصفتهم فاعلين: يمكن أن يكون الطالب أكثر من مزود معلومات بسيط، فيمكن أن يتم استدعائهم وبالتنسيق مع موظفي الجامعة لملأ الاستبيانات وجمع المعلومات .وبعد هذا الاستعلام يتم المشاركة في التشخيص والتحليل، ورشات يتم تنظيمها تجمع بين الطلبة والجامعيين حيث يتم التعبير عن الأفكار المبتكرة وحلول للمشاكل المطروحة.

5-تقييم التدريس الوظيفة والعملية:

إذا كان نظام ضمان الجودة مقدم وفق مجموعة من أساليب التقييم، فإن كل الفاعلين في العملية التعليمية يمكنهم الحصول على المعلومات الضرورية واللازمة لتحليل البرامج التعليمية، والطلبة على رأس هؤلاء الفاعلين لأنهم قبل كل شيء يساهمون من خلال ثلاث وظائف للتقييم المنطقي التي ترتبط بقدراتهم وأهدافهم[1]:

أ-تصرف وصفي (Action de signalement)**:**

إذا كان لدى الطلبة أسئلة، مشاكل و/ أو اقتراحات أو أنهم لا يستطيعون العثور على شخص للتحدث معه لإيجاد حلول فهذا يعتبر عنصر محفز لأعمال خلية ضمان الجودة.

ب- النظر في التكوين(Regard sur la genèse) : إذا تم بالفعل الإبلاغ عن المشاكل يمكن للطلبة فحص منابع الأسباب المحتملة واستخدام نتائج التحليل من أجل تحسين جودة التعليم.

ج- تقييم فعل ضمان الجودة في التعليم العالي(Evaluation de l'action assurance qualité dans l'enseignement supérieur)**:** الطلبة يستطيعون أيضا تحليل جودة خدمات خلية ضمان الجودة ويحاولون أن يدركوا ليس فقط طريقة عمل ضمان الجودة وكيفية التقييم المستمر ولكن أيضا كيفية التعامل مع إقتراحاتهم ومعالجتها وكيف يتم استخدام نتائج التقييمات.

كل هذا يعني أنه قبل التمهيد لأي عملية تقييم، فإن جميع الأطراف المعنية بما فيهم الطلبة يجب عليهم معرفة ما تم القيام به بالفعل من طرف مؤسسات التعليم العالي وما هو متاح وقابل للاستعمال.

بعد التقييم من الضرورة الاستفادة من النتائج والتوصيات من أجل تحقيق أهداف التقييم، وإلا فإن الشيء الوحيد الذي سيتعلمه الطلاب من هذا النهج هو الإحباط وخيبة الأمل وحافز أقل لتقديم جهود في ضمان الجودة.

رابعا: التعاون الدولي في مجال ضمان الجودة

لقد سجل التعاون والتبادل ين الجامعات على الصعيد الدولي تطورا لافتا، خلال السنوات الأخيرة، جسده التزايد الملحوظ في عدد الاتفاقيات المبرمة وحركية الأساتذة والباحثين، وإذا ما اقتصرنا على السنتين الأخيرتين فقط، فقد تم ابرام نحو 1500 اتفاقية تهدف إلى إرساء تعاون علمي، سمح بتشبيك القدرات العلمية

[1]-Karima Messaoudi, **op. cit**, P 92.

وتشجيع حركية الأساتذة الباحثين، حيث بلغ عدد الأساتذة الزائرين الأجانب، خلال سنة 2015، نحو 5900 أستاذ، في حين تمكن أكثر من 21.000 أستاذ باحث جزائري من الاستفادة، في إطار هذه الاتفاقيات، من حركيات علمية لدى مؤسسات جامعية وبحثية في 64 بلدا أجنبيا، وعلى الرغم من كثافة برامج التعاون يشهدها القطاع، إلا أن ردودها لم ترق بعد إلى المستويات المأمولة في مجال تراكم العلوم والمعارف وتبادل الخبرات والتجارب، في ظل غياب تفعيل آليات المتابعة والتقييم للوقوف على حقيقة هذا المردود[1].

كما توجهت بعض الجامعات الجزائرية نحو الإنخراط في برامج شراكة دولية لضمان الجودة على غرار[2]:

-برنامج **Aqiumed 2009-2012**[**] كجامعة بومرداس، المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بوهران، جامعة قسنطينة

- برنامج AUF 2014[*]: جامعة بومرداس، قالمة، السانية (وهران)

-برنامج AUF 2015: قسنطينة 2، معسكر، تمنراست

-برنامج Tempus [**]:

-برنامج Aqi-umed 2009 :جامعة بومرداس، المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بوهران، جامعة قسنطينة

-برنامج 2013(QESAMED): جودة التعليم العالي الزراعي في البحر المتوسط:بومرداس، بسكرة، المدرسة الوطنية العليا للفلاحة (الجزائر).

خامسا: : آفاق ومعوقات تطبيق ضمان الجودة في الجزائر

يعتبر مشروع تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر ذو أهمية بالغة وهو مكمل للإصلاحات الجارية حاليا، ويتعين على القائمين على القطاع التحضير الجيد لقيادة ما هو بمثابة تغيير تنظيمي بأتم معنى الكلمة، غير أن هذا المشروع تواجهه عقبات نذكر منها [3]:

---

[1]– من كلمة وزير التعليم العالي و البحث العلمي بمناسبة افتتاح فعاليات الندوة الوطنية للجامعات، (الجزائر: 17 ديسمبر 2016)، ص 05.

[2]- CIAQES, «**Bulletin d'information CIAQES Info,** (Algérie : CIAQES, 03 avril 2015),p 03.

[**]– هي إختصار: **A**ssurance **Q**ualité **I**nterne dans des **U**niversités de la **MED**iterranée .و تهدف إلى تطوير و إصلاح أنظمة ومؤسسات التعليم العالي في الدول الشريكة و تحسين جودتها و زيادة تقاربها مع تطورات الإتحاد الأوروبي

[*]– Agence universitaire de la phroncophonie: و التي من مهامها: تساهم مع المؤسسات الأعضاء فيها و لصالحها في تعزيز الجودة التدريب، البحث، و الحوكمة و تحسين قابلية التوظيف و التكامل المهني للخريجين و مشاركة الجامعات في التنمية الاقتصادية والإجتماعية و الثقافية للمجتمعات.

[**]– هي إختصار للإنجليزية: **T**rans **E**uropean **M**obility **P**rogram for **U**niversity **S**tudies.

[3]–زين الدين بروش و يوسف بركان، " **مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق**"، (بحوث المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين، 04-05 أبريل 2012)، ص ص 813-814.

1-غياب ثقافة الجودة في التعليم العالي :إن المتتبع لمسار التعليم العالي في الجزائر يدرك أن عنصر الجودة لم يكن هدفا معلنا في سياسة الجامعة وبالتالي لم يكن مؤشر قياس نجاعة وفعالية المؤسسة الجامعية . فكل المؤشرات الدالة على كفاءة المؤسسة موجهة نحو الكم أي عدد الطلبة إنه مجرد تسيير للتدفق الطلابي (Gestion des flux)

2-الخوف من التقييم ويخص هذا الجانب الأساتذة.

3-الخوف من فقدان النفوذ.

4-الخوف من بذل جهد إضافي من طرف المسؤولين.

5-الخوف من تكثيف وتوسيع مجال التحصيل العلمي من جانب الطلبة.

ومن الصعوبات التي يجب تفاديها يمكن ذكر قلة مستوى تكوين وتدريب القائمين على العملية وعدم توفير الإمكانيات المادية والتنظيمية التي تمكن من التعامل بفعالية مع نظام المعلومات و لتتفادي في النهاية نوصي من أجل تخطي هذه الصعوبات أن تتبنى الوزارة الوصية منهجية تطبيق ضمان الجودة القائم على:

أ- **الاتصال الفعال** :لا بد من الاستفادة من أخطاء الإصلاحات السابقة في مجال الاتصال أي تكثيف الجهود للتعريف بالمشروع مع إبراز ضرورته المصيرية للتعليم العالي في الجزائر وذلك لكل الأطراف ذات المصلحة سواء كانت داخلية (أساتذة،، طلبة، طاقم إداري...) أو خارجية (مستخدمون، أولياء، مجتمع مدني) وما لا يقل أهمية هو إقناع كل الأطراف بأن المشروع سيعود بالنفع المادي والمعنوي للجميع.

ب- المشاركة :تعتبر المشاركة من أهم الاستراتيجيات المتبعة لإنجاح مشروع التغيير لما لها من آثار على رضا الأطراف وكذا مثابرتهم في إنجاح المشروع من خلال تبينهم، عندما يصبح مشروعهم تتلاشى مجالات وحدة المقاومة مما يدعم نجاح المشروع.

المبحث الثالث: التصنيف الدولي لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، مؤشرات رأس المال الفكري وإدارة المعرفة فيها

باتت أنظمة تصنيف الجامعات [*] و نتيجة للتنافسية حقيقة لا مفر منها وذات تأثير كبير في مختلف الجهات المعنية بالتعليم العالي من طلبة وأرباب عمل ومنظمات حكومية وخاصة، فهي عنصر مساعد للطلبة في عملية اختيار الجامعة المناسبة لدراستهم، ولأرباب العمل في عملية انتقاء الخريجين وتوظيفهم، وللحكومة ومتخذي القرار في تقييم جودة مؤسسات التعليم العالي ومستواها، ولمؤسسات التعليم العالي في المساعدة على تقييم أدائها مقارنة بباقي المؤسسات، كما أن نتائجها تؤثر على السمعة الأكاديمية للجامعة، و زيادة القدرة التنافسية الوطنية للجامعات، والدفع نحو الوصول إلى مصاف العالمية، وتحقيق المزيد من الشفافية وتشجيع الجامعات على تحسين نوعية برامجها الأكاديمية.

كما أدركت مؤسسات التعليم العالي في الجزائر أهمية المورد المعرفي المتمثل في رأس المال الفكري، مما يؤكد على ضرورة توظيف هذه المؤسسات لمواردها المعرفية واستثمار رأس مالها الفكري بفعالية وذلك للتحول نحو مجتمع المعرفة، كما يظهر الدور الكبير للمؤسسات التعليمية في المحافظة عل رأس المال الفكري وإدارته وذلك بوضع استراتيجية متكاملة لاكتشاف وتنمية واستثمار الأصول الفكرية والقدرات المعرفية للعقول البشرية المبدعة، إن أهمية رأس المال الفكري تكمن في إدارته والتي تتمثل في الاهتمام بالابتكار، بالإضافة إلى هيكلة رأس المال الفكري في اتجاه المعلومات لزيادة فاعليتها وكفاءتها والإفادة قدر الإمكان من افكارها من خلال العلاقات الإيجابية، والسعي إلى توفير الموارد التي يحتاجونها ومساعدتهم.

المطلب الأول: التصنيف الدولي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية:

ذكر فيليب ألتباخ Philip Altbach مدير مركز التعليم العالي الدولي في كلية بوسطن أنه لولا وجود التصنيفات لاخترعناها لأن التصنيفات نتيجة حتمية للتوسع والتنافس التجاري بين مؤسسات التعليم العالي حول العالم، فالمستهلكون المتوقعون (الطلاب وعائلاتهم) يرغبون في التعرف على أكثر الجامعات صلة وفائدة أكاديميا وماديا، ومن هنا تقدم تلك التصنيفات بعض الإجابات عن هذه الرغبات، وفي إجابته حول ماذا يقيس التصنيف؟ أجاب أنه باختصار يقيس إنتاجية البحث بطرق مختلفة، ولعل قياس إنتاجية البحث هي أسهل الأشياء قياسا وثباتا، وتختلف الطرق التي تتبعها التصنيفات المختلفة لقياس إنتاجية البحث.

---

[*]–يرى الدكتور فيصل عبد الله الحاج الأمين العام المساعد لاتحاد الجامعات العربية في بحثه عن نظم الترتيب العالمي للجامعات وواقع الجامعات العربية، إن كلمتي الترتيب والتصنيف تستخدم في الأفضلية بين الجامعات في حين أن الأصح استعمال كلمة ترتيب وليس التصنيف لأن التصنيف يستوجب وضع الجامعات المتشابهة في مجموعات محددة ومن ثم يمكن ترتيبها في سلم الأفضلية حيث لا يمكن المفاضلة بين جامعات ذات أغراض مختلفة بالمعايير نفسها مثل الجامعات التي تركز على البحوث مع الجامعات التي تركز على التدريس أو خدمة.

وطرح تساؤل عن موقع وظيفة التعليم في التصنيفات و خلص إلى أنها لا توجد، حيث تتجاهل التصنيفات الدولية بصفة عامة واحدة من أهم وظائف الجامعات وهي التعليم، لأن من الصعوبة قياس جودة وأثر التعليم كميا [1].

يعد الظهور ضمن مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية من أبرز الأهداف التي تسعى معظم الجامعات لبلوغها، لذا فهي تتنافس فيما بينها لتحقيق معايير التصنيف للظفر بمكانة جيدة فيه، و تنقسم التصنيفات إلى نوعين وهما التصنيفات المهتمة بجانب البحث العلمي فقط وأخرى تهتم بالجانب الأكاديمي والجانب البحثي معا وفيما يلي لمحة عن موقع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في أشهر التصنيفات العالمية.

أولا: تصنيف SCImago

يعد البحث العلمي من المهام الأساسية للجامعة، ويعكس عدد الاستشهادات البحوث المتميزة المنشورة في هذه المجلات ويتم قياس الإنتاج العلمي وفقا لمؤشرات تعتمد غالبا على نوعين من البيانات، هما :عدد الأوراق العلمية في المجلات العلمية الدولية المحكمة، وعدد الاستشهادات (Citations)التي تحصلت عليها تلك الأوراق العلمية ويمكن دراسة الاستشهادات لورقة علمية معينة عن طريق شبكة ويب أوف ساينس،(Web of Science)

وثومسون رويترز(Thomson Reuters) أو سكوبس (Scopus) ويعد موقع سيماغو(Scimago[*]) أحد أبرز المواقع عالميا في ما يتعلق بقياس الإنتاج العلمي ومعاييره الكمية والنوعية، وهو الذي يسجل الإحصاءات التي تم احتسابها على بياناتScopus .

يتكون المؤشر من سبع مؤشرات فرعية تهدف لتقديم نظرة متوازنة لواقع البحث العلمي في أي دولة، وهي موضحة فيما يأتي:

---

[1]–Philip Altbach, «**Rankings Season Is Here»** , The saudi journal of higher education, issue No 5 (Saudi Arabia, Ministry of Higher Education, Jun 2011) , PP 181-183.

[*]–صنف الدوريات وفق هذا المعيار طبقا للمؤشرات العلمية وفقا للمعلومات الواردة في قاعدة البياناتScopus، ويمكن استخدام هذه المؤشرات لتقييم وتحليل المجلات العلمية، هذه المنصة تأخذ اسمها من ترتيب مجلةindicatorpdf (SCImago SJR)، التي وضعتها SCImago من خوارزمية معروفة على نطاق واسع من موقع جوجل. ويظهر هذا المؤشر بوضوح المجلات الواردة في قاعدة بيانات Scopus من عام 1996 وهي مجموعة بحثية يصدرها "**معهد البحث الإسباني"** بجامعة غرناطة، مكرسة لتحليل المعلومات وتمثيلها واسترجاعها من خلال تقنيات التصور وقد وضعت بوابة SCImago مشروع أطلس للعلوم، والتي تقترح إنشاء نظام للمعلومات هدفه الأساسي التمثيل البياني لأبحاث العلوم، من خلال مجموعة من الخرائط التفاعلية، مما يتيح الإبحار في جميع أنحاء المساحات الدلالية التي شكلتها الخرائط، وهذا بدوره يساعد الباحثين على اختيار الدوريات ذات السمعة العلمية المرموقة للنشر فيها، حيث أنها تقوم بهذا الترتيب للدوريات وفقا لعدد من المعايير منها عدد الاستشهادات التي تحصل عليها المجلة في البحوث العلمية، بالإضافة لعامل التأثير.

الجدول رقم (20): مكونات مؤشرات التصنيف البحثي للجامعات SCImago

المؤشر	المفهوم
مؤشر الإنتاجية (O:Output)	هو عدد الأبحاث المنشورة في مجلات أكاديمية محكمة.
مؤشر التعاون الدولي (IC: International Collaboration)	هو نسبة الأبحاث الناتجة عن تعاون الجامعة مع جهات أخرى.
مؤشر المنشورات ذات الجودة العالية (Q1: High Quality Publications)	تشير إلى المنشورات ذات الأثر الأعلى وهي أهم المنشورات في مجالاتها وفقا لترتيب SCImago
مؤشر الأثر المعدل (NI: Normalized Impact)	مقارنة نسبة الإنتاج البحثي لدولة ما مقابل المتوسط العالمي، فالدرجة 1 تعادل المتوسط العالمي، و 0,8 تعني أقل من المعدل العالمي ب 20 % و 1,3 تعني أعلى من المتوسط العالمي ب 30 %.
مؤشر التخصصية (Spec: Specialization Index)	يشير إلى مستوى التخصصية مقابل العمومية وهي درجة من 0 وحتى 1، ويحتسب بأسلوب المؤشر الاقتصادي جيني (GINI Index)
مؤشر مستوى التميز (Exc: Excellence Rate)	نسبة المنشورات التي تقع في أعلى10% من مجموعة الأبحاث التي اقتبست مما يشير إلى أهميتها وقيمتها.
مؤشر القيادة (Leadership)	يشير إلى مستوى الإنتاجية كمشارك رئيس أي عدد الأوراق العلمية المقدمة من عاملين أساسيين من كادر المؤسسة الأكاديمية.

المصدر:

سماح محمد سيد أحمد، **التصنيفات العالمية للجامعات نماذج نظرية وتطبيقية** (ط1 ؛ القاهرة: العربي للنشر و التوزيع، 2018)، ص 102.

و يظهر ترتيب الجامعات الجزائرية على المستوى الوطني والعالمي وفق مؤشر SCImago كما يلي[1]:

[1]-موقع التصنيف البحثي للجامعات SCImago: (2018/10/28) [https://www.scimagoir.com/institution.php?idp=9559]

الجدول رقم (21): ترتيب الجامعات الجزائرية من حيث

الإنتاجية العلمية حسب مؤشرSCImago لسنة 2018

الجامعة	الترتيب		
	الوطني	الإفريقي/89	العالمي /5637
جامعة بجاية	1	29	691
جامعة الجيلالي اليابس سيدي بلعباس	2	30	692
جامعة فرحات عباس سطيف	3	34	698
جامعة جيجل	4	34	698
جامعة العلوم و التكنولوجيا هواري بومدين	5	35	699
المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات	6	44	711
جامعة قسنطينة	7	45	712
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	8	48	715
جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان	9	52	720
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	10	53	721
جامعة سعد دحلب البليدة	11	54	722

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على روابط متعددة لـــ:

[https://www.scimagoir.com/rankings.php?country=DZA] (2018/10/29)

من الجدول أعلاه نلاحظ أن المرتبة الأولى على المستوى الوطني كانت من نصيب جامعة بجاية التي استقرت في المرتبة 691 عالميا، في تصنيف Scimago Institutions Rankings (SIR) الخاص بمؤسسات التعليم العالي، وهذا المؤشر يجمع بين ثلاثة مجاميع مختلفة من حيث المؤشرات على أساس الأداء البحثي، ومخرجات الابتكار، والتأثير المجتمعي، مقاسا برؤية مواقع الويب الخاصة به، ويذكر أن النسب المئوية التي حصلت عليها جامعة بجاية كانت كالآتي: البحوث : (68)، الابتكارات : (63)، التأثير المجتمعي : (76)، إجمالي النسب: (76)، و قد احتلت نفس الجامعة المرتبة 31 إفريقيا و المرتبة 636 سنة 2017.

و قد احتلت جامعة الجيلالي اليابس المرتبة الثانية وطنيا والمرتبة 692المرتبة 30 إفريقيا والتي جاءت في تصنيف 2017 في المرتبة الأولى وطنيا والمرتبة 22 وفي المرتبة 617 عالميا والملاحظ أن هناك تراجعا كبيرا في البحث العلمي يتجلى من خلال المراتب المتأخرة للجامعات الجزائرية.

و يعد نفس المعهد تقريرا عن البحث العلمي للدول يظهر الجدول أدناه تطور إنتاجية البحث العلمي في الجزائر خلال السنوات العشر السابقة.

الجدول رقم (22): ترتيب وتطور إنتاجية البحث العلمي في الجزائر حسب مؤشرSCImago

خلال الفترة (2008 – 2017)

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
المنشورات	2503	3149	3199	3613	4298	4990	5262	5940	6614	6841
المنشورات	2478	3114	3146	3566	4205	4855	5136	5742	6442	6520
الإقتباسات	28699	30810	30997	24317	25262	24744	22071	17161	12306	2551
الإقتباسات الذاتية	5379	6187	5730	5565	5903	6499	6032	4887	3079	665
معدل الإقتباس	11.47	9.78	9.69	6.73	5.88	4.96	4.19	2.89	1.86	0.37
H index (*)	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137
المرتبة عربيا /22	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
المرتبة إفريقيا /56	4	4	04	04	04	04	04	04	04	04
المرتبة عالميا	56	55	55	55	54	55	55	55	53	53

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على روابط متعددة لـــ:

[https://www.scimagojr.com/countryrank.php?region=Africa] (2018/10/28)

من الجدول أعلاه يتبين أن النشاط البحثي في الجزائر شهد نموا ملحوظا خلال العقد الأخير .ويسمح باستعراض توزيع حالات الاقتباس الواردة في الأوراق العلمية المنشورة بما سبقها، بتوليد مؤشرات ذات دلالة حول ترتيب البلدان والمؤسسات، كما يتيح استخدام مثل هذه المؤشرات تقييم أنشطة البحث في الجزائر بهدف النهوض بالجهود المستقبلية الرامية إلى تعزيز قدرات البحث والتطوير على مستويات متعددة.

تنظر الفقرات السابقة إلى المنشورات التي أعدها باحثون جزائريون خلال الفترة (2008–2017) واستنادا إلى الجدول أعلاه سجلت منشورات البحوث العلمية التي جمعت في قاعدة البيانات تنامي المنشورات البحثية ووفقا لقاعدة البيانات هذه، نشر الباحثون الجزائريون 46409 ورقة بحث خلال هذه الفترة، وهو ما يمثل 8,77 %من إجمالي عدد الوثائق البحثية المنشورة من الدول الإفريقية.

أما المؤشر الثاني المنشورات المستخدمة فهو يقارب عدد المنشورات خاصة في الفترة ما بين 2008 إلى 2012 ويرتفع بدرجة أكبر في السنوات الأخرى ليزداد بنسبة كبيرة سنة 2017 ليقدر الفرق بـــ 321 وهذا يعني أن هذه المنشورات استخدمت إلى درجة تقارب المنشورات مع المنشورات المستخدمة.

أما المؤشر الثالث والرابع فالأول يعني الاقتباسات الخارجية والثاني الاقتباسات الذاتية أو الداخلية ونلاحظ ان نسبة هذه الاقتباسات و المعطيات المتاحة تبين أن وتيرة نمو الاستشهاد السنوية بالأوراق المنشورة اتخذت مسارا متصاعدا، وبلغت ذروتها في الفترة 2010 قبل أن تنخفض بسرعة إلى مستويات أدنى خلال الفترة من

(*)–مؤشر (H index) يقيس كلا من الانتاجية العلمية والأثر العلمي الواضح للباحث الواحد كما يمكن توظيفه لقياس المستوى العلمي لمجلة أو مؤسسة بحثية أو دولة و لقد قدم Jorge Hirschفي 2005 هذا المؤشر كمؤشر آداء بحثي جديد فهو مقياس جديد و بسيط يجمع بين كمية المنشورات و أثرها. و للتعمق أكثر حول هذا المؤشر يمكن الاطلاع على :

طلال ناظم الزهيري، «**مؤشرات قياس جودة الإنتاجية العلمية للعلماء و الباحثين، دراسة تقييمية**»، المجلة العراقية لتكنولوجيا المعلومات، المجلد08 ، العدد 03،(الجامعة المستنصرية – العراق، 2018).

2010 إلى 2017 و قد انخفضت كثيرا و هذا ما يعبر عنه معدل الاقتباس بحيث كانت تعادل 11 مرة من المنشورات سنة 2008 إلى أن وصلت إلى 0,73 سنة 2017 و هذا أمر يدعو إلى القلق فكما قلنا سابقا أن نسبة الاقتباس يدل على جودة هذه البحوث غير أن هذا الانخفاض قد يعود إلى الأساليب المتبعة لجمع البيانات وتبويبها بدلا من انخفاض حقيقي في عدد المنشورات .قد يعود إلى اختيار الباحثين الاقتباس من ضمن وسائط بديلة، تقليدية، ضمن دوريات لم تقم قواعد البيانات بعد بتغطيتها، وغير تقليدية، كما أن الاتجاه نحو البحوث التطبيقية على حسب البحوث النظرية من شأنه أن يخفض من معدل الاحالة .أما الاحالة الذاتية، إضافة إلى أن الاستشهاد بما تنشره الدوريات العلمية من أبحاث يتم بعد مضي فترة من الزمن على تاريخ نشرها. فإن فترة، قد تتراوح بين سنة إلى ثلاث سنوات، قد تنقضي قبل أن تتضمن منشورات بحثية جديدة استشهادا بما نشرته سابقاتها، و ما يعزز هذا الطرح هو معيار H index الذي بقي ثابتا خلال الفترة.

وعلى أي حال، فإن تطور المعدل السنوي لحالات الاستشهاد في ما يخص المنشورات الجزائرية يتبع مسارا مماثلا لما تعرضه حالات الاستشهاد بالمنشورات العالمية، مع انخفاض حالات الاستشهاد لكل منشور بحثي في حالة البلدان العربية وبالنسبة إلى دول العالم بأسره في السنوات الأخيرة أما معيار الإقتباس الذاتي أو الداخلي فهو يمثل حوالي 20% من مجموع الإقتباسات أي أن الإقتباسات الخارجية تعادل حوالي 80% وهذا مؤشر جيد يعكس أهمية البحوث الجزائرية على المستوى الدولي.

وبالرجوع إلى مرتبة الجزائر خلال الفترة المذكورة فهي تبقى مقبولة على العموم رغم أنها بقيت ثابتة في المرتبة الرابعة إفريقيا وعربيا وتحسن ترتيبها العالمي إلى المرتبة 53.

في العام2017، ووفقا لتقييم مؤسسة كلاريفت انالیتکس Clarivate Analytics منبثقة عن وكالة طومسون رويترزThomson Reutersوالتي تعتمد على اختيار الباحثين الأكثر، استشهادا بأبحاثهم، فإن قائمة هكذا باحثين تتضمن ثمانية باحثين عرب من أصل 358 باحثا من دول العالم المختلفة، منهم ثلاثة من الأردن في مجال الرياضيات، واثنان من الجزائر، وواحد من مصر، وواحد من المغرب، وواحد من تونس، وهذا مؤشر جيد رغم أنه غير كاف [1].

ثانيا: التصنيف وفق مؤشر كيو إس للتعليم العالي (QS)

يصدر هذا المؤشر عن كواكواريلي سايموندز(Quacquarelli Symonds) والذي يعطي اهتماما كبيرا لآراء الخبراء، ويصنف 1000 جامعة إلا أن القائمة المشهورة للمؤشر تتضمن أول 500 منها .أما الأخرى فتصنف ضمن مجموعات: المجموعة الأولى ضمن مجال 10 رتب من 501 إلى 600 والمجموعة الثانية بمجال 50 رتبة من 601 إلى 800 والمجموعة الثالثة ضمن مجال 200 رتبة من 801 إلى 1000 .

---

[1]–التقرير العربي العاشر للتنمية الثقافية " **الإبتكار أو الإندثار: البحث العلمي العربي واقعه و تحدياته و آفاقه**"(ط1؛ لبنان : مؤسسة الفمر العربي، مارس 2017–2018)، ص 114.

و يلاحظ أن الجامعات الجزائرية غير مصنفة في هذا التصنيف الذي دخلت فيه الجامعات السعودية بأربع (04) جامعات تصدرتهم جامعة الملك فهد للبترول والمعادن المرتبة 189 عالميا، وقد جاءت الجامعات الجزائرية في التصنيف الخاص بالمنطقة العربية حسب الجدول أدناه.

الجدول رقم (23): ترتيب الجامعات الجزائرية في المنطقة العربية حسب مؤشر QS 2019

الترتيب العربي	الجامعة
48	جامعة العلوم و التكنولوجيا هواري بومدين
91-100	جامع أبو بكر بلقايد- تلمسان
101-110	جامع بجاية
111-120	جامعة جيلالي اليابس- سيدي بلعباس
111-120	جامعة قسنطينة

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على روابط متعددة لـــ:

[https://www.topuniversities.com/university-rankings/arab-region-university-rankings/2019] (2018/11/04)

و يتم تصنيف الجامعات العربية 100 الأولى وتم اعتماد 120 جامعة في التصنيف الأخير 2019، وحسب الجدول أعلاه ومن المعطيات المتوفرة على الموقع فإن ترتيب الجامعات الجزائرية شهد تقدما ملحوظا ففي سنة 2016 كانت الجامعات الجزائرية خارج التصنيف لـــ 100 جامعة عربية في تصنيف احتلت فيه الجامعات السعودية ثلاث مراتب من المراتب الخمس الأولى في حين نجد الجارتين المغرب وتونس دخلت التصنيف بـــــ 3 و5 جامعات على الترتيب، بينما التصنيف السنوي لسنة 2017 فقد دخلت جامعة أبي بكر بلقاي في الموقع بين 71 و80 و جامعة العلوم و التكنولوجيا في الموقع بين 91 و100

بينما الترتيب السنوي لسنة 2018 فقد ضم جامعة أبي بكر بلقايد في الموقع بين 71 و80 فقط أما التصنيف لسنة 2019 فقد شهد دخول ثلاث جامعات هي جامع بجاية، جامعة جيلالي اليابس– سيدي بلعباس وجامعة قسنطينة كما شهدت تقدم جامعة العلوم و التكنولوجيا هواري بومدين إلى المرتبة 48 وهي مرتبة جيدة مقارنة بالسنوات السابقة لكن تبقى بعيدة إذا ما قورنت بجامعات عربية أخرى،

و يظهر الجدول التالي حصيلة كل دولة عربية من الجامعات المدرجة في التصنيف.

الجدول رقم (24):الجامعات العربية حسب مؤشر QS لسنة 2019

الدولة	عدد الجامعات	الدولة	عدد الجامعات
العربية السعودية	22	البحرين	4
مصر	20	المغرب	4
الأردن	14	عمان	4
الإمارات	13	فلسطين	4
العراق	11	الكويت	2
لبنان	10	السودان	2
الجزائر	5	قطر	1
تونس	5	سوريا	1

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على روابط متعددة لـــ:

[https://www.topuniversities.com/university-rankings/arab-region-university-rankings/2019] (2018/11/04)

من الجدول أعلاه نلاحظ أن الجزائر تحتل مرتبة متوسطة على الصعيد العربي بدخول 5 جامعات التصنيف العربي لـــ QS في تصنيف استحوذت فيه السعودية ومصر على ثلث العدد الإجمالي.

ثالثا: مؤشر تايمز للتعليم العالي (Times Higher Education Index)

يتكون مؤشر التايمز للتعليم العالي من مؤشرات فرعية اختيرت بعناية، لتعكس بشمول وتوازن نشاط الجامعات في مناحيها الأكاديمية والبحثية والاجتماعية وتجدر الإشارة إلى أن هذا الإصدار انفصل عن مؤشر كيو إس سنة 2010، و يظهر الجدول التالي ترتيب الجامعات الجزائرية وفق هذا التصنيف.

الجدول رقم (25): ترتيب الجامعات الجزائرية حسب مؤشر تايمز للتعليم العالي لسنة 2019

	الجامعة	Teaching التدريس البيئة التعليمية	Research البحث العلمي	Citations الاقتباس	Industry Income العائد من الصناعة	International Outlook لنظرة العالمية
1000 -801	جامعة بجاية	11.7	7.1	47.1	34.0	43.0
1001+	جامعة سطيف 1 فرحات عباس	23.3	7.0	24.1	34.0	42.1
1001+	جامعة باجي مختار عنابة	13.4	9.3	13.0	34.1	32.7
1001+	جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1	17.6	7.2	7.1	34.8	37.5
1001+	جامعة العلوم و التكنولوجيا هواري بومدين	15.6	7.9	8.9	34.0	35.2
1001+	جامع أبو بكر بلقايد- تلمسان	30.4	9.2	5.2	34.1	39.7

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على روابط متعددة لـــ:

[https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/100/locations/DZ/sort_by/scores_overall/sort_order/asc/cols/scores] (01/11/2018)

وبحسب الجدول أعلاه فقد احتلت الجامعات الجزائرية مراتب متأخرة جدا في تصنيف احتلت فيه الصدارة جامعات عريقة كأكسفورد وكامبريدج وستانفورد وقد كانت أعلى جامعة عربية في جدول 2019، جامعة

الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية، في المرتبة ما بين 201 و 250 كما وقعت جامعات الخليج العربي في المراكز الخمس الأولى، في حين وقعت جامعات شمال أفريقيا بما في ذلك جامعات مصر، تونس، الجزائر في أسفل الترتيب.

وجاءت مصر الدولة الأكثر تمثيلا في التصنيف بـــ19 جامعات، وتليها الجزائر والمملكة العربية السعودية بـــ 6 جامعات، أما دولة الإمارات العربية المتحدة و المغرب مثلت بـــ4 جامعات لكل منهما، تلتها تونس بـــ3 جامعات، و الملاحظ تحسن طفيف مقارنة بالتقرير السنوي 2018جاءت مصر الدولة الأكثر تمثيلا في التصنيف بـــ9 جامعات، وتليها المملكة العربية السعودية بـــ5 جامعات، أما دولة الإمارات العربية المتحدة مثلت بـــ4 جامعات، في حين ذكرت دولتي الأردن والمغرب بـــ3 مؤسسات لكل منهما، وتليهم تونس بمؤسستان، وتضم كل من الكويت، لبنان، قطر، عمان، الجزائر جامعة واحدة في القائمة[1]

رابعا: مؤشر ويبو متريكس (Webo matrix :)

يعد مؤشر الويبوميتركس أكبر مؤشر، وذلك لاحتوائه على 12000 جامعة يتم تقييمها كل ستة أشهر بواسطة مختبرات سايبرميتركس Cyber Metrics Lab التابعة لمجلس البحوث الوطني الإسباني Spanish. National Research Council، ويظهر الجدول التالي ترتيب الجامعات الجزائرية على الصعيد العربي والقاري والعالمي لسنة 2018.

الجدول رقم (26): ترتيب الجامعات الجزائرية حسب مؤشر ويبو ماتركس لسنة 2018

الجامعة	الحضور Presence	الأثر Impact	الانفتاح Openness	التميز Excellence	الترتيب			
					وطنيا	عربيا	افريقيا	عالميا
جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1	225	2946	1586	2081	1	20	28	1792
جامعة العلوم و التكنولوجيا هواري	1341	6635	2855	1675	2	38	45	2316
جامعة باتنة	1658	2373	4289	3093	3	50	52	2496
جامعة جيلالي اليابس- سيدي بلعباس	2105	8323	2098	1863	4	60	58	2602
جامع أبو بكر بلقايد- تلمسان	832	5728	2597	2498	5	61	59	2626
جامع بجاية	467	9762	2485	2073	6	71	70	2878
جامعة محمد خيضر بسكرة	581	8413	3000	2642	7	75	77	3046
جامعة سطيف 1 فرحات عباس	1153	10005	2902	2353	8	78	81	3119
جامعة قاصدي مرباح ورقلة	539	3159	4298	4076	9	79	82	3135
جامعة باجي مختار عنابة	2908	12259	3280	2073	10	90	91	3343
جامعة البويرة	3750	13885	6693	4121	35	200	201	5446
عدد الجامعات في الترتيب					**103**	**1138**	**1687**	**11994**

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على روابط متعددة لـــ: (2018/11/01) [http://www.webometrics.info]

[1]-بالاعتماد على روابط متعددة لموقع ويبو ماتركس: (2018/11/05) [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings]

من خلال الجدول السابق الخاص بترتيب الجامعات الجزائرية وطنيا نلاحظ قد كشف تصنيف webometrics نتائج ترتيب الجامعات الجزائرية الصادر في جانفي 2018. حيث احتلت جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1 المرتبة الأولى وطنيا والمرتبة 20 عربيا والمرتبة 28 إفريقيا تلتها جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين ثم جامعة باتنة

يبين هذا الجدول أن جامعة الإخوة منتوري قسنطينة تفوقت على بقية الجامعات وذلك حسب معيار الحضور والانفتاح وحسب معيار الأثر فكانت المرتبة الأولى جامعة باتنة وكانت المرتبة الأولى حسب معيار التميز جامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا.

وعلى العموم يعد تصنيف الجامعات الجزائرية تصنيفا مقبولا مقارنة بعدد الجامعة التي دخلت في التصنيف سواءا على المستوى العربي أو الإفريقي أو العالمي.

وقد كشف تصنيف webometrics نتائج ترتيب الجامعات العربية الصادر في جانفي 2017. حيث احتلت جامعة الملك سعود المرتبة الاولى تلتها جامعة الملك عبد العزيز وفي المرتبة الثالثة والرابعة جاءت جامعة الملك عبد الله للعلوم و التكنولوجيا و جامعة القاهرة على التوالي.

و على الصعيد الجزائري فقد احتلت:

جامعة جيلالي اليابس المرتبة الاولى وطنيا والمرتبة 30 عربيا.

جامعة هواري بومدين للعلوم والتكنلوجيا المرتبة الثانية وطنيا والمرتبة 33 عربيا.

جامعة قسنطينة 1 المرتبة الثالثة وطنيا والمرتبة 50 عربيا.

جامعة تلمسان المرتبة الرابعة وطنيا والمرتبة 58 عربيا

جامعة ورقلة المرتبة الخامسة وطنيا والمرتبة 65 عربيا

جامعة بجاية المرتبة السادسة وطنيا والمرتبة 71 عربيا

خامسا: مؤشر شنغهاي (Shangahai Academic Ranking of World Universities)

في آخر تصنيف معلن لتصنيف شنغهاي[*] لسنة 2015، فان هذا التصنيف خلى من دول المغرب العربي بما فيها الجزائر، بينما عربيا تصدرت جامعة الملك سعود الجامعات السعودية والعربية بحلولها في المرتبة

[*]–يشكل "الترتيب الأكاديمي لجامعات العالم" الذي تضعه سنويا جامعة جياو تونغ في شنغهاي منذ العام 2003 أحد أشهر ترتيبين للجامعات في العالم، مع "ترتيب جامعات العالم الذي تصدره مجلة تايمز البريطانية ويقارن ترتيب شنغهاي 1200 مؤسسة تعليم عال ليستخرج منها الخمسمئة التي تحظى بأعلى النقاط بناء على معادلة تأخذ بالحسبان ما يلي: عدد خريجي المؤسسة الحائزين على جوائز نوبل وميداليات فيلدس للتميز في ميدان الرياضيات 10%، عدد العاملين في المؤسسة الحائزين على جوائز نوبل وميداليات فيلدس20%، عدد الباحثين العاملين في المؤسسة المستشهد بأعمالهم في 21 ميدانا علميا تغطي مختلف الاختصاصات 20%، عدد المقالات التي ينشرها العاملون في المؤسسة في مجلتي الطبيعة والعلم 20%، قيمة مؤشري الاستشهاد في العلوم وفي العلوم الاجتماعية التي تحصل عليهما المؤسسة 20%، معدل أداء المؤسسة على مجمل المؤشرات السابقة نسبة لعدد أعضاء هيئات التدريس والباحثين فيها 10%،

بين 151 و200، وحلت جامعة الملك عبد العزيز في نفس المرتبة 300، تلتها جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا باحتلالها موقعا بين 301 و400، بينما حلت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن آخر الجامعات السعودية على التصنيف في موقع بين 401 و500، واحتلت جامعة القاهرة نفس الموقع متقدمة عليها في بعض النقاط[1].

سادسا: تصنيف لجامعات الجزائريةURAP

أنشأ هذا التصنيف في مختبر الأبحاث في معهد المعلوماتية في جامعة الشرق الاوسط للتقنية بتركيا سنة 2009، ويركز التصنيف على الجودة الاكاديمية وذلك عن طريق جمع بيانات عن (2500) مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي في محاولة لترتيبها من خلال الأداء الأكاديمي بالتركيز على كمية النشر العلمي ونوعيته، ويتم ترتيب أعلى (2000) جامعة، وبالتالي يغطي حوالي 10%، من جميع مؤسسات التعليم العالي في العالم مما يجعله واحدا من أنظمة ترتيب الجامعات الأكثر شمولا في العالم، و يظهر ترتيب الجامعات الجزائرية حسب ها التصنيف كما يلي:

الجدول رقم (27): ترتيب الجامعات الجزائرية حسب مؤشرURAP لسنة 2018- 2019

الجامعة	الترتيب الوطني	إفريقيا/ 111	الترتيب العالمي		عدد المقالات	الاقتباس	مجموع المنشورات	الأثر الكلي للمقال	الأثر الكلي للإقتباس	التعاون الدولي	المجموع
			2018	2017/ 2500							
جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري	1	33	1288	1399	63.65	44.71	30.24	40.34	19.20	45.56	243.70
جامعة جيلالي اليابس- سيدي بلعباس	2	45	1435	1616	31.57	42.95	13.48	30.35	30.17	39.71	188.23
جامعة باجي مختار عنابة	3	46	1710	1750	34.99	23.90	17.21	20.46	10.06	45.01	151.62
جامعة بجاية	4	57	1767	1799	35.55	21.40	11.52	17.66	10.51	45.01	141.66
جامعة سطيف فرحات عباس	5	47	1761	1868	24.18	19.75	13.43	18.44	9.36	43.32	128.48
جامعة قسنطينة	6	56	1953	1922	27.31	16.90	16.20	14.27	6.32	35.77	116.76
جامع أبو بكر بلقايد- تلمسان	7	63	2060	1996	23.04	14.82	12.71	12.06	5.90	34.07	102.61

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على روابط متعددة لـــ:

[http://www.urapcenter.org/2018/world.php?q=MS0yNTAw] (2018/11/01)

[1]-بالاعتماد على موقع شنغهاي لترتيب الجامعات:(2018/11/04) [http://www.shanghairanking.com/fr/ARWU2015.html]

بالرجوع إلى الجدول أعلاه نجد أن ترتيب الجامعات الجزائرية الخمس الأولى قد تحسن من سنة 2017 إلى سنة 2018 حيث تقدمت جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بـــ 111 مرتبة وجامعة جيلالي اليابس– سيدي بلعباس بـــ 181 مرتبة و جامعة باجي مختار عنابة بـــ 40 مرتبة وجامعة بجاية بـــ32 مرتبة وجامعة سطيف فرحات عباس 107 مرتبة كما أن الترتيب الإفريقي للجامعات الجزائرية يعد مقبولا إلى حد بعيد باحتلالها للمراتب متوسطة غير أنه عالميا يعد بعيدا جدا مقارنة بعدد الجامعات التي دخلت في التصنيف.

سابعا: ترتيب الجزائر حسب مؤشر التنافسية العالمي:

حصلت الجزائر على المركز التاسع عربيا، بحلولها في المركز رقم 96 في المؤشر العالمي لجودة التعليم العالي، الصادر عن تقرير التنافسية العالمية لعام 2016–2017، ويقيس المؤشر جودة التعليم العالي والتدريب في 138 دولة حول العالم، بينهم 13 دولة عربية، وتصدرت دولة سنغافورة المؤشر عالميا، فيما تصدرت قطر الدول العربية التي تضمنها المؤشر[1].

حصلت الجزائر على المركز التاسع عربيا، بحلولها في المركز رقم 92 في المؤشر العالمي لجودة التعليم العالي، الصادر عن تقرير التنافسية العالمية لعام 2017–2018، ويقيس المؤشر جودة التعليم العالي والتدريب في 138 دولة حول العالم، بينهم 13 دولة عربية، وتصدرت دولة سنغافورة المؤشر عالميا، فيما تصدرت الامارات العربية المتحدة الدول العربية التي تضمنها المؤشر[2].

المطلب الثاني: مؤشرات رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي

شكل التعليم العالي في الجزائر محور اهتمام كبير تجلى في العديد من المؤشرات، كفتح جامعات ومراكز جامعية، و زيادة عدد الطلبة الملتحقين، إضافة للمخصصات المالية المرصودة لها القطاع.

أولا: التطورات النوعية والكمية لأعداد الطلبة (رأس المال الزبائني)

يمثل حجم أو عدد الطلبة المسجلين في الجامعات الجزائرية أهم مقومات أو مدخلات الإنتاج والبحث العلمي في الجزائر، ولقد بينت الإحصائيات المتعلقة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر تزايد عدد الطلبة الجامعيين في الجزائر خلال الفترة (1961–2017) بوتيرة متزايدة سواء بالنسبة للطلبة المسجلين في التدرج أو ما بعد التدرج والجدول الموالي يبين ذلك:

-(1)-Klaus Schwab,»**The Global Competitiveness Report 2016 –2017**» World Economic Forum, p 48, Disponible sur le site : [http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf] (04/11/2018).

- (2)-Klaus Schwab, «**The Global Competitiveness Report 2017–2018**» World Economic Forum, p 44 , Disponible sur le site : [http://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2017%E2%80%932018.pdf] (04/11/2018).

الجدول رقم (28) : تطور عدد الطلبة المسجلين بين كل عشر سنوات خلال الفترة (1961-2017)

المسجلون	1961 1962	1962 1963	1969 1970	1979 1980	1989 1990	1999 2000	2009 2010	2016 2017	2017 2018
التدرج		2 725	12 243	57 445	181 350	407 995	1 034 313	1 416 045	1 447 064
ما بعد التدرج		156	317	3 965	13 967	20 846	58 975	76 202	67 921
المجموع	**1317**	**2 881**	**12 560**	**61 410**	**32 102**	**428 841**	**1 093 288**	**1 492 247**	**1 514 985**
المجموع	**-**	**218,75%**	**435,96%**	**488,93%**	**318,05%**	**219,56%**	**254,94%**	**136,49%**	**101,52 %**

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على:

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، "**التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012**"، ص 31. متاح على الرابط: [http://www.mesrs.dz/documents/12221/189730/50-ar.pdf]

-ONS, Algérie ne quelque chiffres, **Op.cit**, P 26.

بلغ إجمالي عدد الجزائريين الذين تم احصاؤهم سنة 1961 في مؤسسات التعليم العالي 1317 طالبا مسجلا في جامعة الجزائر وملحقتيها في كل من وهران وقسنطينة. ولقد زاد العدد عن الضعف اثناء 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، 1138562 طالب، فبين سنة 1961 وسنة 2012 تضاعف عدد الطلبة بحوالي 1000 مرة ويتوزع هذا التعداد على العديد من المواقع الجامعية الموجودة في 48 ولاية، ويضاف إلى هذا العدد الطلبة المسجلون في المؤسسات التابعة لوصايات ادارية أخرى غير وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي[1]، والتي بلغت خلال الموسم الجامعي 2017/2016 : 126474 على مستوى جامعة التكوين المتواصل و 17736 خارج وصاية وزارة التعليم العالي أي بمجموع 144210[2].

يمثل عدد الطلاب المسجلين في التعليم العالي أهم عنصر من المدخلات العملية الإنتاجية للقطاع، فهو يتحكم بشكل كبير في توسيع الشبكة الجامعية سواء من ناحية البنى التحتية أو من ناحية عدد الفروع والتخصصات وإن دراسة الوثائق المتعلقة بتطور التعليم العالي توحي بأن عدد المسجلين شهد تطورا كبيرا منذ الاستقلال وذلك لأن الدولة الجزائرية اتجهت بعد الاستقلال إلى محاولة تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات لمواجهة العجز الحاصل في مختلف القطاعات في الدولة، بعد خمسين عاما من الاستقلال - فقد بلغ عدد الطلبة المسجلين عند الدخول الجامعي 2010-2011 حوالي1.200.000 طالب، فبين سنة 1962 وسنة 2012تضاعف عدد الطلبة بحوالي 100 مرة، ويضاف إلى هذا العدد الطلبة المسجلين في المؤسسات التابعة

[1]-التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، **مرجع سبق ذكره**، ص 31 .

[2]-ONS, **Algérie ne quelque chiffres**, (résultat 2014-2016, N° 47, Edition 2017), P 30, Disponible sur le site : [http://eco4.voila.net/pmeentunisetsoutuiens.pdf] (31 décembre 2013).

لوصايات إدارية أخرى غير وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ويوضح الجدول التالي تطور أعداد الطلبة المسجلين في التعليم العالي عبر مختلف السنوات.

الجدول رقم (29) : تطور عدد الطلبة المسجلين بين سنة 2008 و 2018

	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018
المسجلون في التدرج	1 048 899	1 034 313	1 077 945	1 090 592	1 124 434	1 119 515	1 165 040	1 315 744	1 416 045	**1 447 064**
المسجلون في ما بعد التدرج	54 924	58 945	60 617	64 212	67 671	70 734	76 510	76 961	76 202	67 921
حاملوا الشهادات	150 014	199 767	246 743	233 879	288 602	271 430	311 976	292 683	303 100	.....-.....
المجموع	**1 103 823**	**1 093 258**	**1 138 562**	**1 154 804**	**1 192 105**	**1 190 249**	**1 241 550**	**1 392 705**	**1 492 247**	**1 514 985**

المصدر:

ONS, **Algérie ne quelque chiffres**, (résultat 2015-2017, N° 48, Edition 2018), P 26, Disponible sur le site :[http://www.ons.dz/-L-Algerie-en-Quelques-Chiffres-.html] (02/04/2020).

إن تزايد عدد الطبة بشكل كبير، يتبعه بالضرورة زيادة في أعداد المتخرجين وفي مختلف التخصصات، حيث أنتجت منظومة التعليم العالي حوالي 2.000.000 من حامل الشهادات خلال خمسين سنة، و بناءا على الجدول أدناه، نجد، أنه من حيث المردود الكمي، يظهر تحسنا مستمرا وثابتا في النسبة بين عدد حاملي الشهادات مقارنة بتعداد المسجلين، حيث انتقلت نسبته من 29/1 سنة 1963 إلى 6/1 سنة 1970، لتصل إلى 8/1 وهذا سنوات 1980،1990، 2000 أي أنها انخفضت إلى نصف ذلك بين سنتي 2000 و 2001 أين بلغت الربع.

الجدول رقم (30) : تطور عدد الطلبة المتخرجين بين سنة 2010 و 2018

	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018
ليسانس			505081	640315	779431	795 020	778831	862701	913277	998172
ماستر			70635	110580	137662	203085	289129	332025	336788	340004
دكتوراه			28684	33672	40520	45623	53549	58463	60417	60796
المجموع			**604400**	**784567**	**957613**	**1043728**	**1121509**	**1253189**	**1310482**	**1398972**

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على وثائق من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

ثانيا: التطورات النوعية والكمية لأعداد الأساتذة (رأس المال البشري)

إن الزيادة التي ميزت عدد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي نتيجة زيادة الكثافة السكانية، و تحسن الظروف المعيشية واعتماد مبادئ تتماشى مع السياسة التعليمية، هذا التزايد رافقه زيادة في نسبة الأساتذة المطرين رقم أن هذه النسبة لا تتماشى مع الزيادة الكبيرة للطلبة و الذي أثر على نسبة التأطير.

1- تطور معدلات التأطير:

بالرغم من التطور الكمي الكبير في عدد الأساتذة، إلا أن معدلات التأطير ما زالت بعيدة عن ما يتطلبه التأطير النوعي و الجدولين التاليين يوضح نسبة التأطير لكل الطلبة و لطلبة ما بعد التدرج بين سنتي 2008 و 2018

جدول رقم (31): نسبة التأطير لكل الطلبة من سنة 2008 إلى 2018

	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018
عدد الأساتذة	**34470**	**37688**	**40140**	**44448**	**48398**	**51299**	**53622**	**56061**	**57628**	**58647**
عدد الطلبة	1 103 823	1 093 258	1 138 562	1 154 804	1 192 105	1 190 249	1 241 550	1 392 705	1 492 247	1398972
نسبة التأطير	32	29	28	26	25	23	23	25	26	23

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على وثائق من وزارة التعليم العالي و البحث العلمي:

جدول رقم (32): نسبة التأطير لطلبة ما بعد التدرج من سنة 2008 إلى 2018

	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018
عدد الأساتذة	6924	7436	8003	8589	9345	10226	11378	12305	14112	16038
عدد الطلبة	54 924	58 945	60 617	64 212	67 671	70 734	76 510	76 961	76 202	67 921
نسبة التأطير	8	8	8	7	7	7	7	6	5	4

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على وثائق من وزارة التعليم العالي و البحث العلمي:

من الجدولين أعلاه نلاحظ أن إجمالي عدد الأساتذة بلغ خلال سنة 2018 ما يقارب 58647 أستاذ مقابل 1398972 طالب، إذ يصل معدل التأطير إلى أستاذ لحوالي 23، في حين أن المعدل الدولي هو أستاذ لـــ 15طالبا[1]،

يعتبر ضعف مستوى التأطير كما ونوعا نتيجة حتمية لتبني نمط التعليم الكمي الذي كرس لتزايد عدد الطلبة وفي هذا السياق نجد أن إحصائيات سنة 2013 تشير أن عدد الأساتذة الجامعيين يقارب 48 ألف أستاذ بحيث بلغ عدد الدكاترة منهم 12 الف دكتور أي بمعدل دكتور واحد لكل 100 طالب وهذا ما يعد بعيدا عن المعايير الدولية لضمان الجودة و في السياق ذاته و بعيدا عن مبدأ الكم نجد إشكالا آخرا يطرح نفسه

[1]–راضية بوزيان، **مرجع سبق ذكره**، ص 74.

والمتعلق أساسا بهيئة التدريس من ناحية كفاءة الأستاذ في حد ذاته على اعتبار أن هذا الأخير ما هو سوى مخرج للعملية والمنظومة التعليمية قائمة على برامج تعليمية سبق الإشارة إلى ضعفها وهشاشتها.

2-تطور الهيئة التدريسية:

من أجل التنمية الشاملة لا بد من التعليم الجيد، ولا يمكن أن يكون التعليم ذو جودة إلا بتوفر أستاذ جيد التحصيل وعلى مستوى عال من التكوين، لأن الأستاذ هو أساس نجاح العملية التعلمية أو فشلها، ومن هنا فإنه يشترط في كافة الأساتذة والباحثين والمؤطرين في التكوين العالي، أن يكونوا على القدر الكافي من الكفاءة الذي يسمح بأداء مهامهم على أكمل وجه، كما يعتبر حجم أو عدد الأساتذة والباحثين مؤشر حقيقي لقياس تطور البحث العلمي حيث أن حجم هذه الهيئة يعكس طاقة البحث العلمي والتعليم العالي لأي بلد، وقد عرف عدد أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تطورا منذ الاستقلال وإلى غاية اليوم، والجدول التالي يوضح تطور حجم هذه الهيئة التدريسية خلال الفترة (2008-2018):

جدول رقم (33):تطور حجم الهيئة التدريسية خلال الفترة (2008-2018) حسب الصنف و الجنس

		2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018
أستاذ التعليم العالي	رجال	2 141	2 355	2 603	2 991	3 509	3 970	4 291	4 499	5 012	5 301
	النساء	427	502	564	650	869	984	1 048	1 164	1399	1 508
	الأجانب	18	17	19	19	18	25	7	22	16	24
	المجموع	**2 586**	**2 874**	**3 186**	**3 660**	**4 396**	**4 979**	**5 346**	**5 685**	**6 427**	**6 833**
أستاذ محاضر صنف (أ)	رجال	3 322	3 488	3 671	3 701	3 605	3 843	4 288	4 579	5 175	5 976
	النساء	1 010	1 068	1 137	1 219	1 334	1 393	1 739	2 028	2 497	3 199
	الأجانب	6	6	9	9	10	11	5	13	13	30
	المجموع	**4 338**	**4 562**	**4 817**	**4 929**	**4 949**	**5 247**	**6 032**	**6 620**	**7 685**	**9 205**
أستاذ محاضر صنف (ب)	رجال	1 321	1 503	1 868	2 128	2 576	3 122	3 611	4 238	5 143	5 780
	النساء	664	843	961	1 307	1 553	2 154	2 665	3 277	4 287	5 316
	الأجانب	4	6	6	9	9	13	2	13	14	24
	المجموع	**1 989**	**2 352**	**2 835**	**3 444**	**4 138**	**5 289**	**6 278**	**7 528**	**9 444**	**11 120**
أستاذ مساعد صنف (أ)	رجال	8 160	9 074	9 437	10 125	11 388	12 612	13 489	13 913	13 355	12 079
	النساء	5 650	6 441	7 226	8 628	10 212	11 487	12 404	12 863	12 499	12 090
	الأجانب	2	2	18	8	8	27	5	8	8	21
	المجموع	**13 812**	**15 517**	**16 681**	**18 761**	**21 608**	**24 126**	**25 898**	**26 784**	**25 862**	**24 190**
أستاذ مساعد صنف (ب)	رجال	5 758	6 143	6 201	6 873	6 620	5 664	4 753	4 357	3 826	3 432
	النساء	5 245	5 680	5 880	6 335	6 227	5 600	5 009	4 539	4 111	3 475
	الأجانب	24	21	20	21	24	22	3	13	13	17
	المجموع	**11 027**	**11 844**	**12 101**	**13 229**	**12 871**	**11 286**	**9 765**	**8 909**	**7 950**	**6 924**
مساعد	رجال	412	321	312	256	262	219	183	264	138	194
	النساء	209	126	125	101	103	96	81	200	68	147
	الأجانب	2	2	4	1	3	7	1	2	0	4
	المجموع	**623**	**449**	**441**	**358**	**368**	**322**	**265**	**466**	**206**	**345**
أستاذ مهندس	رجال	61	56	51	41	38	36	28	41	32	20
	النساء	34	33	27	25	25	12	10	27	22	10
	الأجانب	0	1	1	1	5	2	0	1	0	0
	المجموع	**95**	**90**	**79**	**67**	**68**	**50**	**38**	**69**	**54**	**30**
المجموع	رجال	21 175	22 940	24 143	26 115	27 998	29 466	30 643	31 891	32 681	32 782
	النساء	13 239	14 693	15 920	18 265	20 323	21 726	22 956	24 098	24 883	25 745
	الأجانب	56	55	77	68	77	107	23	72	64	120
	المجموع	**34 470**	**37 688**	**40 140**	**44 448**	**48 398**	**51 299**	**53 622**	**56 061**	**57 628**	**58 647**

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على وثائق من وزارة التعليم العالي و البحث العلمي:

كانت هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية إلى غاية سنة 2008 تتشكل من الفئات المذكورة في الجدول لتصبح بعد هذا التاريخ تتشكل من خمس فئات أساسية متمثلة في :أساتذة التعليم العالي، أساتذة محاضرين، أساتذة مكلفين بالدروس، أساتذة مساعدين ومعيدين، [1].

[1]- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **مرسوم تنفيذي رقم 129 - 08 مؤرّخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث**، الجريدة الرسمية، عدد 23 (الجزائر، 28 ربيع الثاني 1429 الموافق لـ 2008/05/04)، ص 23.

ثالثا: التطورات النوعية والكمية لهياكل و ميزانيات البحث و الخدمات المساعدة (رأس المال الهيكلي)

1- الشبكة الجامعية الجزائرية:

شهد النظام الجامعي في ظل الاستقلال توسعا كبيرا، حيث انتقل عدد المؤسسات الجامعية في الجزائر من جامعة واحدة غداة الاستقلال موروثة عن الحقبة الاستعمارية هي جامعة الجزائر، أضيفت لها جامعة وهران سنة 1966، ثم جامعة قسنطينة سنة1967 وبلغ عدد الجامعات في سنة 1977 ست جامعات، جامعتان في العاصمة وجامعتان في وهران وجامعة خامسة في قسنطينة وسادسة في عنابة ثم أنشئت جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة عام 1984 أما حاليا فعدد المؤسسات الجامعية 63 مؤسسة جامعية منها 36 جامعة و 13 مركز جامعي و 16 مدرسة وطنية و 05 مدارس عليا للأساتذة و 07 مدارس تحضيرية تتوزع على مستوى 41 ولاية .[1]

و تظم الشبكة الجامعية الجزائرية سنة 2018 مئة وستة (106) مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ثمانية وأربعون (48) ولاية عبر التراب الوطني. وتظم خمسون (50) جامعة، ثلاثة عشرة (13) مراكزا جامعيا عشرون (20) مدرسة وطنية عليا وإحدى عشرة (11) مدرسة عليا، إحدى عشرة (11) مدارس عليا للأساتذة وملحقتين (2) جامعيتين.

جدول رقم (34): الشبكة الجزائرية لمؤسسات التعليم العالي حسب النوع و الجهة

	الجامعات	المراكز الجامعية	الملحقات الجامعية	المدارس الوطنية العليا	مدارس عليا للأساتذة	المدارس التحضيرية
ناحية الشرق	22	02	00	17	03	0
ناحية الوسط	17	04	00	06	05	01
ناحية الغرب	11	07	02	08	03	00
المجموع	**50**	**13**	**02**	**31**	**11**	**01**

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على:

[https://www.mesrs.dz/ar/ecoles-nationales-superieures] (09/10/2018)

2-تطور ميزانية التعليم العالي في الجزائر:

إن تنمية الموارد البشرية هي مفتاح مسايرة العصر وهي المؤدية إلى تكوين رأس المال البشري، فالإنفاق على العملية التعليمية يعتبر استثمارا في الانسان، ويعتبر الانفاق الحكومي المصدر الوحيد لتمويل قطاع التعليم العالي في الجزائر بهدف النهوض بالقطاع وزيادة إنتاجيته.

---

[1]-عبد المجيد بوقرة، "**الجامعة الجزائرية والنظام الجديد LMD بين السبق في تطبيقه وضرورة مواكبة تغيرات سوق العمل**"، (بحث مقدم للملتقى الوطني الأول حول: تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، يومي 19 و 20 ماي 2010)، ص 59.

تقاس أهمية التعليم في السياسة العامة للدولة بقدر ما يخصص له من تمويلات بالنسبة إلى الناتج الوطني. وقد تزايد اهتمام الدول بالبحث عن بدائل مالية غير تقليدية، بالنظر لصعوبة التوفيق بين ما تفرضه قلة الموارد من قيود وما نتطلع إليه المجتمعات من خدمات تعليمية جيدة وعالية الكلفة.

يتجه بصفة عامة الانفاق على التعليم العالي إلى التزايد من سنة إلى أخرى، وذلك راجع إلى تزايد إلتحاق الطلبة بتزايد النمو السكاني، زيادة الإقبال على التعليم العالي الذي يرى فيه الكثيرون مستوى معيشي أفضل للمستقبل، تزايد الانفاق على الخدمات المرافقة للعملية التعليمية كالإيواء والنقل والإطعام وكذا فتح جامعات وفروع جديدة في كل الولايات كما ذكرنا سابقا والجدول التالي يبين هذه الزيادة.

جدول رقم (35):تطور ميزانية التعليم العالي في الجزائر من سنة 2008 إلى 2019

السنوات	ميزانية تسيير الدولة (مليار دينار)	الاعتماد المخصص لقطاع التعليم العالي الدولة (مليار دينار)	النسبة
2008	2 363,19	129,19	% 5,47
2009	2 661,26	155,16	% 5,83
2010	3 446,00	173,48	% 5,03
2011	4 291,18	291,44	% 6,79
2012	4 608,25	277,17	% 6,01
2013	4 335,61	264,58	% 6,10
2014	4 714,45	270,74	% 5,74
2015	4 807,33	312,15	% 6,49
2016	4 807,33	312,15	% 6,49
2017	4 591,84	310,79	% 6,77
2018	4 584,46	313,34	% 6,83
2019	4 954,48	317,34	% 6,41

المصدر :من إعداد الطالب بالاعتماد على:الجريدة الرسمية:

(العدد 42، 2008، ص 21)، (العدد 44، 2009، ص 24)، (العدد 49، 2010، ص 22)، (العدد 40، 2011، ص 19)، (العدد 72، 2011، ص 32)، (العدد 72، 2012، ص 26)، (العدد 68، 2013، ص 46)، (العدد 40، 2015، ص 26)، (العدد 72، 2015، ص 37)، (العدد 77، 2016، ص 66)، (العدد 76، 2017، ص 66)، (العدد 79، 2018، ص 29).

من الجدول أعلاه يتبين لنا أنه وعلى الرغم من الزيادة في المبالغ المخصصة لقطاع التعليم العالي في الجزائر إلا أن النسبة المخصصة للقطاع مقارنة بالميزانية السنوية لمختلف القطاعات تأرجحت بين 05% و06% وهي نسبة تبقى ضئيلة مقارنة بالدول العربية حتى لا نقارن بالدول المتقدمة.

كما نلاحظ من خلال الجدول وجود تطورات وتغيرات في الميزانية الممنوحة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي حيث سجلت أعلى ارتفاع لها بنسبة 6,79 % سنة 2011 بعد ما كانت منخفضة في سنة 2000 بنسبة 4,66 % تم انخفضت مجددا في السنوات الموالية وعلى العموم تعتبر النسب متقاربة نوعا ما وهذا بفارق لا يتعدى 01%.

وتبلغ نفقات الدولة على التعليم مستويات عالية في أكثر الدول العربية، ويتراوح ما تخصصه الدول من الناتج الداخلي الخام لتمويل قطاع التعليم ما بين 3% و 6%، ولكن هذه المعدلات على أهميتها لا تزل دون المطلوب ذلك أن معدلات الإنفاق على التعليم العالي كنسبة مئوية من الدخل القومي في أكثر البلدان تطورا في مجال التعليم تبلغ 2,6% في ماليزيا و1,7% في فنلدا و1,6% في الدانمارك و1.5 % في السويد و 0,9% في ألمانيا، ولكن هذه النسب لا تعكس الحجم الحقيقي للتمويل المخصص لقطاع التعليم العالي لكل دولة على باعتبار التباعد في الدخل من بلد إلى اخر من ناحية وإلى تفاوت حجم السكان من ناحية اخرى[1].

وتجد الزيادة الكبيرة في مستويات تمويل التعليم العالي مبررا لها من خلال[2]:

- مجانية التعليم حيث تتحمل الدولة نفقات التعليم العالي بنسبة تفوق 98% المتمثلة أساسا في أجور ورواتب الأساتذة، النقل والخدمات من إيواء في الأحياء الجامعية ومنح الطلبة.
- ديمقراطية التعليم إذ مكنت الدولة الجزائرية كل أفراد الشعب من الالتحاق بسلك التعليم دون تمييز.
- زيادة النمو السكاني وخاصة فئة الشباب، فحوالي 65% من السكان لا يفوق سنهم 35 سنة من بينهم 48% يراوح سنهم بين 06-18 سنة وهذه الفئة تشكل مدخلات التعليم العالي في السنوات اللاحقة.
- كون الشهادات الجامعية في الجزائر لها مكانة اجتماعية واقتصادية فأصبح هناك تطلعات من طرف الآباء والأبناء نحو التعليم والحصول على شهادات عليا لاعتبارات تاريخية وحضارية

ويشكل نظام ضمان الجودة أداة فعالة لتحسين الحوكمة الإجمالية لمؤسسات التعليم العالي وبالتالي فقد يؤثّر في الكفاءة الكلية للأموال المستخدمة وخاصة في الخدمات التي تقدمها المؤسسة للمجتمع ككل، وسيتضمن ذلك بالطبع إجراءات مراقبة حاجات سوق العمل، وثمة مسألة مهمة في سياق ضمان الجودة ألا وهي مفهوم المساءلة، فمن المسؤول عن ذلك؟ ولضمان المساءلة الصحيحة، تحتاج الجامعات إلى استقلالية أكبر خاصة في المسائل الأكاديمية.

---

(1)- نور الدين الدقي، "**تمويل التعليم العالي في الوطن العربي الوثيقة الرئيسة**" (المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي؛ الأكاديميّة العربيّة للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري: المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم، 2015 ديسمبر 26 – 22 الاسكندرية)، ص 15.

(2)- كياري فطيمة الزهرة، «**تمويل التعليم العالي في الجزائر بين الواقع و التحديات**»، المجلة الجزائرية للمالية العامة، العدد الرابع (كلية العلوم الاقتصادية، التجارية و علوم التسيير، مخبر مجموعة البحث في اقتصاديات المالية العامة، جامعة تلمسان، الجلفة، ديسمبر 2014)، ص 118.

3-الديوان الوطني للخدمات الجامعية:

الديوان الوطني للخدمات الجامعية هو مؤسسة إدارية عامة، تتمتع بالشخصية القانونية والاستقلالية المالية وقد أُنشئ بموجب المرسوم التنفيذي رقم 95-84 الصادر في 22 مارس 1995 وهي مسؤولة عن تنفيذ مهمة خدمة عامة تجاه المستخدمين المحددين حسب وضعهم كطلاب.

يتم وضع الديوان الوطني للخدمات الجامعية تحت إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مهمته الرئيسية هو ضمان إدارة الخدمات لتلبية احتياجات الطلاب من حيث السكن، والمطاعم، والمنح الدراسية، والنقل والأنشطة والعلمية والثقافية والرياضية، تأتي موارد المكتب الوطني للأعمال الجامعية أساسا من دعم الدولة[1].

أ- مهام الديوان الوطني للخدمات الجامعية

يضطلع الديوان الوطني للخدمات الجامعية بالمهام التالية[2]:

- التعرف على حاجات الطلبة في مجال الخدمات الجامعية لاسيما الإيواء الإطعام والنقل، الوقاية الصحية والأنشطة الثقافية والعلمية والرياضة والترفيهية، والتكفل بهذه الحاجات والسهر على تطبيق الإجراءات المقررة.

- السهر على تطبيق الأحكام التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالخدمات الجامعية والمنح والمساهمة في إثراءها وتحسينها.

- تطوير وترقية الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية والترفيهية الموجهة للطلبة بالاتصال مع الهيئات والهياكل المعنية.

- يساهم في إعداد برنامج التكفل بالنقل الجامعي والسهر على ترشيده بالاتصال مع الأجهزة المعنية.
- يتولى تنظيم عمليات الوقاية الصحية في الوسط الطلابي بالاتصال مع الهياكل المتخصصة
- يضع نظاما إعلاميا ووثائقيا لفائدة الطلبة داخل الإقامات الجامعية ويقوم بترقيته.
- يتولى في إطار التنظيم المعمول به، التكفل في مجالي الخدمات الجامعية والمنح بالطلبة الأجانب المسجلين بصفة نظامية في مؤسسات التعليم والتكوين العاليين.
- يعد ويقترح مخطط التنمية وتوسيع شبكة المنشآت الأساسية والتجهيزات اللازمة للتكفل بالحاجات

---

[1]- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، مديرية الخدمات الجامعية السانيا-وهران "**عرض حول مديرية الخدمات الجامعية السانيا وهران" (2016، ص 2-3)** متاح على الرابط: (2019/02/19)
[http://dousenia.dz/data/documents/dousenia.pdf]
بالاعتماد على موقع الديوان الوطني للخدمات الجامعية (2019/02/19) [http://www.onou.dz/presentation.html]

[2]- بالاعتماد على موقع مديرية الخدمات الجامعية لجامعة المسيلة (2019/02/19)
[http://www.doumsilap.com/index.php/2015-04-27-18-27-08/2015-04-27-18-27-10]

- يتولى تسيير عمليات الاستثمار المرتبطة بتنمية وصيانة المنشآت الأساسية وتجهيزات الخدمات الجامعية.

- يتولى متابعة أنشطة مديريات الخدمات الجامعية والاقامات الجامعية وتنسيقها ومراقبتها ويقترح كل التدابير التي من شأنها تحسين سيره.

- يسهر على الاستعمال الرشيد للموارد والوسائل الموضوعة تحت تصرف مديريات الخدمات الجامعية والإقامات الجامعية، لاسيما عن طريق وضع نظام قانوني لتخصيصها.

- يعدّ وينفذ برامج تكوين المستخدمين العاملين بهياكل الخدمات الجامعية وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم

يتضح جليا من أهم مهام الديوان الوطني للخدمات الجامعية خدمة الطلبة، بحيث يستفيد الطلبة من خدمات[1]:

المنحة: أي طالب مسجل في تيار التعليم العالي يتلقى منحة للدراسة الجامعية.

الإقامة: يتم قبول الطلبة في الإقامات الجامعية في حدود قدرات الاستقبال المتاحة حسب كل مدينة جامعية كما أنه لا يستفيد من الإيواء إلا الطلبة القاطنين على بعد 50 كلم فأكثر بالنسبة للذكور عن مقر تسجيلهم البيداغوجي و 30 كلم فما فوق بالنسبة للإناث، مع استثناء للمناطق ذات الطبيعة الجغرافية الصعبة.

النقل: النقل الجامعي مضمون لكل الطلبة بين الإقامات الجامعية ومؤسسات التعليم العالي، مقابل دفع اشتراك سنوي رمزي.

الإطعام: يمكن لكل طالب مقيم أو خارجي أن يستفيد من وجبة بالمطعم الجامعي شرط استظهار بطاقة الطالب أو المقيم، المطاعم الجامعية موزعة على مؤسسات التعليم العالي والإقامات الجامعية.

الأنشطة: تم تجهيز مساكن الجامعة بالبنية التحتية، والوسائل اللازمة لإنشاء النوادي والجمعيات لممارسة الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية.

الرعاية الطبية: تملك المساكن الجامعية الهياكل اللازمة والوسائل الصحية لحماية الطلاب المقيمين من جميع المخاطر، إضافة إلى ضمان اجتماعي.

وتظهر إحصائيات الديوان الوطني للخدمات الجامعية لسنة 2018 هذه الخدمات في الجداول التالية

[1]– بالاعتماد على موقع الديوان الوطني للخدمات الجامعية (2019/02/19) [http://www.onou.dz/presentation.html]

جدول رقم (36):إحصائيات ديوان الخدمات الجامعية

عدد العمال		الرعاية الطبية		الهياكل الرياضية الاجتماعية و الثقافية		النقل، الهياكل و عدد المطاعم			عدد الطلبة المستفيدين	
متعاقدين	48 051	ممرضين	67	ملاعب	419	النقل (حافلات)	حضرية	3 598	الإقامة	490 769
أعوان تنفي	8 416			قاعات متعددة الرياضات	182		شبه حضرية	2 308	المنحة	926 311
أعوان تحكم	3 176	أطباء	879			الهياكل	مديريات خدمات جامعية	66	النقل	923 480
أعوان تطبيق	4 313			قاعة أنترنيت	74		إقامات جامعية	435	25 000طالب يتنقل عن طريق القطار	
إطار مسير	6 312	سيارات إسعاف	148	قاعات متعددة	253	المطاعم	مركزية	108	الاطعام	يوميا 1155900
المجموع	70 268			مكاتب بريد	59		على مستوى الإقامات	448		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على موقع الديوان الوطني للخدمات الجامعية

http://onou.dz/old_web_site/ar1/index.html (01/11/2018)

من الجدول أعلاه يتبين أن عدد الطلبة المستفيدين من الإطعام مقارنة بالعدد الاجمالي للطلبة حوالي 82% و هي نسبة مرتفعة تعكس الاهتمام الذي توليه الجامعات للخدمات المرافقة للعملية البيداغوجية، كما أن عدد الطلبة المستفيدين من المنحة الجامعية و النقل يبلغ نسبة 66% و هي نسبة مرتفعة أيضا، غير أن نسبة الطلبة المستفيدين من الإقامة حوالي 35 %و يرجع إنخفاض هذه النسبة إلى فتح جامعات على مستوى 48 ولاية و تقريب هذه الهياكل من الطلبة مما أدى إلى إنخفاض عدد الطلبة المستفيدين من الإقامة لقرب هذه الجامعات و المراكز الجامعية من مقر سكناهم.

المطلب الثالث: مؤشرات إدارة المعرفة في مؤسسة التعليم العالي في الجزائر

لتسهيل عملية تبادل المعلومات والخبرات والمعارف وتمكين أعضاء هيئة التدريس و الطلبة و أصحاب المصالح من مشاركة ما يمتلكونه من وثائق، ومراجع ومواد علمية، وأبحاث، واستثمار ما يتوافر لدى الجامعة من بيانات داخلية وخارجية والعمل بمعايير موحدة فإن ذلك يتطلب توفير بنية تقنية تحتية لإدارة المعرفة، و تتجلى مؤشرات إدارة المعرفة على مستوى الجامعات الجزائرية

أولا: البحث العلمي(إنتاج المعرفة)

يعتبر البحث العلمي أحد الوظائف الثلاث التي يستند إليها التعليم الجامعي المعاصر، وإن ازدهار البحث العلمي في أي مجتمع وثيق الصلة بازدهار التعليم الجامعي على وجه الخصوص، والبحث العلمي في الجزائر تطور بتطور الجامعة الجزائرية، وسبق وأن ذكرنا أن الجامعة الجزائرية مرت بالعديد من المراحل

تبنت في بداياتها الأولى قضية التعليم وحسب، وعلى اعتبار أن البحث العلمي هو أساس التنمية تم إدراجه في سلم أولويات وبذلك عرف البحث العلمي في الجامعة الجزائرية العديد من المراحل نوجزها فيما يلي:

الجدول رقم (37) التطور المؤسساتي للبحث العلمي في الجزائر من سنة 1962 إلى سنة 2012

الهيئة	سنة التأسيس	الوصاية	سنة الحل
مجلس البحث	1963	/	1968
هيئة التعاون العلمي	1968	/	1971
المجلس المؤقت للبحث العلمي	1971	/	1973
الهيئة المؤقتة للبحث العلمي	1973	وزارة التعليم العالي	1983
محافظة الطاقات المتجددة	1982	رئاسة الجمهورية	1986
محافظة البحث العلمي و التقني	1984	الوزارة الأولى	1986
المحافظة العليا للبحث	1986	رئاسة الجمهورية	1990
الوزارة المنتدبة المكلفة بالبحث و التكنولوجيا	1990	الوزارة الأولى	1991
الوزارة المنتدبة المكلفة بالبحث و التكنولوجيا و البيئة	1991	الوزارة الأولى	1991
أمانة الدولة للبحث	1991	وزارة الجامعات	1992
أمانة الدولة	1992	وزارة التربية الوطنية	1993
الوزارة المنتدبة المكلفة بالجامعات و البحث	1993	وزارة التربية الوطنية	1994
الوزارة المنتدبة لدى وزارة التعليم العالي و البحث العلمي المكلفة بالبحث العلمي	2000	وزارة التعليم العالي و البحث العلمي	إلى يومنا هذا
المديرية العامة للبحث العلمي و التطور التكنولوجي	2008	وزارة التعليم العالي و البحث العلمي	إلى يومنا هذا

المصدر:التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، **مرجع سبق ذكره**، ص 89.

لتنشيط مجالات البحث أصدرت الجزائر مجموعة من النصوص التشريعية بما في ذلك القانون رقم 11/98 المؤرخ في 22 أوت 1998 المتعلق بقانون التوجيه و برنامج سياسة لإسقاط في خمس سنوات 2000/1998، خاص بإنشاء خطة وطنية للبحث العلمي (PNR) وإنشاء صندوق وطني للبحث العلمي والتنمية التكنولوجية(FNR) مسؤول عن تمويل البحوث.

لتطبيق القانون المذكور أعلاه رقم 11/98 و المرسوم التنفيذي رقم 244/99 المؤرخ في 1999/10/31 المحدد لقوانين الإنشاء و التنظيم و سيرورة العمل داخل مخبر البحث، فيمكن لكل أستاذ باحث أو باحث مساعد أن يقترح ملف لإنشاء مخبر بحث، يتكفل مخبر البحث بتنفيذ أحد أو عدة مواضيع للبحث العلمي

والتنمية التكنولوجية المتعلقة بالبرامج الوطنية للبحث (مادة 10 قانون رقم 11/98)، يجب على المقترح أن يخضع للمجلس العلمي للمؤسسة التابع لها.

أما الانشاء الفعلي لهذه المخابر فقد كان سنة 200 حيث تم اعتماد 269 مخبر و استمر عدد المخابر البحثية في التزايد كما يوضحه الجدول أدناه:

جدول رقم (38) تطور إنشاء مخابر البحث بين سنتي 2000 و 2019

السنة	عدد المخابر	المجموع التراكمي	السنة	عدد المخابر	المجموع التراكمي
2000	262	-	2011	129	822
2001	133	395	2012	236	1058
2002	72	467	2013	153	1211
2003	51	518	2014	57	1268
2005	15	533	2015	90	1358
2006	22	555	2016	7	1365
2007	21	576	2017	1	1366
2008	16	592	2018	89	1455
2009	44	636	2019	16	1471
2010	57	693			

المصدر:

Direction Générale de la Recherche Scientifique et du développement Technologique, DALILAB Annuaire des laboratoires de recherche online : [http://dalilab.dgrsdt.dz/index.php?option=5] (26/02/2020)

يهدف مخبر البحث لإنجاز أهداف البحث و التنمية، و تنفيذ الدراسات و أعمال البحث و المشاركة في تحصيل المعرفة و تحسين المعارف و التكوين من أجل و من طرف البحث و نشر المعلومة العلمية و النتائج المتحصل عليها. يشرف عليه مدير منتخب، و يجب أن يتكون من أربع وحدات للبحث، كل واحدة منها يديرها باحث مؤهل و تتكون بدورها من ثلاث باحثين على الأقل[1].

إذا كانت السياسات التي اعتمدتها الدولة الجزائرية من أجل تطوير البحث العلمي عامة واعد فهناك فرق البحث التكوينية و هناك البرنامج الوطني للبحث و هناك مخابر بالإضافة إلى مراكز ووحدات البحث كلها آليات وضعت من أجل الارتقاء بالبحث العلمي، و يظهر الجدول أدناه دراسة لنشاط البحث العلمي على مستوى المؤسسات العامة ذات الطبيعة العلمية والتكنولوجية (EPST) (مراكز البحث) بناءا على عدد من المؤشرات العلمية.

[1]– بالاعتماد على الموقع الالكتروني لجامعة تلمسان متاح على الرابط:
[https://www.univ-tlemcen.dz/pages/95/%D9%85%D8%AE%D8%A7%D8%A8%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D8%AB] (26/02/2018)

جدول رقم (39) مراكز البحث في الجزائر إلى غاية 2015، عدد المنشورات و الإحالات

	عدد الباحثين الدائمين	المساعدين	عدد براءات الاختراع	عدد المشاريع الدولية	عدد المقالات المنشورة	عدد الإحالات	معدل الإحالة لكل مقال	H-index
CDTA	235	320	17	1	663	1843	2,77	20
CDER	401	424	39	5	519	3252	6,26	26
CRTSE	79	115	7	0	1673	1673	6,28	20
CRAAG	68	0	0	1	217	2068	9,25	23
CERIST	113	286	2	3	213	726	3,40	13
CRAPC	103	194	3	1	210	1927	9,17	21
CSC	193	272	6	0	144	735	5,10	14
CGS	54	0	0	0	71	458	6,45	12
INRAA	173	0	0	25	50	105	2,1	4
CRSTRA	86	112	2	3	27	98	3,62	5
INRF	99	0	0	6	17	65	3,82	4
CNRPAH	43	0	0	9	16	60	3,75	5
CRSTDLA	81	49	0	0	13	62	1,76	3
CNERIB	26	0	0	0	11	122	11,09	3
CREAD	55	36	0	3	10	6	0,6	1
CNRDPA	56	0	0	2	9	33	3,66	3
CRASC	65	80	0	2	3	2	0,66	1
CRBT	57	139	0	0	2	12	6	1
CNRA	21	0	0	3	0	0	0	0
المجموع	**2008**	**2027**	**76**	**64**	**3868**	**13247**	**6**	**179**

المصدر :من إعداد الطالب بالاعتماد على:

−Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, **« Etude scientométrique de la production scientifique des établissements publics à caractère scientifique et technologique (EPST) »,** (Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique (RSDT), Juillet 2015), pp 03-60.

و الجدول أعلاه يبين حصيلة مراكز البحث في الجزائر لسنة 2015 غير أن الحكم على نجاعة هذه المراكز من عدمه يقتضي مقارنتها بنظيرتها في العالم العربي و القاري و الدولي و بالرجوع إلى تصنيف ويبومتريكس لمراكز البحث نجد ترتيب بعض مراكز البحث في الجزائر كما يلي:

الجدول رقم (40) تصنيف مراكز البحث في الجزائر عربيا، قاريا، و عالميا

مراكز البحث	وطنيا	عالميا/818	افريقيا/144	عربيا/101
مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني (CERIST)	1	1544	19	6
مركز تنمية الطاقات المتجددة CDER	2	2344	28	13
مركز تنمية التكنولوجيات المتقدمة CDTA	3	2855	38	16
مركز البحوث في الفيزياء الفلكية والجيوفيزياء CRAAG	4	3753	56	29
مركز البحوث العلمية والتقنية في المناطق القاحلة CRSTRA	5	3815	59	30
مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية crasc	6	4389	74	42
مركز البحوث في تقنيات الصناعيةCRTI	7	5063	85	54
مركز البحث في الإقتصاد المطبق من أجل للتنمية cread	8	5655	98	61
المركز الوطني للبحث في البيوتكنولوجيا CRBT	9	5753	100	62
المركز الوطني للبحوث التطبيقية في هندسة الزلازل	10	5968	104	67
مركز البحوث العلمية والتقنية في التحليل الفيزيائي والكيميائي	11	6581	112	75

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على روابط متعددة :

[https://research.webometrics.info] (26/02/2018)

من الجدول أعلاه نلاحظ أن أول مركز بحث في الجزائر يحتل المرتبة 1544 عالميا و 19 إفريقيا، و 6 عربيا و هو ترتيب مقبول بالنسبة لهذا المركز و مقبول نوعا ما بالنسبة للمراكز الخمس الأولى أما المراكز الستة المتبقية فتبقى متأخرة نوعا ما.

ثانيا: المكتبات الجامعية الجزائرية ومبادرات تحقيق النفاذ الحر للمعلومات (تخزين و مشاركة المعرفة)

يعد تأمين النفاذ الحر للمعلومات مصدرا مهما ورئيسيا للمجتمع الأكاديمي في الوقت الحاضر، لما له من أثر كبير على التواصل في مجال البحث العلمي فمن خلال هذا المفهوم يمكن للمؤلفين والناشرين أن يصلوا إلى أكبر عدد من المستفيدين طلبة، باحثين، أساتذة الذين يمكنهم الوصول بيسر وسهولة إلى مصادرهم واستخدامها، وتبادل الأفكار وتهيئة المناخ العلمي المناسب الذي من شأنه الإسهام في مجال التقدم العلمي ذلك أن المعلومات تشكل مع البحث العلمي ثنائيا متكاملا لا يمكن الفصل بينهما أبدا، لذا صار لزاما على مؤسسات التعليم العالي ممثلة في الجامعات و مكتباتها القيام بدور مهم وفعال في دعم حركة النفاذ الحر

للمعلومات دون قيود مالية أو قانونية، خاصة و أن انتشار الانترنت وكثرة استخدامه، وفيما يلي نستعرض أهم مبادرات المكتبات الجامعية الجزائرية و و الآليات التي تنتهجها لتحقيق هذه المساعي :

1-تشخيص المعرفة، تخزين و مشاركة المعرفة: (المستودعات الرقمية للأطروحات الجامعية) : والذي يعرف ب **البوابة الإلكترونية لأطروحات الجامعية الجزائريةPNST** "، وهي عبارة عن قاعدة بيانات للأطروحات الجامعية الجزائرية ماجستير و دكتوراه، أنشأ هذا المستودع بموجب المادة الثانية من القرار رقم 153 المؤرخ في 2012/05/14، وهذا لتمكين الوصول إليها عبر موقع بوابة إلكترونية متاحة على الإنترنت، وقد ألزم هذا مشروع هذا المستودع كل مكتبات الجامعات الجزائرية المشاركة فيه من خلال إيداع نسخة رقمية عن كل المذكرات والأطروحات مباشرة بعد مناقشتها .

ويتيح هذا المستودع لكل المستفيدين الاطلاع على فهرس الرسائل ومضمون قاعدة البيانات النصية للمؤسسات الجامعية ومؤسسات البحث والأساتذة و الباحثين الداعمين وطلبة ما بعد التدرج إذ يمنح لكل منهم رمز تعريف شخصي في إطار النظام الوطني للتوثيق الإلكتروني على الخط.

2-تخزين و مشاركة المعرفة: بوابة إتاحة الدوريات العلمية الجزائرية Webreviews: تعد البوابة الإلكترونية للدوريات العلمية الجزائرية تجربة رائدة بحق في الوطن العربي، وهي عبارة عن مستودع رقمي مفتوح يضم معظم الدوريات العلمية في موقع واحد، بدأت فكرة هذا المستودع في 1999، لكن البداية الحقيقة لجمع و اقتناء مجموعاته ابتداء من سنة 2002 إلى غاية اليوم، وقد استطاع المستودع حتى سنة 2012 جمع 36 دورية في مختلف المجالات العلمية وقد وصل عدد المقالات إلى 1605 مقالا و 2379 مؤلفا . و للإشارة فإن هذه البوابة تتيح لمستعمليها خدمات الإبحار ــ الإطلاع و أيضا البحث .

3-تشخيص المعرفة، تخزين و مشاركة المعرفة: النظام الوطني للتوثيق على الخط SNDL : يعتبر النظام الوطني للتوثيق على الخط مصدرا مهما للمعلومات، يوفر للباحثين والطلبة والأساتذة فرصة الحصول على المعلومات العلمية من ناحية و من ناحية أخرى يوفر للمكتبات الجامعية أرصدة وثائقية حديثة، من هنا جاءت فكرة إنشاء مشروع النظام الوطني للتوثيق على الخط داخل الجامعة الجزائرية، وهو عبارة قواعد المعلومات العلمية متاحة على الخط يعمل على تجميع المعلومات، حفظها و إتاحتها لمجتمع الباحثين والدارسين في الجزائر، وقد جاء هذا المشروع بناء على مشروع تطوير البحث العلمي في الجزائر والذي نص عليه المرسوم التوجيهي في أكتوبر 2008، والذي تتبناه المديرية العامة للبحث العلمي والتطور التكنولوجي بالتعاون مع مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني، دخل المشروع حيز التنفيذ بداية بفترة تجريبية لمدة ثلاثة أشهر (أكتوبر – ديسمبر) 2010 أين كان متاح للجميع أساتذة، باحثين، طلبة.

و في جانفي 2011 أصبح النظام متاحا حتى للباحثين أعضاء مخابر ومراكز البحث و محافظي المكتبات الجامعية.

و النظام الوطني للتوثيق على الخط يسعى إلى توفير الوصول المباشر و المجاني إلى جميع الوثائق المنتجة محليا و كذا المقتناة من الخارج، ويمكن تصنيف المصادر الإلكترونية التي تشكل محتويات هذا النظام في الفئات الثلاث التالية :

– مصادر المعلومات المكتسبة من خلال اشتراكات عبر مزودي الخدمة: و التي تصنف موضوعيا إلى التخصصات الأربعة التالية: علوم الحياة، العلوم و التكنولوجيا، علوم الأرض و العلوم الإنسانية والاجتماعية، ناهيك عن تعدد أشكال المصادر المتاحة من خلاله بين كتب إلكترونية، دوريات إلكترونية، قاعدة بيانات و التي تقارب الثلاثين قاعدة .

يوفر أكثر من 52 قاعدة بيانات منها Science direct, Scopus، كما يسمح بتصفح جميع قواعد البيانات عن بعد المنجزة من طرف CERIST منها بوابة المجلات العلمية الجزائرية WebReviews، الفهرس الجزائري المشترك CCDZ، البوابة الجزائرية للإشعار عن الأطروحاتPNST بوابة المكتبات ومراكز البحث BiblioUniv [1]:

4-تخزين و مشاركة المعرفة: منصة المجلات العلمية الجزائرية: Algerian scientific journal platform ASJP

هو منصة إنتاج عبر الإنترنت للمجلات العلمية الوطنية، وهو جزء من تنفيذ النظام الوطني للمعلومات العلمية والتقنية و هي بمثابة ضمانة لوصول المقال المراد نشره إلى المجلة حيث تعتبر المنصة طرفا ثالثا بين الكاتب و الناشر فتقوم بتوثيق جميع المراحل حتى النشر، طورت و تدار من طرف CERIST غير مسؤول عن القيمة العلمية المحتوية في المنشورات. في حالة وجود مشاكل أخلاقية (كانتحال المحتوى العلمي) المطلوب من المؤلف الاتصال مباشرة برئيس تحرير المجلة المعنية .

و من بين الأهداف المنصة نذكر :

– تتيح للناشرين نظام إصدار إلكتروني من خلاله يمكن متابعة فريق عمل المجلة أو المراجعين، إرسال المقالات، قرار قبول أو رفض المقالات و كذلك نظام نشر المجلة.

– هيكلة و تصنيف المجلات من أجل تصنيفها وفق معايير و ذلك من أجل ضمان الجودة العلمية وسهولة وصول المستخدمين لها.

– كما تتيح إدراج المجلة على البوابة ترشيحها للتصنيف في أهم المواقع العالمية مثل: scopus, tomson, reuters [2].

5-تخزين و مشاركة المعرفة المستودعات الرقمية المؤسساتية: Digital Repositories

[1]- CERIST. A Propos du SNDL. Disponible sur : [http://www.sndl.cerist.dz/index.php], Page visitée le : (25/03/ 2020).

[2]–بالإعتماد على:(26/02/2018) [https://www.asjp.cerist.dz/asjp]

يعرف المستودع الرقمي المؤسساتي أنه موقع على الخط المباشر يجمع وحفظ ونشر في شكل رقمي المخرجات الفكري للمؤسسات خاصة المؤسسات البحثية وهذه المواد بالنسبة للجامعات قد تتضمن مقالات الدوريات البحثية المحكمة وغير المحكمة والإصدارات الرقمية من رسائل الماجستير والدكتوراه [1].

تمنح المستودعات الباحثين مزايا منها المستودعات بمثابة أرشيف مركزي لإنتاجهم العلمي يزيد من فرصة بثها، مما يتيح زيادة الاطلاع والاستشهاد المرجعي ومن ثم يزداد عامل التأثير impact factor المتوقع للبحوث كما أنها تساعد على التواصل والتعرف على نتائج البحوث الجديدة، مما يسفر عن مزيد من التراكم المعرفي والحصول على التغذية المرتدة[2]

وهنالك نظم متعددة لبناء المستودعات الرقمية متفاوتة في امكانياتها ومواصفاتها، ويعد اختيار نظام المستودع من أهم خطوات بناء مستودعات المؤسساتية للجامعات الجزائرية.

ثالثا: إنشاء دار المقاولاتية لربط الطلبة بعالم الشغل و تطبيق المعرفة:

تحويل دور الجامعة من التركيز على التوظيف إلى التركيز على مبدأ خلق فرص العمل، فيكون السعي ليس فقط لتوافق النواتج التعلمية مع متطلبات التوظيف في سوق العمل، وإنما بناء وتصميم مناهج وتخصصات لتخريج طلاب قادرين على خلق فرص العمل في السوق عبر الاستثمار في الأبحاث والأفكار والمخترعات. وبالتالي تسهم الجامعة بأن يكون للدولة موقعا في التنافسية العالمية، وتُعد خرجيها إلى حياة عملية تتوافق مع طبيعة الوظيفة المتغيرة، والاعتماد الأعظم على توظيف الذات. وبهذا المعنى تتحول الشهادة الجامعية من كونها وثيقة للتوظيف إلى بطاقة دخول إلى عالم العمل، و في هذا السياق أمضت الجامعات اتفاقيات شراكة مع الوكالة الوطنية الوطنية لدعم تشغيل الشباب ANSEJ اتفاقيات تقضي بإنشاء دار للمقاولاتية يشرف عليها أساتذة جامعيين و ممثلين عن الوكالة بهدف مساعدة الطلبة الحاملين لأفكار اقتصادية على تجسيد مشاريعهم على أرض الواقع، و هذا من خلال برمجة دورات تكوينية ستتطرق إلى الأطر القانونية و الإجراءات الإدارية وتربصات تطبيقية حول طرق تسيير مؤسسة مصغرة تحضير الولوج عالم الشغل، و ذلك لمساعدتهم على بلورة أفكارهم في إطار منظم تحضيرا لتخرجهم و الاتجاه نحو إنشاء مشاريعهم الخاصة كما

---

[1]– عبد الجواد سامح، **الاتاحة الحرة للمعلومات فى البيئة الأكاديمية : دليل المكتبات والجامعات والباحثين والناشرين** (القاهرة: شركة ناس للطباعة والنشر والتوزيع، 2013)، ص **358**

[2]– بابور أحسن و عكنوش بلال «**المستودعات الرقمية المؤسساتية بالجامعة الجزائرية**»، المجلة العراقية للمعلومات، المجلد الثامن عشر، العددان 1 و 2 (الجمعية العراقية للمكتبات والمعلومات، العراق، 2017)، ص 142

أن هذه المبادرة توفر للطلبة فرصة إنشاء مؤسسة مصغرة سيما بالنسبة للطلبة الذين يتمتعون بمؤهلات تخولهم ولوج هذا المجال(*).

لقد تبنت الجزائر هذا المنهج بإنشاء دار المقاولاتية في بعض الجامعات أولها جامعة قسنطينة سنة2007 ، وتعتبر تجربة جامعة منتوري قسنطينة رائدة على المستوى الوطني بإنشاء دار المقاولاتية تتكفل بتنشيط ملتقيات وندوات لفائدة الراغبين في انشاء المؤسسات وكذا التكفل بتدريس مادة المقاولاتية في كل أقسام الجامعة، لتليها جامعات أخرى سنة 2013 ، ثم عممت على كافة جامعات الوطن سنة. 2014

كما أن من أهم المجالات التي يمكن أن تستخدم فيها إدارة المعرفة هو مجال دعم قرارات إدارة الجامعة أو المؤسسة التعليمية، وتحسين نوعية العملية التعليمية مع ضرورة تبني الجامعة لإدارة المعرفة في كافة أنشطتها، مثل:

– عملية تسجيل الطلاب عن بعد باستخدام الإنترنت مثل تسجيل الطلبة الجدد للدخول في السنة الأولى، أو أرضية التسجيل للدكتوراه.

– -دعم عملية تهيئة الطلاب الجدد عبر موقع الجامعة الإلكتروني، وذلك من خلال :توفير معلومات عن الجامعة وأقسامها ولوائحها وسياساتها، خرائط لموقع الجامعة، معلومات عن مكتباتها، الخدمات المقدمة للطلاب، وغيرها من المعلومات المفيدة للطالب الملتحق بالجامعة حديثا كالايواء، المنحة الجامعية، النقل والإطعام.

– دعم عملية تعلم الطلاب وذلك من خلال توفير كل ما يحتاجه الطالب من معلومات ومعارف ذات علاقة ببرنامجه الدراسي ومقرراته، إضافة إلى توفير التمارين والأنشطة والتدريبات وأساليب التقويم وغيرها.

رابعا: تخزين و نشر المعرفة من خلال التعليم عن بعد:

قصد تخفيف نقائص التأطير، من جهة، وأيضا من أجل تحسين نوعية التكوين، تماشيا مع متطلبات ضمان الجودة، تم إدخال طرق جديدة للتكوين والتعليم، تتضمن إجراءات بيداغوجية جديدية خلال مسار التكوين لهذا تم إطلاق المشروع الوطني للتعليم عن بعد، والذي يرمي إلى تحقيق أهداف تتوزع على ثلاثة مراحل [1]:

مرحلة الأولى وهي مرحلة استعمال التكنولوجيا، المحاضرات المرئية على الخصوص، قصد امتصاص الأعداد الكبيرة للمتعلمين، مع تحسين محسوس لمستوى التعليم والتكوين (سياق على المدى القصير)

(*)– للمزيد من المعلومات يرجى زيارة الموقع: (2018/11/01) [https://ansej.dz/index.php/fr/espace-promoteur/la-maison-de-l-entrepreneuriat]

(1)–الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، متاح على الرابط: [https://services.mesrs.dz/e-learning/arabe/index_arab.php] (24/03/2020)

المرحلة الثانية تشهد اعتمادا على التكنولوجيات البيداغوجية الحديثة، تعتمد خاصة على الواب (التعلم عبر الخط أو التعلم الالكتروني)، وذلك قصد تحقيق ضمان النوعية (سياق على المدى المتوسط)

المرحلة الثالثة هي مرحلة التكامل، وخلالها يصادق على نظام التعليم عن بعد ويتم نشره عن طريق التعليم "من بعد" بواسطة قناة المعرفة، التي يتعدى مجال استعمالها والاستفادة منها بكثير النطاق الجامعي، حيث تستهدف جمهورا واسعا من المتعلمين: أشخاص يريدون توسيع معارفهم، أشخاص يحتاجون لأمور متخصصة، أشخاص في العقد الثالث من أعمارهم، مرضى متواجدون في المستشفيات، أشخاص في فترة النقاهة، الخ....، ويرتكز التعليم عن بعد حاليا على شبكة منصة للمحاضرات المرئية و التعليم الالكتروني، موزعة على غالبية مؤسسات التكوين، والدخول إلى هذه الشبكة ممكن عن طريق الشبكة الوطنية للبحث (ARN).

1- شبكة الجزائرية للبحث :(ARN) الوضعية الحالية.

الشبكة الجزائرية للبحث (Algerian Research Network)تدعم على الخصوص نظام التعليم عن بعد من خلال توطيد جيد، شهدت تطورا متذبذبا ومشتتا، لتلبية الحاجيات الدقيقة والتي هي في الغالب مستعجلة، خاصة ما يتعلق بالدخول إلى الانترنت.

إن إعادة تأهيل الشبكة الجزائرية للبحث من خلال تقويمها وتحيينها في إطار المخطط الخماسي القادم، هما الطريقان الممكنان.

2-الشبكة الوطنية للتعليم والبحث المقبلة:

من المقرر على المدى البعيد إنجاز شبكة قطاعية يجب على غرار شبكات التعليم والبحث الأخرى أن يكون لها هيكلة خاصة مستقلة عن تلك التابعة للمتعاملين التجاريين. ويجب:

منح القطاع وعاء لبنية تحتية ملائمة، روابط توصل بين المؤسسات، مركز وطني للبيانات وثلاثة مراكز جهوية. يسمح بالرفع من سعة الحالية

السماح بوضع نظام الإعلام والتعليم العالي والبحث العلمي، من خلال إقامة مجموعة من الخدمات الجديدة المتكاملة، (G2G et G2C) في خدمة الطلبة، الأساتذة، الباحثين، الموظفين، والمواطنين. وتأتي هذه الخدمات لتدعم الخدمات الموفرة حاليا عن طريق البرمجيات التالية:

3-خدمات عبر الخط موجهة للمواطن: G2C

-التسجيل عبر الخط للحائزين على الباكالوريا.

-الاطلاع عبر الخط على التقييم البيداغوجي.

-طلب المعادلات عبر الخط للمستندات و الشهادات

-خدمات عبر الخط موجهة للإدارة**G2G**

-وجيه الطلبة الناجحين في البكالوريا.

-تسيير (ل.م.د).

-متابعة التكوين في الخارج.

-تسيير مشاريع البحث – التكوين(CNEPRU).

وضع على الخط لخدمات في منصة حول التعاون والتبادل مع المؤسسات: دليل التعليم العالي، تحقيق حول مؤشرات التنمية البشرية، تحقيق إحصائي يتضمن الحصيلة النهائية للدخول الجامعي، تحيق حول حاجيات المؤسسات فيما يخص تجهيزات الإعلام الآلي، إيداع ملفات البحث المختلفة.

-تقييم مشاريع البحث ومتابعة صرف الاعتمادات.FN/RSDT

-تسيير ملف الخدمة الوطنية.

إن تطوير تطبيقات حرفية أخرى يسمح بتعزيز تلك الموجودة أو في طريق التطوير، مثل تطبيقات: تسيير الموارد البشرية، المتابعة المالية لعمليات الاستثمار، التسيير الالكتروني للوثائق، وتسيير الخدمات الجامعية.

وزيادة على أوجه التسيير اليومي، يوفر هذا النظام كذلك لأصحاب القرار مجموعة من المؤشرات التي تساعدهم على أخذ القرار في الوقت الحقيقي.

وضع في متناول الباحثين منصة للبحث والابتكار، على غرار المنصات التي تمنحها شبكات البحث والتعليم الوطنية للبلدان المصنعة للتكنولوجيا، وتكون ملبية لما ينتظره القطاع فيما يخص التعليم والبحث من أجل التطور، من خلال:

-تحسين الخدمات الموجودة.

-وضع خدمات جديدة مثل:

أ- استعمال مقاربات تربوية جديدة.

ب- دخول فوري للمكتبات الرقمية والافتراضية.

ج- استرجاع كميات أهم من المعطيات.

د- إقامة مكتبات افتراضية(صياغة وتجريب)

ه- وضع تصور لتنظيم افتراضي (شبكات التعاون).

الإطلاق الواسع لنظام التعليم عن بعد بالنسبة للقطاع فإن التعليم عن بعد بشبكة محاضراته المرئية ومنصاته للتعليم الالكتروني يعتبر سند للتكوين الحضوري حيث يكمله ويدعمه.

ومن خلال إقامة شبكة التعليم والبحث المقبلة، فإن التعليم عن بعد سيساهم أكثر في تحديث أدوات وطرق التعليم، لاسيما من خلال بناء فضاء رقمي – مفتوح للمواطن يدمج الاتصال الموحد، تبادل المعلومة والعمل التشاركي بين كل الفاعلين.

4- التعاون في مجال التعليم الالكتروني:

أ- برنامج التعليم عن بعد: (COSELEARN 2)

إن برنامج التعليم عن بعد COSELEARN يعد برنامجا للتعاون بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمؤسسة السويسرية . QUALILEARNING ويضم أيضا تسعة **(9)** بلدان من الساحل والمغرب العربي.

يتمحور هذا البرنامج حول التكوين في مبادئ التعليم عن بعد، وقد انتهت المرحلة الأولى منه في سنة **2007** ومكنت من تكوين أربعة وثلاثون (34) خبيرا وتم توظيفهم كأساتذة أو مهندسين في عدة مؤسسات جامعية جزائرية.

أما المرحلة الثانية من برنامج التعليم عن بعد COSELEARN التي بدأت في شهر مارس من سنة 2009 وتضمنت تكوين اختصاصيين مساعدين(حاليا اختصاصيين في التعليم الالكتروني)، فقد كانت تهدف عموما إلى:

-إنشاء، تقوية وتطوير الفرق الدائمة للدعم البيداغوجي والتقني.

-المساهمة في رفع التحدي المتمثل في زيادة في كثافة الأعداد الطلابية، لاسيما من خلال توفير بيئة تكنولوجية للعمل التي تجمع الجامعات الشريكة، وتمنح لآلاف الطلبة فرصة الحصول مجانا على عدة خدمات، منها (العنوان الالكتروني، الأجندة المشتركة، تخزين الوثائق، إلخ...).

ب- برنامج اديا Ide@: من خلال برنامج، Tempus meda يقوم الاتحاد الأوروبي بتمويل و مرافقة سياسات إصلاح التعليم العالي المعتمدة من طرف بلدان أسيا الوسطى وأوروبا الشرقية وبلدان البحر الأبيض المتوسط، و يتمثل المشروع انترنت لتطوير التعليم عن بعد بالجزائر Ide@ جانبا من هذا البرنامج ويصبو إلى دعم الجامعات الجزائرية في مجهودها في مجال التحديث.

ويجلب Ide@ أيضا دعما مباشرا للإصلاحات الجارية من اجل اقتراح تعليما مهنيا من شانه الاستجابة للحاجيات الاقتصادية و الصناعية. وغايته تتمثل في المساهمة في بسط و نشر تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في مجال التعليم العالي و البحث.

ج- منصات التعلم عن بعد : من أجل تعليم أوسع توفر المدرسة العليا للأساتذة منصات تعلم عن بعد لفائدة الطلبة والأساتذة، حيث تسمح هذه الأخيرة لمستخدميها، بإنشاء مساحة خاصة عبر الإنترنت، مليئة بالأدوات التي تُنشئ بسهولة التكوينات والأنشطة البيداغوجية، والتعلم التعاوني و أهمها منصة Moodle والتي تحتوي المنصة على مجموعة من الدروس والنشاطات التي تهم الطلبة من جميع التخصصات حيث يمكن للأساتذة عبر الأنترنيت تقويمهم والتواصل معهم وتوسيع نطاق التعلم، كما تنظم خلية التعلم عن بعد ورشات عمل للأساتذة من أجل تحكم أفضل في المنصة، لتصفح المنصة يرجى التوجه إلى Moodle [1]

[1]- الموقع الإلكتروني للجامعة العليا للأساتذة البشير الإبراهيمي، القبة على الرابط:
[https://www.ens-kouba.dz/arabic/index.php/plateformes] (27/03/2020)

الخلاصة

تعرفنا من خلال هذا الفصل على مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال، حيث تم إعطاء لمحة عن تطور التعليم العالي في الجزائر وأهدافه، كما تم توضيح المبادئ التي تم وفقها بناء نموذج للتعليم العالي، وخلال مسيرته عرف التعليم العالي بالجزائر عدة إصلاحات كانت تهدف إلى جعل القطاع يتكيف مع المستجدات الحاصلة على الساحة الوطنية والعالمية، من خلال ربط الجامعة بالمحيط، كان آخرها إصلاح إعتماد نظام جديد سنة 2004 يهدف إلى رفع الجودة في التعليم العالي التقويم المستمر، والجودة والحركية والشهادات المعترف بها عالميا وهو نظام (ل.م.د)، و الذي كان ثمرة لدراسات اللجنة الوطنية للإصلاح.

هذه اللجنة التي ركزت في توصياتها على أن الخلل مس جودة العملية التعليمية، مما يستدعي منها الحرص على ضمان الجودة في التعليم العالي والذي يجب أن يكيف مع الواقع الوطني الموصوف بكثافة تعداد طلابه، ليتجاوب مع تطور القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، ويلبي احتياجاتها المتزايدة كما ونوعا، وعلى هذا الأساس قام القطاع بتأسيس أجهزة للتقييم وضمان الجودة، كما تم اعتماد أدوات ووسائل على مستوى المؤسسات سميت بخلايا ضمان الجودة كلفت بالمساهمة في بناء وتطوير هذا النظام على مستوى كل مؤسسة و هي عملية منظمة تفضي إلى التأكد من وفاء هذه المؤسسات بالمعايير، ومن قدرتها على التحسين المستمر لمختلف الأنشطة الجامعية كتلك المتعلقة بالتعليم أو التكوين أو البحث أو التسيير المالي أو البيداغوجي، أو تسيير الموارد البشرية أو غيرها من الجوانب الأخرى المتعلقة بالجوانب الهيكلية أو التنظيمية داخل الجامعة، مع الحرص لأن يكون للطلبة دورا أساسيا في العملية التعليمية، إذ أن الطالب هو محور هذه العملية، ويمكن القول أنَّ نسبة فاعلية أية عملية تعليمية هي دالة للجهود المشتركة التي يبذلها الأستاذ الجامعي والطالب، إذ أنهما يشتركان معا في إنتاج العملية التعليمية بمستوى معين من الفاعلية والنجاح.

كما تم التطرق إلى ترتيب مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في المؤشرات العالمية، من حيث الجودة والتنافسية، و البحث العلمي و التي بينت أنها تحتل مراتب متأخرة جدا، ويسمح استعراض هذه التصنيفات بتوليد مؤشرات ذات دلالة حول ترتيب البلدان والمؤسسات، كما يتيح استخدام مثل هذه المؤشرات في تقييم أنشطة البحث في الجزائر بهدف النهوض بالجهود المستقبلية الرامية إلى تعزيز قدرات البحث والتطوير على مستويات متعددة.

و أخيرا تم التطرق إلى بعض من مؤشرات رأس المال الفكري و حركيته في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، بالتطرق إلى تطور عدد الطلبة، الأساتذة، معدل التأطير، الميزانية المخصصة للقطاع، كما تطرقنا إلى مؤشرات إدارة المعرفة بما أن مؤسسات التعليم العالي تعتبر قاعدة هائلة للمعرفة المتراكمة لما تحتويه من أصول فكرية ثمينة و طرق إنتاج المعرفة والاحتفاظ بها، و نشرها، وتطبيقها.

الفصل الخامس

مساهمة رأس المال الفكري في ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل متطلبات إدارة المعرفة

تمهيد

تعتبر الدراسة الميدانية إسقاطا لما جاء في الجانب النظري للبحث، بعد استعراضنا لأهم المداخل النظرية والمفاهيم المتعلقة بمتغيرات الدراسة و علاقتها ببعض، هذا الإسقاط يجعل من الأفكار النظرية نتائج واقعية و ذلك وفقا لخطوات متسلسلة تؤدي الغرض في تثمين الموضوع، إضافة إلى أن تناول علاقة متغيرات الدراسة ببعضها البعض على المستوى الوطني، وتتضح أهمية هذه المرحلة في توجيه البحث وفقا للأسس العلمية والمجتمعية وعن طريقها يستطيع الباحث تحديد أفضل الوسائل لحل مشكلة البحث المطروحة وتحقيق أهداف البحث .

وسنحاول من خلال هذا الفصل يعتمد تنفيذ الدراسة الميدانية على إطار منهجي، يتضمن إجراءات تسمح بتحديد الخطوات التي يجب إجراؤها والمعلومات التي يجب الحصول عليها، بهدف الحصول عني قاعدة بيانات واستخلاص نتائج يتم علي أساسها اختبار النموذج النظري للدراسة الذي يحدد العلاقة بين رأس المال الفكري و ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل متطلبات إدارة المعرفة، و تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة. من خلال المباحث التالية:

المبحث الأول: : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

المبحث الثاني: التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة(أجزاء محاور الاستبيان)

المبحث الثالث: اختبار صلاحية وجودة النموذج الفرضي وفرضيات الدراسة ومناقشة نتائجها

المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

في إطار تحقيق الهدف الرئيسي للدراسة، والمتمثل في معرفة مدى مساهمة رأس المال الفكري في ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل متطلبات إدارة المعرفة، فإنه سيتم إجراء الدراسة الميدانية من خلال الجمع الصحيح والمنظم للبيانات والمعلومات التي تضمن الوصول إلى الحقائق التي تستهدفها الدراسة. معتمدين في ذلك على الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات المجمعة من خلال إجراء عملية استقصاء لأراء عينة من أعضاء هيئة التدريس متمثلة في الأساتذة الجامعيين بالجامعات الجزائرية، حيث في هذا الجزء سنتطرق إلى مختلف الخطوات والإجراءات المنهجية التي تم اتباعها من وصف أداة ومراحل تصميم الاستبيان إلى اختبار قبلي للاستبيان على عينة تجريبية لمعرفة مدى تمتع الأداة بالصدق والثبات وكذا وصف مجتمع وعينة ومجال الدراسة الميدانية وتعريف بنموذج ومتغيرات الدراسة وفي الأخير نتعرض بشيء من التفصيل لأساليب التحليل للمعالجة الإحصائية لبيانات العينة وكذا الاطار النظري لمنهجية النمذجة بالمعادلات البنائية والغرض من استخدامها في اختبار نموذج البحث، وكذا التأكد من تحقق الافتراضات الأساسية التي تشترط النمذجة بالمعادلات البنائية والأساليب الإحصائية المعلمية.

المطلب الاول: الاستبيان كأداة لجمع البيانات

تعتبر مرحلة جمع البيانات أهم مراحل البحث الاحصائي، فإذا توافرت فيها الموضوعية والدقة والمصداقية انعكس ذلك في دقة التحليل وصحة النتائج والاستنتاجات الإحصائية والعكس، ويمكن الحصول على البيانات الإحصائية من مصدرين أساسيين، المصادر التاريخية أو ما يصطلح عليه بالمصادر الثانوية وتسمى البيانات في هذه الحالة بالبيانات الثانوية، والمصادر الميدانية أو ما يصطلح عليه أيضا بالمصادر الأولية وتسمى البيانات في هذه الحالة بالبيانات الأولية هذه الأخيرة يمكن جمعها باستخدام طرق أو أدوات مختلفة باختلاف العوامل والظروف المحيطة بالبحث، وقد تقتصر بعض البحوث أو الدراسات على أحد المصدرين دون الآخر كما يمكن استخدام كلا المصدرين في دراسات أخرى، حيث تغطي المصادر التاريخية بعض جوانب البحث، بينما تغطي المصادر الميدانية الجوانب الأخرى له وهذا وفقا لطبيعة البحث وموضوع الدراسة. والمصادر الأولية: هي تلك المصادر التي لها علاقة مباشرة بالظاهرة، تمثل البيانات التي يتم جمعها لأول مرة من الميدان، حيث يقوم الباحث بجمع البيانات بنفسه من وحدات المجتمع أو العينة محل الدراسة بعد معرفته بأهداف الدراسة ونوعية المعلومات المطلوبة وتأكده من عدم إمكانية الاعتماد بالكامل على البيانات الثانوية للإجابة على تساؤلات البحث، إذا كانت البيانات التي تم الحصول عليها منشورة

لأغراض أخرى غير أغراض الدراسة تعتبر بيانات ثانوية، أما إذا كانت البيانات التي تم الحصول عليها تم جمعها خصيصا للدراسة الحالية ومن مفردات عينة الدراسة فأنها تعتبر في هذه الحالة بيانات أولية. [1]

ومن بين المصادر الأولية الأكثر استخداما من طرف الباحثين من أجل جمع البيانات والمعلومات الأولية هو الاستبيان حيث تم الاعتماد عليه كأداة أساسية في الدراسة الميدانية.

أولا: تعريف الاستبيان:

يعرف الاستبيان على أنه أداة لفظية بسيطة ومباشرة تهدف إلى التعرف على ملامح خبرات المفحوصين واتجاهاتهم نحو موضوع معين[2].

ويعرف أيضا: هو أداة تستخدم في البحوث الاجتماعية والنفسية والتربوية للحصول على معلومات حول أراء أو مواقف أو اتجاهات أو ميولات أو مستوى ولاء أو التزام المبحوث أو حول سلوكه نحو موضوع ما أو حول توقعاته أو تفضيلاته أو احتياجاته.[3]

ويعرف بأنه: قائمة معيارية للأسئلة الهادفة لجمع معلومات في موضوع معين، عادة ما يتم استخدامه في البحوث الكمية عندما تتطلب القياسات الإحصائية عينة كبيرة، ويمكن أن يتم عن طريق البريد، الهاتف، الانترنيت، أو وجها لوجه. [4]

ثانيا: بناء وتصميم الاستبيان الدراسة:

مر استبيان الدراسة الحالية بمراحل مختلفة نوجزها فيما يلي :

المرحلة الأولى تم تصميمه اعتمادا على المفاهيم النظرية المستخدمة في الفصول النظرية من أجل أن تكون الأسئلة مصاغة بشكل مناسب يجيب عن الإشكالية والتحقق من هدف الدراسة وعرضه على المشرف وكذا بعض المحكمين.**المرحلة الثانية:** تم فيها تعديل وحذف و إضافة بعض العبارات بناء على جملة الملاحظات المقدمة، ومن أجل التأكد من صلاحية الاستبيان فيما يخص الصدق والثبات تم توزيعه على عينة تجريبية من أفراد عينة الدراسة.

المرحلة الثالثة: بعد تأكد من مصداقية و موثوقية الاستبيان تم توزيعه على عينة الدراسة.

أما فيما يخص نوع الأسئلة التي تم صياغتها وضعها في الاستبيان فهي[5]:

---

[1]– مالك الأخضر، بعلة الطاهر، « **الأسس المنهجية لجمع البيانات الإحصائية في البحوث الاجتماعية**»، مجلة تاريخ العلوم ، المجلد 3, العدد 6, ، (جامعة الجلفة، 2017) ص ص 308–320.

[2]–زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، **القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان**(ط **2**، فلسطين–غزة، ، مطبعة أبناء الجراح، 2010)، ص16

[3]– وحيد دروات،« **مهارات تصميم الاستبيان في البحوث التربوية والاجتماعية والإعلامية**»، مجلة الرسالة للدراسات الإعلامية، ، المجلد 01, العدد الثالث والرابع, (جامعة العربي التبسي– تبسة، ديسمبر 2017)، ص ص 319–334

[4]-Chris Gratton & Ian Jones, «**Research Methods for Sports Studies**» (United Kingdom: 2nd edition, Routledge Taylor & Francis Group, 2010),PP 126 -127.

[5]– ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم، **مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية و التطبيق**(ط 01؛ عمان: دار الصفاء للنشر و التوزيع، 2000)، ص ص 92:86.

إن الأسئلة المكونة لاستمارة الاستقصاء، يمكن اعتبارها كحلقة الربط بين البيانات والمعلومات المطلوبة للدراسة، ولذلك فعلى مصمم الاستمارة أو الباحث أن يفكر في الكيفية التي يجب أن توضع بها الأسئلة المتعلقة بموضوع البحث، وعلى العموم تنقسم الأسئلة المكونة لاستمارة الاستقصاء إلى أربعة أنواع وهي:

1- السؤال المغلق : وهو ذلك السؤال الذي تحدد له إجابات مسبقا، وهنا يطلب من المستقصي منه أن يختار إجابة محددة من بين البدائل التي يقدمها الباحث وهذه الأسئلة تساعد المستقصي منه على اتخاذ قراره بسرعة من بين البدائل المطروحة وتقسم هذه الأسئلة إلى نوعين:

أ- **.سؤال مغلق ذو إجابة واحدة : نعم/ لا؟**

بعد إنهاء التربص هل حققتم هدفكم : نعم ☐ لا ☐

ب- سؤال مغلق ذو إجابة متعددة:

ما هو هدفكم من التربص ؟

☐ إنهاء الأطروحة ☐ اكتساب معارف ومهارات جديدة

☐ الاحتكاك بالأساتذة و الخبراء ☐ تحسين المستوى العلمي والأداء البيداغوجي

2- الاستبيان المفتوح : و تكون أسئلته غير محددة الإجابة أي تكون الإجابة متروكة بشكل مفتوح لإبداء الرأي مثل:

ماذا تقترح لتفعيل رأس المال الفكري بما يخدم جودة التعليم العالي في مؤسستك؟.....

3- الأسئلة المغلقة على أساس سلم القياس: و هي تلك الأسئلة التي ترتبط بدراسة المستجوب حول موضوع ما، و هي أسئلة يتم قياسها وفق سلم معين مثل سلم ليكارت.

وقد تم مراعاة ترتيب الأسئلة فاختيار الأسئلة لم يكن عشوائيا إنما كان وفقا لمنهج الدراسة النظرية وبتسلسل.

ثالثا: تصميم الاستبيان

تم توزيع الاستبيان عن طريق المقابلة المباشرة، بالتنقل إلى الجامعات في بعض الولايات، كما تم استعمال وسائل التواصل الاجتماعي وتوزيع الاستبيان في شكل إلكتروني، مع ترك المعلومات الشخصية للتوضيح في حالة الغموض، وقد تم تقديم هذا الاستبيان بفقرة تعريفية بموضوع الدراسة، حث فيها الباحث الأساتذة والباحثين على التعاون، وحسن التجاوب والصدق في الإجابة. وقد تضمن الاستبيان الأقسام و المحاور التالية:

1- القسم الأول: وهو القسم المتعلق بالمعلومات الشخصية والمهنية، يضم (17) فقرة مقسمة إلى محورين (02):

أ- **المحور الأول:** تضمن (09) فقرات تضم أسئلة حول المعلومات الشخصية لعينة الدراسة من خلال خمس أسئلة حول (العمر، الجنس، التحصيل العلمي، هل تعمل في الجامعة بصفة...، الخبرة المهنية، إلى أي جامعة تنتمون، هل لديكم وظيفة إدارية بالإضافة إلى التدريس، هل تعتقد أنها تؤثر على مردوديتك في التعليم، إذا كان نعم، حدد كيف يكون التأثير)، لغرض وصف عينة الدراسة.

ب- **المحور الثاني:** تضمن (08) فقرات تضم أسئلة حول المعلومات الخاصة بالأستاذ، الذي ضم أسئلة حول (البحوث والملتقيات وتأليف الكتب، التأطير، هل استفدتم من تربصات علمية إلى الخارج، ما هو هدفكم من التربص، بعد إنهاء التربص هل حققتم هدفكم، إذا كان لا، حدد السبب، هل النشر يتم بسهولة في المجلات، إذا كان لا، أذكر أهم المعوقات).

2- القسم الثاني: و تضمن أربع محاور:

أ- **المحور الأول:** تضمن (24) فقرات متعلقة مكونات رأس المال الفكري في الجامعات وتضم 03 أبعاد.

- **البعد الأول:** رأس المال البشري.
- **البعد الثاني:** رأس المال الهيكلي.
- **البعد الثالث:** رأس المال العلاقاتي.

ب-**المحور الثاني:** وتضمن (50) فقرة متعلقة ضمان جودة التعليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة وتضم (07) أبعاد.

- **البعد الأول:** التكوين.
- **البعد الثاني:** البحث.
- **البعد الثالث:** العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي.
- **البعد الرابع:** التعاون.
- **البعد الخامس:** الحكامة.
- **البعد السادس:** الحياة الجامعية.
- **البعد السابع:**. الهياكل القاعدية.

3- القسم الثالث: ويتضمن (02) فقرات تضم أسئلة مفتوحة حول: ماذا تقترح لتجسيد جودة التعليم العالي في مؤسستك؟

ماذا تقترح لتفعيل رأس المال الفكري بما يخدم جودة التعليم العالي في مؤسستك؟.

هذا وقد تم تدريج هذه العبارات على سلم ذو خمسة درجات (سلم ليكرت الخماسي) و ذلك كما هو مبين فيما يلي:

بما أن المتغير الذي يعبر عن الخيارات (أتفق تماما، أتفق، غير متأكد، لا أتفق، لا أتفق تماما) مقياس ترتيبي، والأرقام التي تدخل في البرنامج تعبر عن الأوزان فقد أخذ هذا المقياس القيم المدرجة في الجدول التالي:

جدول رقم (41): مقياس ليكرت الخماسي

أتفق تماما	أتفق	غير متأكد	لا أتفق	لا أتفق تماما
05	04	03	02	01

المصدر: من إعداد الطالب.

لتحديد مجال القياس من أجل التعرف على الفئة التي ينتمي إليها المتوسط الحسابي قمنا بإعداد دليل الموافقة للمستجوبين أي تحديد اتجاهاتهم نحو كل عبارة من عبارات الاستبيان وكذا مستويات توفر وتطبيق المتغيرات بميدان الدراسة الحالية أي تحديد مدى موافقتهم أو غير موافقتهم أو حايدهم وهذا من خلال اتباع الخطوات التالية :

أ- **تحديد المدى**[*] **للإجابة** ويساوي= (أعلى درجة في المقياس-أدنى درجة في المقياس) =(5-1) =4.

ب- **تحديد طول الخلية**،تم حسابه بالعلاقة التالية: المدى / عدد درجات الموافقة، حيث عدد درجات الموافقة هي (05)، كالآتي : (5/4= 0.8)

ونظرا لأن سلم قياس مدى موافقة المستجوبين على عبارات الاستبيان لا يبدأ بالصفر بل بالعدد 01 فإن نهاية مجال الموافقة الأول : [0.8+1] وبإضافة القيمة (0.80) في كل مرة للحد الأدنى لدرجة الموافقة نحصل على الحد الأعلى وهكذا مع كل درجات الموافقة، وتفيد هذه العملية في التعرف على موقف مشترك لإجمالي أفراد العينة كما يلي:

[*]-**المدى:** يعتبر المدى كأحد مقاييس التشتت وله استخدامات عدة، حيث يمكن استخدامه كمقياس لدراسة الفارق بين أقصى قيمتين في المتغير المدروس، وهو ما يصطلح عليه بالمدى المطلق، كما يمكن استخدامه لتحديد حدود المتوسط الحسابي كدليل للموافقة نقلا عن مرجع: مصطفى طويطي، **التحليل الإحصائي لبيانات الاستبيان -تطبيقات عملية على برنامج Excel-الجزء الأول** (النشر الجامعي الجديد، تلمسان، الجزائر 2018)، ص 224

الجدول رقم (42) دليل الموافقة تحليل اراء المستجوبين نحو عبارات الاستبيان

طول المجال	تحديد مدى الموافقة نحو العبارات	درجة توفر او تطبيق المتغيرات حسب المستجوبين
[1- 1.80]	إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة حول أي عبارة من عبارات الاستبيان ضمن هذا المجال فان هذا يعني أن درجة الموافقة لأراء عينة الدراسة تعبر عن: لا أتفق تماما	متوفر أو تطبيقه منخفض جدا بميدان الدراسة
[1.81- 2.60]	إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة حول أي عبارة من عبارات الاستبيان ضمن هذا المجال فان هذا يعني أن درجة الموافقة لأراء عينة الدراسة تعبر عن: لا أتفق	متوفر أو تطبيقه منخفض بميدان الدراسة
[2.61- 3.40]	إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة حول أي عبارة من عبارات الاستبيان ضمن هذا المجال فان هذا يعني أن درجة الموافقة لأراء عينة الدراسة تعبر عن: غير متأكد	متوفر أو تطبيقه متوسط بميدان الدراسة
[3.41- 4.20]	إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة حول أي عبارة من عبارات الاستبيان ضمن هذا المجال فان هذا يعني أن درجة الموافقة لأراء عينة الدراسة تعبر عن: أتفق	متوفر أو تطبيقه عالية بميدان الدراسة
[4.21- 5]	إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة حول أي عبارة من عبارات الاستبيان ضمن هذا المجال فان هذا يعني أن درجة الموافقة لأراء عينة الدراسة تعبر عن: أتفق تماما	متوفر أو تطبيقه عالي جدا بميدان الدراسة

المصدر: من إعداد الطالب(بتصرف) بالاعتماد على المرجع : مصطفى طويطي، **التحليل الإحصائي لبيانات الاستبيان – تطبيقات عملية على برنامج Excel-الجزء الأول** (النشر الجامعي الجديد، تلمسان، الجزائر 2018)،.ص 110-111.

المطلب الثاني: الاختبار القبلي(التجريبي) لأداة الاستبيان

تتمثل هذه الاختبارات في اختبار صدق و ثبات الاستبيان، حيث يعتبر الصدق والمصداقية من أهم الموضوعات التي تهم الباحثين لتأثيرها البالغ في أهمية نتائج البحث وقدرته على تعميم النتائج، و ترتبط المصداقية و الثبات بالأدوات المستخدمة في البحث و مدى قدرتها على قياس المراد قياسه و مدى دقة القراءات المأخوذة من تلك الأدوات، و بالتالي قبل أن يقوم الباحث بطباعة أداة جمع البيانات أو الاختبار في صورتها النهائية، ينبغي عليه أن يقوم باختبارها لتحديد نقاط الضعف فيها وتصحيحها قبل استعمالها في عملية استقصاء آراء المبحوثين (العينة الأساسية)، حيث يتم التأكد من مدى صلاحيتها بطرق عديدة كأن يتم اختبارها على عينة من الافراد (عينة استطلاعية) مختارة عشوائيا ومتشابهة في خصائصها مع مجتمع البحث، كما أن هذا الإجراء المتمثل في الاختبار الميداني للأداة لا يغني عن عرضها على المشرف على البحث وبعض الخبراء والباحثين الأكفاء في هذا الشأن للتعرف على وجهات نظرهم، إلى جانب أنه من المهم كذلك أن يقوم الباحث بقياس الثبات و الصدق للتأكد من جودة قائمة الاستقصاء. [1]

وفي ما يلي إجراءات تصميم و تحكيم الاستبيان و كذا اختبارات تجريب الاستبيان على عينة استطلاعية للتحقق من صدق و ثبات الاستبيان.

[1]- مصطفى طويطي، **مرجع سبق ذكره**، ص 141

أولا- إجراءات تصميم و تحكيم الاستبيان (الصدق الظاهري): بعد إعداد الاستمارة الخاصة بالدراسة الميدانية تم مراجعتها مع المشرف وعرضها على محكمين من أساتذة ذوي صلة بالموضوع من كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير في الجامعة وخارجها، للتأكد من صدق الأداة الأولية في تقييم رأس المال الفكري و أثره على جودة التعليم العالي، وسلامة الصياغة اللغوية وفي ضوء التوجيهات التي أبدوها تم إدخال التعديلات التي اتفق عليها معظم الأساتذة، و قد تركزت معظم تلك التعديلات على تحسين صياغة وحذف بعض العبارات التي لا تنتمي إلى أحد المحاور أو تفشل في قياس ما وضعت لأجله، وتبعا لهذه التعديلات أصبحت الأداة (الاستمارة) تقيس ما أنجزت لأجله حسب رأي المحكمين.

ثانيا حساب صدق وثبات الاستبيان

1- مفهوم الصدق والثبات: "يمكن القول إن **الصدق** يشير إلى درجة استقلالية الإجابات عن الظروف العرضية للبحث، ومن ثمة إلى مدى صلاحية أداة جمع البيانات لقياس ما وضعت لقياسه، **أما الثبات** فيشير إلى الانتظام أو إلى الحد الذي يتم فيه فهم نتائج المقياس فهما صحيحا، أي بمدى دقة النتائج وعلو درجة التوافق في حالة تكرارها في وقت آخر من طرف باحث آخر ومن ثم قابلية تعميمها" [1]

بعد أن إنتهينا من إعداد عبارات الاستبيان بصورتها الأولية وعرضها على المشرف وبعدها على مجموعة من المحكمين ننتقل إلى الخطوة التالية وهي التجريب الأولي للاستبيان أو ما يعرف بالدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة الاستطلاعية(التجريبية):

إن التحليل المنطقي ونصائح المحكمين ليست بديلا عن الدراسة الاستطلاعية فهذه الدراسة تأتي مساندة لهذا التحليل ومتممة له، ويترتب على الباحث هنا أن يختار عينة من الأشخاص من المجتمع نفسه الذي ستسحب منه عينة الدراسة الأساسية فيما بعد، وقد لا تتجاوز عدد أفراد العينة الاستطلاعية 20 أو 30 شخصا في حالات وقد يكون من الضروري تجاوز هذا العدد بكثير في حالات أخرى، وتُحقق الدراسة الاستطلاعية فوائد عديدة للباحث حيث يقوم في ضوئها بإعادة صياغة الأسئلة أو حذفها والتي يتبين أنها تعاني من الغموض، أو غير ثابتة أو غير متسقة (صادقة) مع بُعدِها. [2]

أ- أهداف الدراسة الاستطلاعية(التجريبية): يمكن أن نوجز الأهداف من وراء الدراسة الاستطلاعية إضافة إلى الهدف الرئيسي وهو حساب الصدق والثبات في النقاط التالية:

- استطلاع ظروف وصعوبات الميدان، وكذا التمهيد للدراسة الأساسية.

---

[1]- فوضيل دليو، «**معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية**»، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 11، العدد2 (جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، 19 ديسمبر 2014) ص ص 82-91

[2] - امطانيوس نايف مخائيل: **بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها**، (ط 1، عمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، 2016)، ص 106

- إعداد استبيان ملائم للدراسة من حيث: (الصياغة الجيدة للعبارات ووضوحها، تحديد الزمن الملائم للإجابة على الاستبيان، وتحديد طول الاستبيان (عدد العبارات كل بعد).

- التعرف على مدى استيعاب العينة لعبارات الاستبيان وكذا اكتساب خبرة ومهارة في جمع المعلومات والتعامل مع العينة.

ب- الإطار الزماني والمكاني للدراسة: أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال شهر مارس 2020 على عينة من الأساتذة بالجامعات الجزائرية

ج- عينة الدراسة الاستطلاعية (التجريبية): تم توزيع الاستبيان على عينة تجريبية قوامها 50 أستاذ إختيرت بطريقة عشوائية تنتمي إلى مجتمع الدراسة الأساسية وتم إخضاع نتائج إجاباتهم لاختباري الصدق (صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان، والصدق البنائي لمحاور الاستبيان) وكذا الثبات كما يلي:

3- حساب صدق الاتساق الداخلي والبنائي :

تم التأكد من صدق عبارات وأبعاد محاور الاستبيان من خلال صدق الاتساق الداخلي وهو تقدير الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية الثنائية بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعدها الذي تنتمي إليه، أي مدى ملائمة كل عبارة لما يقيسه بعدها، وأيضا استخدمنا الصدق البنائي حيث نهدف من خلاله لقياس الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية لمحوره الذي ينتمي، وإحصائيا نعبر عن صدق الاتساق الداخلي والبنائي من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson وهذا الأخير محصور بين(-1) و(+1). لكن هذا المعامل لا يكتسب دلالته الإحصائية من قيمته المطلقة، وعليه يتعين علينا أن نفحص الدلالة الإحصائية لمعامل الإرتباط بيرسون وهذا من خلال مقارنة بين قيم (R) المحسوبة مع قيم (R) الجدولية، حيث يجب أن تكون المحسوبة أكبر من الجدولية وأيضا من خلال مقارنة القيمة الاحتمالية (sig) لكل معامل إرتباط مع مستوى الدلالة (0.05)، فإذا كانت قيمة (sig) أقل من أو تساوي مستوى الدلالة (0.05) فإن معامل الإرتباط بيرسون ذا دلالة إحصائية أي توجد علاقة بين العبارة والدرجة الكلية لمحورها أو بعدها، أي بعبارة أخرى فإن المحور أو البعد صادق ومتسق لما وضع لقياسه، والجداول التالية تبين نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي والبنائي لعبارات ومحاور الاستبيان كما يلي:

أ- الاتساق الداخلي لعبارات المتغير المستقل : مكونات رأس المال الفكري في الجامعات

الجدول التالي يبين نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي لأبعاد وعبارات المحور كما يلي:

الجدول رقم (43) يوضح مدى الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد المتغير المستقل

البعد الأول: رأس المال البشري							
رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig القيمة لاحتمالية	النتيجة	رقم العبارات	Correlation de Pearson معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة لاحتمالية	النتيجة
العبارة رقم 01	0.714**	0.00	دال	العبارة رقم 05	0.758**	0.000	دال
العبارة رقم 02	0.754**	0.000	دال	العبارة رقم 06	0.829**	0.000	دال
العبارة رقم 03	0.602**	0.000	دال	العبارة رقم 07	0.523**	0.000	دال
العبارة رقم 04	0.644**	0.000	دال	العبارة رقم 08	0.829**	0.000	دال
البعد الثاني: رأس المال الهيكلي							
رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة الاحتمالية	النتيجة
العبارة رقم 09	0.746**	0.000	دال	العبارة رقم 13	0.606**	0.000	دال
العبارة رقم 10	0.663**	0.000	دال	العبارة رقم 14	0.735**	0.000	دال
العبارة رقم 11	0.659**	0.000	دال	العبارة رقم 15	0.652**	0.000	دال
العبارة رقم 12	0.543**	0.000	دال	العبارة رقم 16	0.419**	0.002	دال
البعد الثالث: رأس المال العلاقاتي							
رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة لاحتمالية	النتيجة
العبارة رقم 17	0.628**	0.000	دال	العبارة رقم 21	0.731**	0.000	دال
العبارة رقم 18	0.709**	0.000	دال	العبارة رقم 22	0.781**	0.000	دال
العبارة رقم 19	0.752**	0.000	دال	العبارة رقم 23	0.586*	0.000	دال
العبارة رقم 20	0.580**	0.000	دال	العبارة رقم 24	0.597**	0.000	دال
**Correlation is significant at the 0.01				*. Correlation is significant at the 0.05			

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V 26

يعرض الجدول أعلاه نتائج علاقة الارتباطات الثنائية لمعامل (Pearson Correlation) بين كل عبارة مع البعد الذي تنتمي إليه، حيث تبين لنا أن العلاقة الإرتباطية موجبة في جميع قيم بيرسون (R)، مما يدل على أن هناك علاقة طردية بين جميع العبارات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، غير أن قوة العلاقة وإشارتها لا يعني بأنها دالة إحصائيا، ولتحديد الدلالة الإحصائية لمعامل الإرتباط عند مستوى معين، يجب مقارنة النتيجة المحصل عليها بالدرجة الحرجة (المجدولة)، حيث تستخرج من الجدول النظري على أساس درجات الحرية، وحيث أن درجات الحرية في معاملات الإرتباط تساوي حجم العينة مطروح منها اثنان أي (df=n-2)، بالرجوع إلى الجدول النظري، نقرأ الدرجة الحرجة (المجدولة) فنجدها تساوي (r=0.361) عند درجات الحرية (df=50-2=48) ومستوى دلالة (0.01) وعند مستوى الدلالة (0.05) نجد الدرجة الحرجة (الجدولية) تساوي (r= 0.279).

كما يمكن أيضا استخدام مقارنة أخرى بين القيمة الاحتمالية (sig) لكل معامل ارتباط محسوب مع مستوى الدلالة (0.05)، أو (0.01)، فإذا كانت قيمة (sig) أقل أو تساوي مستوى الدلالة: (0.05) أو (0.01) فإن معامل الإرتباط بيرسون ذا دلالة إحصائية، ومن النتائج أعلاه نجد أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) وعليه يمكننا القول بأن عبارات المتغير المستقل و المتعلق بقياس **مكونات رأس المال الفكري في الجامعات**، تمتاز كلها بالاتساق الداخلي وصادقة لما وضعت لقياسه وبذلك لا نستثني أي عبارة منها في التحليل، ومن ثم يمكننا الإعتماد عليها في التحليل الاحصائي لبيانات المستجوبين.

ب- الاتساق الداخلي لعبارات المتغير التابع : ضمان جودة التعليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة

الجدول التالي يبين نتائج حساب الصدق الاتساق اتساق الداخلي لأبعاد وعبارات المحور كما يلي:

الجدول رقم (44) يوضح مدى الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد المتغير التابع

البعد الأول: التكوين							
رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمةا لاحتمالية	النتيجة	رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة الاحتمالية	النتيجة
العبارة رقم 01	0.618*	0.000	دال	العبارة رقم 06	0.509**	0.000	دال
العبارة رقم 02	0.73**	0.000	دال	العبارة رقم 07	0.753**	0.000	دال
العبارة رقم 03	0.728**	0.000	دال	العبارة رقم 08	0.633**	0.000	دال
العبارة رقم 04	0.694**	0.000	دال	العبارة رقم 09	0.625**	0.000	دال
العبارة رقم 05	0.786**	0.000	دال				
البعد الثاني: البحث							
رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig.القيمةا لاحتمالية	النتيجة	رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig.القيمة الاحتمالية	النتيجة
العبارة رقم 10	0.805**	0.000	دال	العبارة رقم 14	0.87**	0.000	دال
العبارة رقم 11	0.806**	0.000	دال	العبارة رقم 15	0.689**	0.000	دال
العبارة رقم 12	0.650**	0.000	دال	العبارة رقم 16	0.518**	0.000	دال
العبارة رقم 13	0.709**	0.000	دال				
البعد الثالث: العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي							
رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig.القيمةا لاحتمالية	النتيجة	رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة الاحتمالية	النتيجة
العبارة رقم 17	0.598**	0.000	دال	العبارة رقم 21	0.640**	0.000	دال
العبارة رقم 18	0.742**	0.000	دال	العبارة رقم 22	0.647**	0.000	دال
العبارة رقم 19	0.650**	0.000	دال	العبارة رقم 23	0.580**	0.000	دال
العبارة رقم 20	0.706**	0.000	دال				

البعد الرابع: التعاون							
رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig.القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig.القيمة الاحتمالية	النتيجة
العبارة رقم 24	0.735**	0.000	دال	العبارة رقم 28	0.763**	0.000	دال
العبارة رقم 25	0.694**	0.000	دال	العبارة رقم 29	0.885**	0.000	دال
العبارة رقم 26	0.718**	0.000	دال	العبارة رقم 30	0.571**	0.000	دال
العبارة رقم 27	0.766**	0.000	دال				
البعد الخامس: الحكامة							
رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمةا لاحتمالية	النتيجة	رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة الاحتمالية	النتيجة
العبارة رقم 31	0.680**	0.000	دال	العبارة رقم 35	0.852**	0.000	دال
العبارة رقم 32	0.614**	0.000	دال	العبارة رقم 36	0.877**	0.000	دال
العبارة رقم 33	0.732**	0.000	دال	العبارة رقم 37	0.826**	0.000	دال
العبارة رقم 34	0.831**	0.000	دال	العبارة رقم 38	0.524**	0.000	دال
البعد السادس: الحياة الجامعية							
رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمةا لاحتمالية	النتيجة	رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة الاحتمالية	النتيجة
العبارة رقم 39	0.730**	0.000	دال	العبارة رقم 43	0.810*	0.000	دال
العبارة رقم 40	0.758**	0.000	دال	العبارة رقم 44	0.721**	0.000	دال
العبارة رقم 41	0.646**	0.000	دال	العبارة رقم 45	0.664**	0.000	دال
العبارة رقم 42	.751**	0.000	دال				
البعد السابع: الهياكل القاعدية							
رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمةا لاحتمالية	النتيجة	رقم العبارات	معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة الاحتمالية	النتيجة
العبارة رقم 46	0.573**	0.000	دال	العبارة رقم 50	0.857**	0.000	دال
العبارة رقم 47	0.734**	0.000	دال	العبارة رقم 51	0.770**	0.000	دال
العبارة رقم 48	0.857**	0.000	دال	العبارة رقم 52	0.798**	0.000	دال
العبارة رقم 49	0.519**	0.000	دال				
**Correlation is significant at the 0.01			*. Correlation is significant at the 0.05				

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V 26

يبين نتائج الجدول أعلاه قيم معامل (Pearson Correlation) للعلاقات الارتباطات الثنائية بين كل عبارة مع البعد الذي تنتمي إليه، إذ يتبين لنا أن العلاقة الارتباطية موجبة في جميع قيم بيرسون (R)، مما يدل على أن هناك علاقة طردية بين جميع العبارات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما أن جميع العبارات

دالة إحصائيا، إذ أن القيمة الاحتمالية (sig) لقيم معاملات الارتباط بيرسون (R) المحسوبة كانت أقل من مستوى الدلالة (0.01) وعليه يمكننا القول بأن عبارات المتغير التابع المتعلق بقياس أبعاد **جودة التعليم بالمؤسسات الجامعية**، تمتاز كلها بالاتساق الداخلي وصادقة لما وضعت لقياسه وبذلك لا نستثني أي عبارة منها في التحليل، ومن ثم يمكننا الاعتماد عليها في التحليل الاحصائي لبيانات المستجوبين.

ج- حساب الاتساق البنائي لأبعاد ومحاور الاستبيان:

الصدق البنائي يتمثل في تقدير مدى وجود الدلالة الاحصائية للعلاقة الإرتباطية بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية **لمحوره** الذي ينتمي إليه، فإذا كانت قيمة (sig) لقيم معامل إرتباط بيرسون أقل أو تساوي مستوى الدلالة (0.05) أو (0.01) فإن معامل الارتباط بيرسون ذا دلالة إحصائية والجدول التالي يبين نتائج حساب صدق الاتساق البنائي لمحاور وأبعاد الاستبيان كما يلي:

جدول رقم (45) يوضح صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة

	أبعاد ومحاور الاستبيان	الارتباط مع الدرجة الكلية لمحاور		
		معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig	النتيجة
(الصدق البنائي للأبعاد) أي مدى جودة العلاقة الارتباطية بين البعد مع محوره:				
1	البعد الأول: رأس المال البشري	**0.923**	0.000	دال
2	البعد الثاني: رأس المال الهيكلي	**0.932**	0.000	دال
3	البعد الثالث: رأس المال العلاقاتي	**0.893**	0.000	دال
(الصدق البنائي للأبعاد) أي مدى جودة العلاقة الارتباطية بين البعد مع محوره:				
01	البعد الأول: التكوين	**0.887**	0.000	دال
02	البعد الثاني: البحث	**0.935**	0.000	دال
03	البعد الثالث: العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	**0.820**	0.000	دال
04	البعد الرابع: التعاون	**0.900**	0.000	دال
05	البعد الخامس: الحكامة	**0.926**	0.000	دال
06	البعد السادس: الحياة الجامعية	**0.925**	0.000	دال
07	البعد السابع: الهياكل القاعدية	**0.851**	0.000	دال
دال :أي يوجد ارتباط معنوي بين العبارة والدرجة الكلية لمحورها				
دال : أي يوجد ارتباط بين البعد واجمالي عبارات محاور الاستبيان أي هناك اتساق بنائي بين البعد والمحور ككل				

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V 26

يبين الجدول أعلاه قيم معامل (Pearson Correlation) للعلاقات الارتباطات الثنائية بين كل بعد مع المحور الذي تنتمي إليه، إذ يتبين لنا أن العلاقة الارتباطية موجبة في جميع قيم بيرسون (R)، مما يدل على أن هناك علاقة طردية بين جميع الأبعاد مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما أن جميع النتائج دالة إحصائيا إذ أن القيمة الاحتمالية (sig) لقيم معاملات الارتباط بيرسون (R) المحسوبة كانت أقل من مستوى

الدلالة (0.01) وعليه يمكننا القول بأن جميع أبعاد محاور الاستبيان تمتاز كلها بالاتساق البنائي وصادقة لما وضعت لقياسه .

4- حساب ثبات الاستبيان:

توجد عدة طرق لقياس ثبات عبارات الاستبيان، منها طريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach's و الذي يقيس درجة ثبات مجموعة من عبارات الاستبيان أو المحور، بمعنى ما نسبة الحصول على نفس النتائج أو الاستنتاجات فيما لو أعيد تطبيق نفس الآداة وفق ظروف مماثلة، وبما أن معامل ألفا كرونباخ يعتمد على معاملات الارتباط للعبارات، فإنه يمكن إستنتاج قيمته وفق متوسط قيم الإرتباطات الثنائية بين عبارات الاستبيان فيما بينها والعبارات مع الأداة ككل أو البعد إذا كانت الأداة تحتوي على أبعاد فرعية [1].

والمجالات المختلفة لدرجة الثبات لمعامل (Alpha) هي:(Alpha <0.6) **(غير كافية)**، إذا كانت قيمه بين (0.6< Alpha <0.65) **(ضعيفة)**، إذا كانت قيمه بين (0.65< Alpha <0.70) **(مقبولة نوعا ما)** وإذا كانت قيمه بين (0.70< Alpha <0.85) **(حسنة)** وإذا كانت قيمه بين(0.85< Alpha <0.90) **(جيدة)** وإذا كانت أكبر من (0.9) ممتازة. [2]

<u>ولتوضيح معنى الثبات</u> أكثر نفترض أنه تم إجراء إستطلاع معين على مجموعة من الأفراد على استبيان ما، ثم تم رصد درجات كل فرد في هذا الاستطلاع، وبعد فترة تم إعادة إجراء نفس الاختبار **(أي توزيع نفس الاستبيان)** على نفس هذه المجموعة من الأفراد ورصدت أيضا درجات كل فرد فيها، وكانت النتائج تدل على أن الدرجات التي حصل عليها الأفراد في المرة الأولى لتطبيق الاستطلاع، هي نفسها الدرجات التي حصل عليها هؤلاء الأفراد في المرة الثانية، وبناء عليه نستنتج بأن نتائج الاستطلاع ثابتة تماما ولا تتغير كثيرا بإعادة تطبيقها بمعنى أكثر دقة أن نتائج ما تضمنه الاستبيان تكون ثابتة [3].

والجدول التالي يبين نتائج حساب ثبات لمحاور وأبعاد والاستبيان كما يلي:

---

[1] – مصطفى طويطي، **<u>مرجع سبق ذكره</u>** ص ص 149، 154

[2]-Manu Carricano et Fanny Poujol, **<u>Analyse de données avec spss</u>** ,(Edition pearson education,paris, 2009), p53

[3]– مصطفى طويطي، **<u>مرجع سبق ذكره</u>** ، ص 141(بتصرف)

جدول رقم (46): يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha للاستبيان

	أبعاد ومحاور الاستبيان	تقييم درجة الثبات الاستبيان		
		قيم Alpha	عدد العبارات	النتيجة
1	**البعد الأول: رأس المال البشري**	0.850	08 عبارات	ثابت
2	**البعد الثاني: رأس المال الهيكلي**	0.772	08 عبارات	ثابت
3	**البعد الثالث: رأس المال العلاقاتي**	0.824	08 عبارات	ثابت
ثبات جميع عبارات المحور الأول: مكونات رأس المال الفكري في الجامعات		0.925	24 عبارات	ثابت
01	**البعد الأول: التكوين**	0.84	09 عبارات	ثابت
02	**البعد الثاني: البحث**	0.832	07 عبارات	ثابت
03	**البعد الثالث: العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي**	0.770	07 عبارات	ثابت
04	**البعد الرابع: التعاون**	0.858	07 عبارات	ثابت
05	**البعد الخامس: الحكامة**	0.886	08 عبارات	ثابت
06	**البعد السادس: الحياة الجامعية**	0.841	07 عبارات	ثابت
07	**البعد السابع: الهياكل القاعدية**	0.855	07 عبارات	ثابت
ثبات جميع عبارات المحور الثاني: ضمان جودة التعليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة		**0.971**	**52 عبارة**	**ثابت**

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V 26

يعرض الجدول أعلاه نتائج حساب قيم(Cronbach's Alpha) لكل مجموعة من عبارات، كل بعد من أبعاد الاستبيان، وكذا محاوره وهذا من أجل معرفة مدى تمتع عبارات كل بعد وكل محور بدرجة الثبات في النتائج فيما لو أعيد توزيع الاستبيان مرة ثانية خلال فترات زمنية مختلفة، وبالنظر إلى أن قيمة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، جيدة ومقبولة إحصائيا، حيث أن أكبر قيمة له بلغت (0.971) وأدنى قيمة له بلغت (0.772) و بذلك فقيمه تجاوزت (0.7) ومنه الاستبيان الذي قمنا بإعداده يكون دائما قادرا على أن يحقق ثبات في النتائج فيما لو أعيد تطبيقه مرة أخرى في نفس الظروف.

5- خلاصة نتائج الدراسة الاستطلاعية (التجريبية) : من خلال حساب قيم المؤشرات الإحصائية لصدق وثبات الاستبيان، فإننا نكون قد تأكدنا من صدق أداة الدراسة وثباتها، حيث لم يتم حذف أي عبارة من الاستبيان، فهو على درجة عالية من الصدق وعلى درجة عالية من الثبات، مما يجعلنا على ثقة عالية في قدرة عبارات الاستبيان على قياس متغيرات الدراسة والإجابة عن الإشكالية وإختبار فرضياتها، وعليه نكمل باقي مراحل الدراسة الميدانية بتوزيع الاستبيان على عينة البحث والقيام بالتحليل الاحصائي لبيانات المستجوبين نحو مستويات توفر وتطبيق متغيرات الدراسة بالمؤسسات الجامعية **واختبار نموذج الدراسة .**

المطلب الثالث: مجتمع و عينة الدراسة

مجتمع الدراسة مصطلح علمي منهجي يراد به كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث وذلك طبقا للمجال الموضوعي لمشكلة البحث، وبعبارة أخرى فإن المجتمع هو المجموعة التي يهتم بها الباحث و يريد أن يعمم عليها النتائج التي يصل إليها من العينة في دراسة معينة و سيتم في هذا المطلب توضيح مجتمع و عينة الدراسة.

أولا: مجتمع عينة الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع أعضاء الهيئة التدريسية والتي تحتوي على مجموعة من العناصر التي نرغب في دراستها من أجل الحصول على النتائج، والتابعين لمؤسسات التعليم العالي و الجامعات على وجه التحديد وتم استهداف الأساتذة لأنهم رأس المال البشري المكون لرأس المال الفكري على مستوى الجامعات إضافة إلى أن الهيئة التدريسية هي الجهة الأفضل قصد دراسة رأيها فيما يخص المسائل المتعلقة بجودة التعليم العالي، هذا ويبلغ عدد الأساتذة المستهدفين بالدراسة (58647) أستاذ جامعي حسب إحصائيات (2018/2017) (أنظر الفصل الرابع).

أما عن وحدة المعاينة والتي تعبر عن فرد معين يشكل جزءا من مجتمع معين، يؤخذ على أنه ممثل للأفراد من نفس الفئة بهدف تحديد عينات هذا المجتمع، فتتمثل في كل أستاذ يدرس بصفة دائمة بغض النظر عن الكلية التي ينتمي إليها وعن التخصص الذي يدرسه، حيث استهدف الإستبيان رأي أساتذة حديثي التوظيف وذوي الخبرة ومن مختلف التخصصات، مستخدمين في ذلك عينة كرة الثلج المتدحرجة والتي تم اختيارها لصعوبة الوصول على كافة أفراد مجتمع الدراسة، كما نشير إلى إختيار هذه العينة نظرا لاختلاف الجدول الزمني للأساتذة وارتباطاتهم بمسائل الإشراف، بالإضافة إلى الإجتماعات الدورية والأمور الإدارية الأخرى، أين تم اختيار أساتذة من بين المعارف والأصدقاء ثم طلبنا منهم إقتراح أساتذة آخرين من نفس المواصفات أي أساتذة بالجامعات، واستعنا في ذلك بالبريد الإلكتروني ومواقع التواصل الإجتماعي وكذا المنتديات الخاصة بالأساتذة الجامعيين بالإضافة إلى التوزيع الورقي[1].

ولتحديد حجم العينة بناء على المجتمع المحدد (58647) أستاذ جامعي (قد تستخدم العديد من المعادلات أو الصيغ الرياضية والتي نذكر منها معادلة (Steven Thampson)، معادلة (Robert Mason)، معادلة (Richard Geiger)، معادلة (Taro Yamane)، معادلة (Herbert Larkin) وغيرهم حيث توجد لكل منها خصائص تحدد شروط استخدامها، لذلك يكون من الأفضل إستخدام معادلة واحدة فقط من أجل تجنب

---

[1]–هندة مدفوني، «**الإستثمار في رأس المال البشري كمدخل استراتيجي لتحسين جودة التعليم العالي في ظل اقتصاد المعرفة–دراسة حالة بعض الجامعات الجزائرية–**"(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، 2016–2017)، ص ص 258–259.

الإستفاضة في ذلك و بالتالي نقتصر على إستخدام معادلة (Taro Yamane) التي تتوافق مع المعاينات الإحتمالية باعتبار أن الهدف من الدراسة التعميم والهدف من المعاينة التمثيلية، هذه المعادلة تكتب وفقا للصيغة التالية[1]:

$$\boldsymbol{n} = \frac{N}{1 + N(e)^2}$$

حيث يمثل:

n:حجم العينة

N: حجم المجتمع

e: مستوى الدقة :كلما كان كبيرا كلما زاد خطأ المعاينة، وفي الدراسة يقبل 5% كخطأ للمعاينة، ويقدر مستوى الثقة ب (95%) أي من بين 100 قيمة مقدرة 95 قيمة تعطي قيمة مقدرة قريبة جدا أو مساوية للقيمة الفعلية لمجتمع الدراسة و بالتالي يقدر حجم العينة الأدنى كالتالي:

$$\boldsymbol{n} = \frac{N}{1 + N(e)^2} = \frac{58647}{1 + 58647\ (0.05)^2} \approx 397{,}29$$

وتجدر الإشارة إلى أنه كلما كان حجم العينة أكبر من 397 كلما كان ذلك أفضل لتمثيلها للمجتمع المدروس، و بما أن عدد الإستبيانات المقبولة (1076 استبيان) يفوق حجم العينة الأدنى (397 أستاذ)، يمكن إعتماد و تعميم نتائج الدراسة عند مجال ثقة مقدر ب (95 %) وقبول (5%) كخطأ للمعاينة.

ثانيا مجالات الدراسة (المكانية/ الزمنية/ والبشرية)

تتحدد هذه الدراسة بالمجالات التالية:

1. المجال البشري: اقتصرت الدراسة على الأساتذة على مستوى الجامعات الجزائرية.

2. المجال المكاني: تم تطبيق الدراسة على الجامعات الجزائرية عبر كامل التراب الوطني كنوع من أنواع مؤسسات التعليم العالي.

3. المجال الزماني: يرتبط مضمون ونتائج الدراسة الميدانية بالزمن أو الفترة التي أجريت فيها الدراسة الإستبيانية والتي كانت من شهر أفريل 2020 إلى ديسمبر 2020 صعوبة الوصول إلى العينة المستهدفة بفعل الجائحة المتفشية عبر العالم .

---

[1]–ثيرقي خليل، «**دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين آداء مؤسسات التعليم العالي– دراسة عينة من الأساتذة في كليات الإقتصاد بالجامعة الجزائرية–**"(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التسيير تخصص إدارة أعمال، كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر– بسكرة، 2015–2016)، ص 176.

4. المجال الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تناول مساهمة رأس المال الفكري في ضمان جودة التعليم العالي في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية. و ذلك من خلال استطلاع آراء هيئة التدريس.

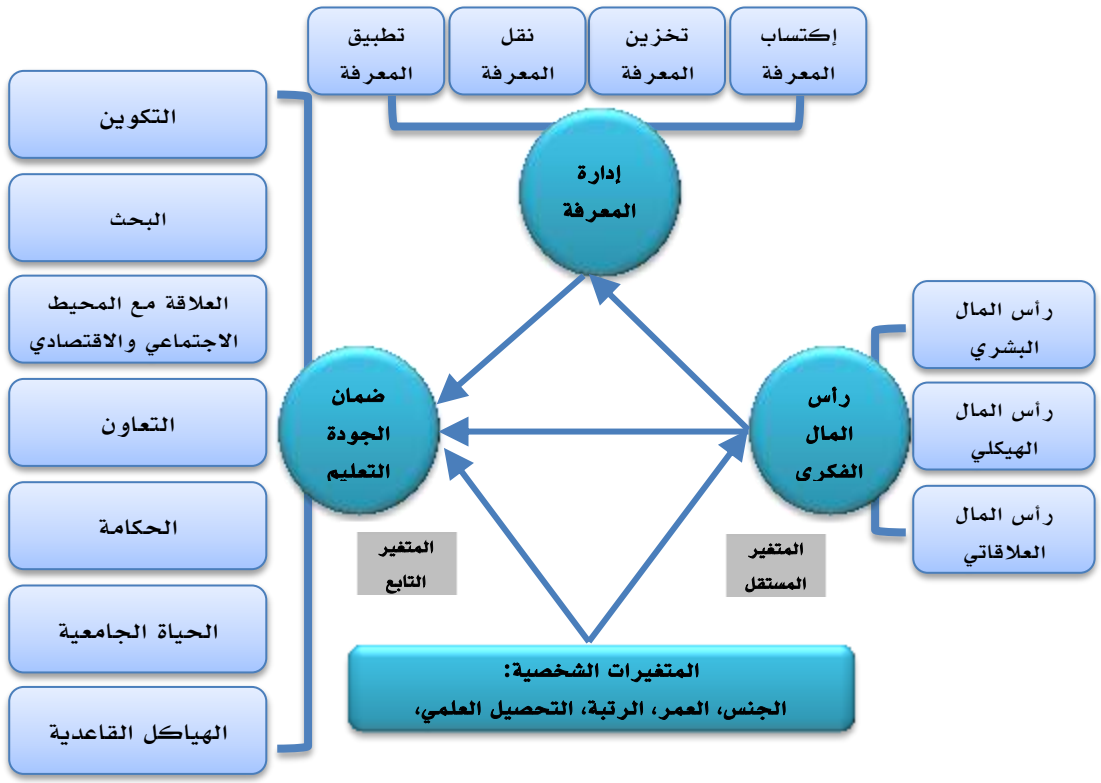
ثالثا: النموذج الفرضي للدراسة ومتغيراته، فرضيات الدراسة

تتطلب المعالجة المنهجية لمشكلة الدراسة في ضوء إطارها النظري و مضامينها الميدانية تصميم نموذج إفتراضي يعكس متغيرات الدراسة و التي تشير إلى وجود تأثير و علاقة لمكونات رأس المال الفكري بوصفه متغير مستقل و ضمان الجودة و مكوناتها بوصفها متغير تابع، في ضوء مكونات إدارة المعرفة كما تظهر العلاقة بين رأس المال الفكري و إدارة المعرفة و الجانب النظري في كون رأس المال الفكري ينظر إليه على أنه مثل خطوة جيدة نحو برنامج أوسع هو إدارة المعرفة، إنطلاقا من قناعة مفادها أن إدارة المعرفة كمفهوم قد اشتقت من رأس المال الفكري وتوسعت عنه، وأن إدارة رأس المال الفكري تتضمن العديد من الأنشطة التي تصمم لمساعدة المنظمة على تعظيم الاستفادة من المعرفة الناتجة من أنشطتها اليومية، و ينظر إلى إدارة المعرفة على أنها تمثل أحد الآليات المستخدمة في إدارة رأس المال الفكري، كما أنها تمثل عملية تفاعلية تسعى المنظمة من خلالها إلى خلق وزيادة ما تملكه من رأس المال الفكري، وربما تكون هذه الرؤية هي الأوسع لكون الهدف من إدارة المعرفة هو الوصول إلى أعلى مستوى ممكن من رأس المال الفكري.

تظهر العلاقة بين رأس المال الفكري و ضمان الجودة في كون رأس المال الفكري يعد العنصر الجوهري لتطبيق فلسفة ضمان الجودة، لأن هذه الأخيرة تهدف إلى إحداث تغيير فكري وسلوكي في المنظمة، والذي لا يتأتى إلا من خلال نخبة من ذوي القدرات الابتكارية والإبداعية الخلاقة، وتتجسد أهمية العلاقة بين ضمان الجودة ورأس المال الفكري في قدرة هذا الأخير على سرعة فهم أبعاد إدارة الجودة ومستلزمات تطبيقها، لما يمتلكه من قدرات فكرية وتنظيمية عالية، فضلا عن إلمامه بمهارات متنوعة مما سيسهل كثيرا في تحقيق العمل الجماعي والعمل بروح الفريق الواحد، فضلا عن تخفيف تكاليف التكوين اللازمة لإعداد الموارد البشرية المطلوبة لتطبيق ضمان الجودة.

من خلال ما سبق توصل الباحث إلى بناء نموذج للدراسة من خلال ربط علاقات المتغيرات السابقة ومكونات كل عنصر من العناصر السابقة:

الشكل رقم (18) : نموذج الفرضي (المقترح) للدراسة



المصدر:من إعداد الطالب باعتماد على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة

رابعا: متغيرات الدراسة

يتكون نموذج الدراسة من ثلاث متغيرات:

1- المتغير المستقل :هو ذلك المتغير الذي يمكن أن يحدث تأثير في المتغير التابع، أو بتعبير آخر يمكن من تفسير سلوك المتغير التابع و التنبؤ به و يشمل مكونات رأس المال الفكري في الجامعات، ويضم 03 أبعاد(رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، رأس المال العلاقاتي).

2- المتغير التابع :هو المتغير الذي يتم التنبؤ به، أو أنه يعبر عن الأثر أو النتيجة المفترضة التي تحصل بسبب التغيرات التي قد تحدث في المتغير المستقل، ويتمثل في ضمان جودة التعليم ويضم 07 أبعاد (التكوين، البحث، العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، التعاون، الحكامة، الحياة الجامعية، الهياكل القاعدية).

3- المتغير الوسيط : وهو المتغير الثالث يكون مسؤولا عن العلاقة بين المتغيرين (المستقل والتابع)أي هو المتغير الذي يمر من خلاله تأثير المتغير المستقل إلى المتغير التابع ووفق نموذج الدراسة فإن تأثير المتغير المستقل (رأس المال الفكري) على المتغير التابع (ضمان جودة التعليم العالي) يكون في ظل متطلبات إدارة المعرفة (المتغير الوسيط) بمكوناتها التي تضم 04 أبعاد(اكتساب المعرفة، تخزين المعرفة، نقل نشر المعرفة، تطبيق المعرفة)، بالإضافة إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، الرتبة، التحصيل العلمي، الخبرة المهنية) فإن الجدول التالي يبين المتغيرات والعبارات المقابلة لها.

جدول رقم (47): المتغير المستقل و المتغير التابع والمتغير المستقل والعبارات المقابلة له

المتغيرات الدراسة			عبارات المتعلقة بقياس المتغيرات
المتغير المستقل	مكونات رأس المال الفكري في الجامعات	رأس المال البشري	توفر الجامعة أنظمة التعلم الافتراضية والمجالات الأكاديمية المحددة.
			يساهم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بتطوير المناهج الدراسية والانشطة المختلفة.
			يكرس أعضاء الهيئة التدريسية كل وقتهم لأغراض البحث والتدريس.
			يكفل نظام العمل استمرار العمل حتى وان ترك أحد أعضاء هيئة التدريس الجامعة.
			يمتلك أعضاء هيئة التدريس الذين يتولون المناصب الادارية المهمة بالجامعة المعارف والخبرات
		رأس المال الهيكلي	تتسم العلاقات التنظيمية بين كليات الجامعة و أقسامها العلمية بالتعاون والتكامل و تبادل الخبرات.
			تستخدم الجامعة قنوات اتصال مختلفة لإيصال رؤيتها ورسالتها إلى مختلف المتعاملين معها.
			تعمل الجامعة على إيجاد ثقافة تنظيمية تعزز روح المبادرة والعمل الجماعي.
			توجد بالجامعة مستويات ادارية واضحة ومحددة في الهيكل التنظيمي تؤمن التوزيع العادل
			يسعى أعضاء الهيئة التدريسية لتبادل الأفكار مع الزملاء في الأقسام المختلفة داخل الجامعة
			يتوفر في الجامعة مرافق تميزها عن الجامعات الاخرى في مجال التعليم الجامعي.
		رأس المال العلاقاتي	تسعى الجامعة إلى تحسين مستوى الرضا لدى الاساتذة من خدماتها المختلفة.
			تشجع الجامعة أعضاء الهيئة التدريسية على إقامة علاقات أكاديمية مع المدارس الأخرى.
			تفتح الجامعة المجال أمام الجميع من أجل التعرف على خدماتها و إمكانياتها البحثية والتعليمية.
			تقوم ادارة الكلية بعمل استطلاع لسوق العمل المعرفة حاجات سوق العمل.
			تمتلك سياسة واضحة لتطوير علاقتها مع المؤسسات الحكومية القطاع الخاص لتعزيز رأس المال
			تنظر الجامعة إلى ضرورة أن تكون علاقتها مع مؤسسات المجتمع المحلي على مستوى عالي.
			تسعى الجامعة لرفع القدرات العلمية للمشرف من أجل التواصل والتفاعل بشكل بناء مع الطلاب في
المتغير التابع	ضمان جودة التعليم	التكوين	تقدم الجامعة عروضا للتكوين تتماشى مع محيطها وتأخذ بعين الاعتبار السياق الوطني والدولي.
			تقترح الجامعة أشكالا مختلفة للتكوين (التعليم عن بعد، التعليم بالتناوب، ...).
			للجامعة سياسة استقبال ومتابعة ومساعدة لنجاح الطلبة.
			تتوافق امتحانات التقييم مع أهداف التعليم.
			تطور الجامعة شراكات مع الوسط الاجتماعي المهني .
			تقوم الجامعة بتطوير جهاز لمتابعة قابلية المتخرجين للتوظيف.
			التكوين المتواصل جزء لا يتجزأ من عرض التكوين.
		البحث	تنظم الجامعة البحث العلمي بحسب أولوياتها أو امكانياتها.
			تحرص الجامعة في الداخل على تكامل أنشطة البحث.
			تضع الجامعة استراتيجية شراكات متميزة في مجال البحث على الصعيدين الإقليمي والوطني.
			تشجع الجامعة إنشاء واحتضان شركات ذات علاقة بالبحث.
			تشجّع الجامعة ديناميكية البحث وتحفّز أساتذتها الباحثين
		العلاقة مع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي	تقدم الجامعة عروضا للتكوين تلبي الطلب المحلي.
			تناسب عروض التكوين لدى المؤسسة احتياجات الشركات.
			تمتلك الجامعة علاقات شراكة مع المؤسسات.
			تساهم الجامعة في إطار البرامج المشتركة للبحث والتطوير مع الشركات.
			تمتلك الجامعة خطة تكوين دورية معدة على أساس احتياجات الجماعات المحلية و الشركاء
			تساهم الجامعة في خلق وتطوير حاضنات للشركات، وكذا هيئات الدعم والمرافقة والشركات
			تمتلك الجامعة هيئات للإدماج المهني و متابعة الخريجين
		التعاون	تمتلك الجامعة سياسة للانفتاح على العالم.
			وضعت الجامعة استراتيجية في مجال البحث والتكوين تتضمن الإطار الدولي.
			تقيم الجامعة شراكات دولية في مجال التكوين والبحث.
			تمتلك الجامعة الوسائل والهياكل المناسبة لاستقبال الطلبة، الأساتذة والباحثين الأجانب.
			تقترح الجامعة أنماطا للتكوين مفتوحة على العالم.
			توفر الجامعة الوصول إلى المراجع والموارد الدولية.
		الحكامة	تضع الجامعة خدمات رقمية تحت تصرف طلابها وموظفيها.
			تنظم الجامعة تشاورا داخليا لإعداد سياساتها المختلفة في التكوين و البحث و التسيير الإداري.
			يتخذ نظام الحكامة التدابير اللازمة للأخذ بعين الاعتبار آراء ووجهات نظر الطلاب والموظفين.
			للجامعة سياسة جودة محددة جيدا و متقاسمة.

			تقوم الجامعة بتطوير مقاربات الجودة لمختلف أنشطتها.
			تنظّم الجامعة دوريا تقييمها الذاتي ومراجعة لكافة أنشطتها.
		الحياة الجامعية	تضع الجامعة أجهزة استقبال وتوجيه للطلبة و الموظفين.
			تطور الجامعة سياسة أنشطة ثقافية و رياضية.
			تسهل الجامعة تطوير هيئات وجمعيات ثقافية و رياضية.
			توفر الجامعة ظروف الوقاية والنظافة والأمن لطلبتها وموظفيها في كافة مواقعها.
			تنخرط الجامعة وتشجّع أنشطة المواطنة و التبادل و النقاشات المجتمعية.
			تحرص الجامعة على احترام مبادئ و قواعد أخلاقيات وآداب المهنة.
			تأخذ مرافق و معدات وممارسات الجامعة بعين الاعتبار البعد البيئي والتنمية المستدامة(البعد
		الهياكل القاعدية	تتوفر الجامعة على مساحات كافية و مناسبة لإيواء الأنشطة الإدارية.
			تتوفر الجامعة على مباني (مدرجات و أقسام و مكاتب) لاستقبال الأنشطة الخاصة بالتكوين
			المباني ملائمة لجميع الأنشطة البيداغوجية.
			تتوفر الجامعة على مخابر و ورشات لاستقبال الأعمال التطبيقية و أنشطة البحث و تلائم مع جميع
			تتوفر الجامعة على هياكل خاصة بالأنشطة الرياضية و الثقافية.
			تستوفي الهياكل شروط الصحة والسلامة.
المتغير الوسيط	أبعاد إدارة المعرفة	اكتساب المعرفة	تمتلك الجامعة سياسة جمع للمعلومات وضمان أمنها ومعالجتها وتحليلها واستغلالها.
			تخضع المواد التعليمية إلى عمليات تقييم و مراجعة بصورة منتظمة.
			تمتلك خطة للاستفادة من المعرفة الضمنية المتولدة في عقول الأساتذة.
		تخزين المعرفة	تمتلك الجامعة مركزا للموارد المكتبية.
			تقوم الجامعة بأرشفة ونشر المعلومات الإدارية و البيداغوجية والعلمية.
			تتوفر بالجامعة قاعدة بيانات تتضمن معلومات عن كل أنشطتها تحدث بياناتها ومعلوماتها بشكل
		نقل (نشر) المعرفة	تعزز الجامعة عمليات الاستفادة المتبادلة للموارد.
			تمتلك الجامعة سياسة إعلام ونشر لإنتاجها العلمي.
			تسهل الجامعة الوصول إلى مصادر التوثيق الضرورية للبحث.
			تتبع الجامعة سياسة معينة للوصول إلى الوثائق وإلى جميع الدعائم البيداغوجية.
		تطبيق المعرفة	تعمل على تسويق الانتاج العلمي والمعرفي للأساتذة فيها.
			تنشر نتائج البحوث المتولدة في الجامعة من خلال إنشاء برامج نشر داخلية (الدوريات والمنتديات).
			تشجع الجامعة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات الدولية والتنقل الدولي والمشاركة في
			وجود نظام مرن ومفتوح للاتصال يسهل عملية تبادل المعرفة ونقل المعلومات بين المستويات

المصدر: من إعداد الطالب

خامسا: فرضيات الدراسة

في ضوء ما تم طرحه من تساؤلات حول موضوع البحث و للإجابة على إشكاليته نقوم بتحديد الفرضيات التالية:

جدول رقم (48): يبين فرضيات الدراسة الحالية

الرقم	نوع الفرضية	صياغة الفرضية
01	فرضيات مطابقة النموذج لبيانات العينة	النموذج ذو صلاحية وجودة مقبولة ومطابق لبيانات العينة
		1. تغطي المعلومات المتوفرة في بيانات عينة المأخوذة من الواقع الجامعات الجزائرية المعلومات التي يحتاج إليها النموذج الفرضي للدراسة.
		2. يتمتع النموذج بجودة مؤشرات مطابقة جيدة.
02	الفرضيات السببية المباشرة	**يوجد** أثر مباشر ذو دلالة إحصائية لمكونات رأسمال الفكري على أبعاد ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية.
03		**يوجد** أثر مباشر ذو دلالة إحصائية لمكونات رأسمال الفكري على تطبيق عمليات إدارة المعرفة بالجامعات الجزائرية.

04		**يوجد** أثر مباشر ذو دلالة إحصائية لتطبيق عمليات أدارة المعرفة على أبعاد ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية.
05	**الفرضية الوسيطية غير المباشرة**	يوجد أثر غير مباشر ذو دلالة إحصائية لمكونات رأس المال الفكري على ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل متطلبات إدارة المعرفة.
06	**الفرضية الفرقية (الفروق)**	**لا توجد** فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات أفراد العينة نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري بالجامعات الجزائرية. تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، الرتبة، التحصيل العلمي، الخبرة المهنية.
07		**لا توجد** فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات أفراد العينة نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية. تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، الرتبة، التحصيل العلمي، الخبرة المهنية.

المصدر: من إعداد الطالب باعتماد على أدبيات النظرية والدراسات السابقة

المطلب الرابع: تحديد الأساليب المعالجة الإحصائية لبيانات المستجوبين:

سيتم تحليل بيانات المستجوبين باستخدام مجموعة من أساليب التحليل الاحصائي المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن الإشكالية وإختبار فرضياتها والتي تتدرج ضمن الإحصاء الوصفي و الإحصاء الاستدلالي والنمذجة بالمعادلات البنائية (الهيكلية)، هذه الأساليب ومن أجل الدقة في نتائج حساب مؤشراتها الإحصائية يتم الاستعانة بالبرامج الإحصائية المتخصصة ومن بين البرامج المعتمدة في هذه الدراسة برنامج (Statistical Package for the Social Sciences) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف اختصارا ب (SPSS)، اصدار (26)، أما بخصوص النمذجة البنائية فتم اعتماد برنامج (Analysis of moment structure) ويشار له اختصار ب (AMOS).

أولا: تحليل باستخدام الأساليب الإحصاء الوصفي:

يتضمن الإحصاء الوصفي جمع البيانات وتنظيمها في جداول وعرضها بيانيا وتحليل البيانات وإجراء المقارنات بينها، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية بشكل عام للحصول على قراءات عامة عن خصائص عينة الدراسة و آرائهم واتجاهاتهم نحو متغيراتها حيث تضمنت الأساليب التالية[1]:

1- التكرارات والنسب المئوية: لوصف البيانات الشخصية والمعلومات الاكاديمية لأفراد عينة الدراسة.

2- الرسوم البيانية: لتمثيل بعض القيم الإحصائية بالأعمدة أو الدوائر من أجل توضيح أكثر لتوزيع وترتيب هذه القيم حسب أسئلة وعبارات الاستبيان ببرنامج (Excel) وكذا الرسم البياني أو ما يعرف ب (Normal Quntile-Quntile(Q-Q) التوزيع الطبيعي للبواقي واستخدمناه إضافة إلى نتائج قيم الإلتواء والتفلطح على تأكيد تبعية بيانات المتغيرات للتوزيع الطبيعي بطريقة بيانية.

3- معامل الإلتواء والتفلطح: لمعرفة ما إذا كانت بينات المستجوبين نحو متغيرات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي أم لا تتبع، حيث أن الكشف عن إعتدالية التوزيع خاصية هامة من خصائص الإحصاء الوصفي

[1] – مصطفى طويطي، **مرجع سبق ذكره** ص ص 169-234(بتصرف)

كونها تساعدنا على الإختيار بين أحد الأسلوبين في عملية التحليل والاستدلال الإحصائي وهما الإحصاء البارامتري (المعلمية) (Paramétrique) والاحصاء اللابارامتري (اللامعلمية) (Non Paramétrique)، فإذا كان التوزيع معتدل (طبيعي) فإن التحاليل الإحصائية تكون وفق الإحصاء البارامتري، أما إذا كان التوزيع غير معتدل أي حر، فإن التحاليل الإحصائية تكون وفق الإحصاء اللابارامتري وهناك طرق بيانية ورقمية في الكشف عن نوع توزيع البيانات ومدى اقترابها من التوزيع الطبيعي.

4- المتوسط الحسابي: من أجل معرفة درجة موافقة المستجوبين اتجاه كل عبارة من عبارات الاستبيان، حيث انه يكون محصور بين أعلى درجة 05، وأدنى درجة 01 حسب الأوزان التي تم اعطاءها لبدائل سلم مقياس ليكارت في الاستبيان.

وهو يعتبر من مقاييس النزعة المركزية في الإحصاء الوصفي، ويقصد به القيمة التي تخضع لها مجموعة قيم المتغير المدروس (مركزها)، والذي ينتج عن قسمة مجموعة القيم على عددها، كما يتم ترتيب أبعاد كل متغير حسب أهميتها لدى المستجوبين بميدان الدراسة، فضلا عن استخدامه مع اختبار (T-TEST).

5- المدى : يعتبر كأحد مقاييس التشتت، حيث يمكن إستخدامه كمقياس لدراسة الفارق بين أقصى قيمتين في المتغير المدروس، كما يمكن إستخدامه لتحديد حدود المتوسط الحسابي كدليل للموافقة.

6- الإنحراف المعياري: قد نجد أن مقاييس النزعة المركزية تكون غير كافية من أجل الحصول على نظرة متكاملة عن طريقة توزيع البيانات، إذ أنها تعطينا بعض المعلومات عن مكان تمركز البيانات لكن لا تخبرنا عن مدى كثافة هذا المركز، لهذه الأسباب نستعمل معايير التشتت لمعرفة تباعد البيانات فيما بينها، وبين مقاييس التشتت الانحراف المعياري، حيث يقيس تشتت القيم عن وسطها الحسابي، حيث كلما كانت قيمته صغيرة كلما تركزت الإجابات حول متوسطها الحسابي وانخفض تشتتها، أيضا يمكن إستخدامه في ترتيب العبارات والأبعاد حين نجد مساواة في قيم المتوسط الحسابي، حيث الترتيب يكون على أساس أقل قيمة للانحراف المعياري.

7- الخطأ المعياري: يقيس مقدار الخطأ الموجود في الوسط الحسابي، وبالتالي فهو دلالة على دقة الوسط الحسابي كتقدير لوسط المجتمع، بمعنى دقة المتوسط في تمثيل مركز البيانات .

8- معامل ألفا كرونباخ: من أجل اختبار الثبات أداة الدراسة (الاستبيان) Reliability Test)، وهو معامل لفحص مدى تمتع الاستبيان بالثبات ومدى قدرته على تحقيق نفس النتائج فيما لو أعيد توزيعه مرات عدة و في نفس الظروف، وهو يأخذ قيمة من 0 إلى 01 وكلما اقترب من01 دل على أن أداة الدراسة ذات درجة عالية من الثبات.

ثانيا: التحليل باستخدام الأساليب الإحصاء الاستدلالي(**):

يتضمن الإحصاء الوصفي الخطوات الثلاث المذكورة أعلاه، بينما الإحصاء الاستدلالي يتضمن خطوة إستقراء النتائج واتخاذ القرارات، أي اختبار الفرضيات سواء تعلق الأمر بالعلاقات بين المتغيرات أو الفروق بين العينات، حيث يسمح بتوقع وتقدير معالم المجتمع الإحصائي الذي سحبت منه عينة البحث واتخاذ القرارات حول المتجمع ككل فهو يسمح بتقدير معلمة، تقدير علاقة، تقدير الفرق، المقارنة بين المتوسطات، مقارنة التباين وفيما يلي ذكر الاختبارات المستخدمة والهدف منها:

1- اختبار (ت) (T-TEST) لعينة واحدة: : يستخدم هذا الإختبار في الكشف عن ما إذا كان متوسط متغير ما لعينة واحدة يساوي قيمة ثابتة، بمعنى أنه يفيد في فحص ما إذا كان هناك فروق ذو دلالة إحصائية (فرق جوهري) بين المتوسط الحسابي للمجتمع الذي سحبت منه العينة وقيمة ثابتة، وعادة القيمة الثابتة أو النظرية تتمثل في القيمة التي تتوسط سلم القياس لعبارات الاستبيان ففي سلم ليكارت الخماسي نجد (03) وهو ما تم استخدامه في دراستنا شرط أن تكون البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

2- اختبار (ت) (T-TEST) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-test): هو إجراء لاختبار فرضيات الفروق، حيث يسمح هذا الإختبار بتقدير الفرق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، إذ من خلاله يمكن التعرف على ما إذا كانت هناك اختلافات (فروق) في آراء وإتجاهات المستجوبين ذات دلالة إحصائية، نحو محاور ومتغيرات الدراسة وهذا حسب اختلاف متغيراتهم الشخصية وأن هذه الأخيرة يفترض أن تكون من فئتين مثل الجنس (ذكر، إناث). ويشترط في هذا الاختبار أن تكون بيانات المتغيرات تتبع التوزيع الطبيعي.

3- اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE-Way ANOVA): تحليل التباين إجراء لاختبار فرضيات الفروق حيث يستخدم لتقدير الفرق بين أكثر من مجموعتين، إذ من خلاله يمكن التعرف على ما إذا كانت هناك اختلافات (فروق) في آراء واتجاهات المستجوبين ذات دلالة إحصائية، نحو محاور ومتغيرات الدراسة وهذا حسب اختلاف متغيراتهم الشخصية وأن هذه الأخيرة يفترض أن تكون أكثر من فئتين مثل العمر (أقل من 30 سنة، من30 إلى 39 سنة، من 40 إلى 49 سنة، 50 سنة فما فوق)، ويشترط في هذا الاختبار أن تكون بيانات المتغيرات تتبع التوزيع الطبيعي. وتحقق شرط تجانس التباين بين المجموعات.

4- معامل الارتباط بيرسون : لقياس العلاقات الارتباطية بين المتغيرات وكذا استخدم في قياس مدى تمتع الاستبيان بالاتساق الداخلي والبنائي. ويستخدم معامل الارتباط للإجابة عن ثلاث أسئلة وهي 1- هل

(**)- تم الاعتماد على شرح الأساليب الإحصائية الاستدلالية على المرجع: عبد الكريم بوحفص، **الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدويا وباستخدام برنامج SPSS**"، (الجزء الأول، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2013) ص ص 11-185(بتصرف)

هناك ارتباط بين المتغيرين،2- ما هو اتجاه هذا الارتباط،3- ماهي قوة ودلالة هذا الارتباط. وعندما يتم حساب معامل الارتباط بين المتغيرين فإن هذا المعامل يتراوح في كل الحالات بين -1 و+1، لكن هذا المعامل لا يكتسب دلالته الإحصائية من قيمته المطلقة، ويتعين على الباحث ان يتفحص دلالة معامل الارتباط واحتمال ظهور الارتباط في المجتمع، وهذا بمقارنة قيمة الارتباط المحسوبة مع القيمة الجدولية والتي تستخرج من الجداول الإحصائية بناء على درجة الحرية ومستوى الدلالة (0.01 أو 0.05) ولا تكون معاملات الارتباط المحسوبة دالة احصائيا إلا إذا فاقت أو تساوت مع تلك الجدولية او نقارن القيمة الاحتمالية (sig) مع مستوى (0.01 أو 0.05) حيث اذا كانت قيمة sig اقل او تساوي (0.01 أو 0.05) فان معامل الارتباط بين المتغيرين هو ذو دلالة إحصائية.

ثالثا: تحليل باستخدام النمذجة بالمعادلات البنائية Structural Equation Modeling)SEM):

يبدأ مفهوم نمذجة المعادلات البنائية بنظرية عامة بالاستناد على الأدب النظري، حيث ينوي الباحث اختبار العلاقة بين مجموعة من المتغيرات في دراسة ما، وتتم صياغة العلاقات في إطار نظري على شكل نموذج، حيث يعرض النموذج الفرضيات المراد اختبارها في الدراسة ويتم قياس المتغيرات المعنية باستخدام مجموعة من الأسئلة في الاستبيان ويكون المعيار القياسي لكل سؤال باستخدام مقياس الدرجات. [1]

1- تعريف النمذجة بالمعادلات البنائية :

تعرف على أنها : جملة طرق أو استراتيجيات إحصائية متقدمة في تحليل البيانات بهدف اختبار صحة شبكة العلاقات بين المتغيرات (النماذج النظرية) التي يفترضها الباحث، جملة واحدة بدون الحاجة إلى تجزئة العلاقات المفترضة إلى أجزاء، واختبار صحة كل جزء من العلاقات على حدة، ذلك أن إختبار صحة العلاقات المفترضة في النموذج بين المتغيرات أو المفاهيم ككل، بدون تفصيصها أو تجزئتها إلى علاقات جزئية أقوى على إمداد الباحث بصورة أدق عن سلوك المتغيرات الحقيقي فتركيبة الواقع المعقدة تجعل من المستحيل إستقطاع أجزاء بسيطة من نسيج العلاقات بين المتغيرات، لأن إستقطاع علاقة واحدة مثلا من نسيج العلاقات بين المتغيرات، كدراسة العلاقة الارتباطية بين متغيرين، تمد الباحث بنتائج فسيفسائية ومبتورة والتي قد لا تعكس السلوك الحقيقي للمتغيرات في الواقع. [2]

---

[1] –زندين أوانغ، ترجمة أبراهيم مخيمر، **نمذجة المعادلات البنائية باستخدام برنامج اموس**، (الأردن، دار البيروني للنشر والتوزيع، 2017)، ص 3

[2] – أمحمد بوزيان تيغزة، **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهاجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وLISREL**، (ط ، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،2012)، ص 115.

2- أهداف النمذجة بالمعادلة البنائية:

إن الهدف الأساسي لاستخدام النمذجة بالمعادلة البنائية (SEM) يتمثل في تحديد مدى مطابقة النموذج النظري للبيانات الميدانية، أي المدى الذي يتم فيه تأييد النموذج النظري بواسطة بيانات العينة[1] وتحديدا فإن استخدام النمذجة (SEM) يهدف إلى[2]:

أ- التحقق من صدق البنية المكونة لعناصر النموذج كما تم تصورها.

ب- دراسة العلاقات والارتباطات بين مكونات الظاهرة بينها وبين بقية الظواهر المرتبة بها.

ج- إمكانية دراسة تأثير متغير الدور الوسيط بين المتغيرات التابعة والمستقلة في النموذج المفترض.

د-إمكانية تعديل النموذج المفترض وفقا للحاجة العلمية لذلك.

ه-التحكم في أخطاء القياس.

3- المفاهيم الأساسية في منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية:

للنمذجة بالمعادلات البنائية مفاهيم أساسية ينبغي على الباحث الإلمام بها قبل الشروع في استخدام هذا الأسلوب المنهجي، فينبغي على الباحث أن يدرك مفهوم النموذج، وطبيعة المتغيرات في النمذجة (SEM) ومعاني الأسهم والأشكال المستخدمة في رسم النموذج ومن بين هذه المفاهيم[3]:

أ- النموذج: هو تمثيل للظاهرة أو محاكاة لها، وهو تعبير أو تصور رمزي مصطنع لموقف أو مشكلة بما يساعد على حسن التصور كأساس لصنع القرار المناسب.

ب- نموذج المعادلة البنائية: هو نموذج مسار (Pattern) مفترض للعلاقات الخطية المباشرة وغير المباشرة بين مجموعة من المتغيرات الكامنة والمشاهدة أو هو نموذج مسار كامل للعلاقة بين مجموعة المتغيرات يمكن وصفه أو تمثيله في شكل رسم بياني (Path Diagram).

ج- نموذج القياس (Measurement Model) : وهو ذلك الجزء من نموذج المعادلة البنائية الذي يتعامل مع المتغيرات الكامنة ومؤشراتها، حيث يحدد العلاقات بين المتغيرات المشاهدة (المؤشرات) والمتغيرات غير المشاهدة (الكامنة)، كما يصف أيضا صدق وثبات المتغيرات المشاهدة، أي أنه يربط المؤشرات بالعامل الكامن.

---

[1] – أيمن سليمان القهوجي، فريال محمد أبو عواد، **النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس(amos)**، (ط1، الأردن،،دار وائل للنشر والتوزيع، 2018)، ص 15

[2]– عبد الله صحراوي، عبد الحكيم بوصلب، «**النمذجة البنائية(SEM) ومعالجة صدق المقاييس في البحوث النفسية والتربوية نموذج البناء العاملي لعلاقات كفاءات التسيير الإداري بالمؤسسة التعليمية**»، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 02، العدد 04 (جامعة الشهيد حمّة لخضر بالوادي، 2016) ص ص: 61-91

[3] – أيمن سليمان القهوجي، فريال محمد أبو عواد، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 09- 15

د- **نموذج البناء (Structure Model)**: وهو يحدد نموذج بناء العلاقات السببية الموجودة بين المتغيرات الكامنة (غير المشاهدة) فهو يحدد أي المتغيرات الكامنة يؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على التغيرات في قيم متغيرات أخرى كامنة داخل النموذج ويتم تحديد نموذج البناء تأسيسا على نظرية البحث، وقد يضم أكثر من نموذج قياس.

ه- **المتغيرات في النمذجة بالمعادلات البنائية:** يمكن تصنيف المتغيرات في النمذجة بالمعادلات البنائية وفقا للأشكال الآتية:

▪**المتغيرات المقاسة (الملاحظة/المؤشرات):** هي مجموعة من المتغيرات التي يمكن قياسها مباشرة من أجل استخدامها لتحديد أو الإستدلال على المتغير الكامن حيث يستدل عليه بواسطة مجموعة من المتغيرات/ المؤشرات/أسئلة التي يتم إعدادها باستخدام الاختبارات والاستبيانات وغيرها من أدوات جمع البيانات.

▪**المتغيرات الكامنة(العوامل الكامنة):** هي متغيرات أو أبنية نظرية أو إفتراضية لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة أو هي المتغيرات الغير مقاسة أو المتغيرات غير المشاهدة أو البنى الافتراضية بمعنى آخر هي المتغيرات التي لا يتم مشاهدتها أو قياسها مباشرة ولكن يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل غير مباشر، فالمتغيرات الكامنة هي بنى أو تكوينات أو العوامل غير مشاهدة أو غير الملاحظة والتي يستدل عليها من مؤشراتها الخارجية الظاهرة وتتضمن كل من المتغيرات الخارجية المنشأ والمتغيرات داخلية المنشأ.

✓ **المتغيرات خارجية المنشأ:** هي متغيرات مستقلة بدون متغير سببي سابق، فهي متغيرات تؤثر ولا تتأثر، أي أنها تؤثر في غيرها ولا تتأثر بأي متغير داخل النموذج، أي تأثير مباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع دون متغير أخر.

✓ **المتغيرات داخلية المنشأ:** هي متغيرات تتأثر بمتغيرات أخرى داخل النموذج، وتشمل كلا من المتغيرات التابعة والمتغيرات الوسيطية وهي المتغيرات التي يمر من خلالها تأثير المتغيرات المستقلة إلى المتغيرات التابعة (تأثير غير مباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع من خلال متغير وسيط).

4- لغة النمذجة بالمعادلات البنائية:في النمذجة بالمعادلات البنائية يتم توضيح نماذج القياس أو النموذج البنائي أو معا في نموذج واحد برسوم تخطيطية تستعمل أشكال متعارف عليها لتوضيح نوع المتغيرات والمسارات أو العلاقات بين المتغيرات المختلفة وهي[1] :

أ- **الشكل المستطيل(□):** يدل على المتغيرات المقاسة أو المؤشرات وقد تكون المؤشرات أو المتغيرات المقاسة فقرات أو مقاييس (أبعاد) في الإستبيان، فإذا كانت المؤشرات المقاسة عبارة عن فقرات فإن كل عبارة تمثل مؤشر أو متغير مقاس وإذا كانت عبارة عن أبعاد فإن كل بعد يمكن إعتباره أيضا متغيرا مقاسا.

[1] – أمحمد بوزيان تيغزة، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 138-142 (بتصرف).

ب- الشكل الدائري (O): يدل على المتغيرات الكامنة أو العوامل الكامنة وتمثل المتغيرات التي لا يتم مشاهدتها أو قياسها مباشرة.

ت- السهم المستقيم وحيد الاتجاه(← او→ أو ↓ أو ↓): يدل على أثر المتغير الذي ينطلق منه سهم على المتغير الذي ينتهي عنده السهم وبالتالي إذا لم يستقبل المتغير الكامن (الذي يشار إليه بالشكل الدائري) أي سهم مستقيم لكن ينطلق منه سهم فيعتبر متغيرا كامنا مستقلا، أما إذا أنتهى عنده سهم فيعتبر متغيرا تابعا، والمتغير الكامن الذي ينتهي عنده سهم مستقيم وفي نفس الوقت ينطلق منه سهم يدعى بالمتغير التابع الكامن الوسيط.

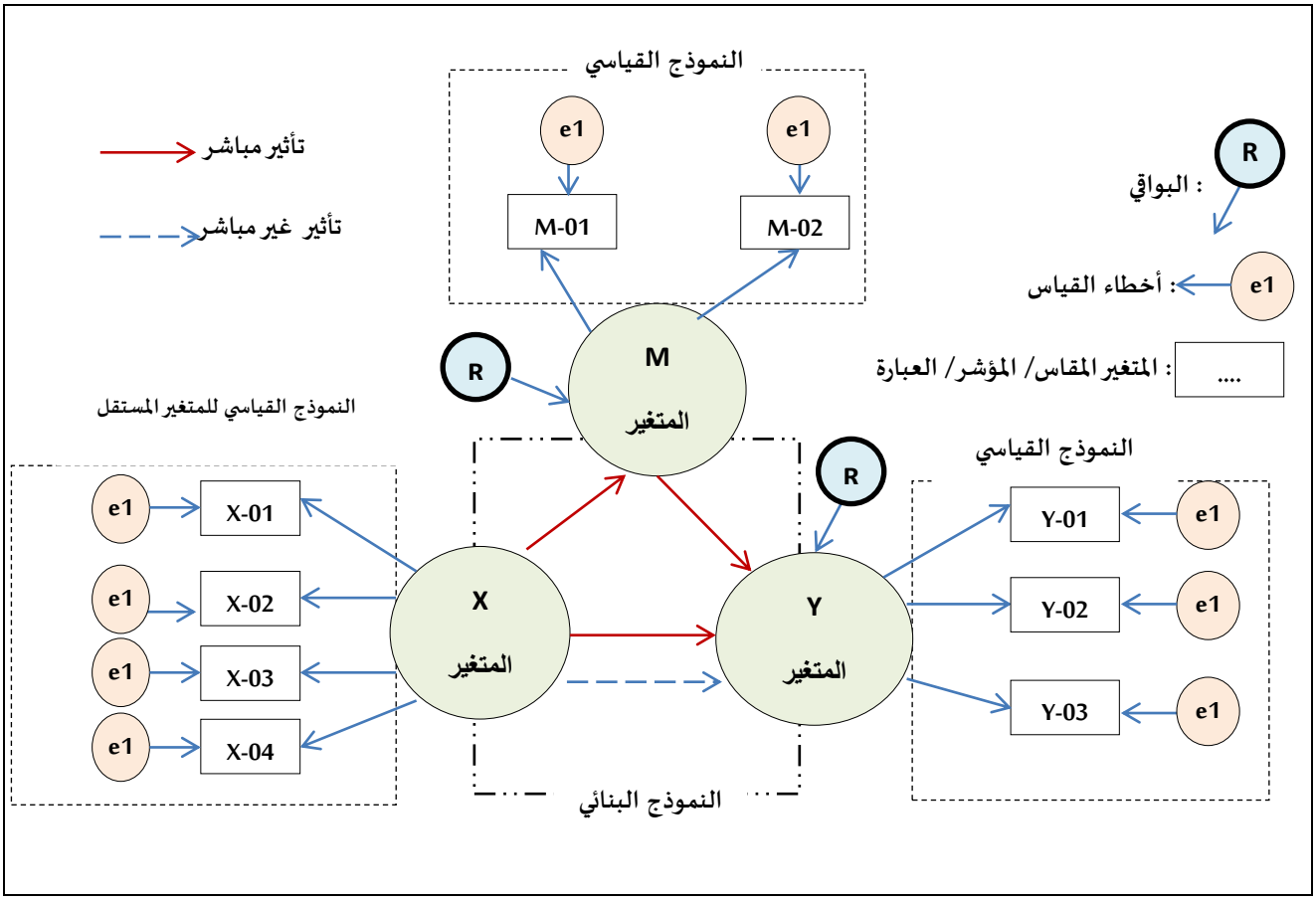
ث- السهم المستقيم أو المحدب أو المقعر ومزدوج الاتجاه (↔): يدل على علاقة الإرتباط بين المتغيرين ويختلف عن السهم المستقيم الوحيد الإتجاه في أن العلاقة التي يدل عليها تكون علاقة سببية أو علاقة تنبؤية بحيث أن مصدر السبب أو التنبؤ يكون أحد المتغيرات أو عدد من المتغيرات المذكورة في النموذج.

ج- السهم مائل صغير (↙أولا): والذي ينتهي عند الشكل الدائري أي الذي ينتهي عند المتغيرات الكامنة وتكون تابعة فإنه يدل على البواقي التي هي عبارة عن بواقي التباين التي لم يستطيع المتغير الكامن المستقل من تفسيره.

ح- السهم مستقيم صغير (←): والذي ينتهي عند الشكل المستطيل أي الذي ينتهي عند المتغيرات الكامنة وتكون تابعة فإنه يدل على البواقي التي هي عبارة عن بواقي التباين التي لم يستطيع المتغير الكامن المستقل من تفسيره. أما اذا كان ينتهي عند الشكل المستطيل (المتغيرات المقاسة) فيسمى بخطأ القياس وهي عبارة عن تباين المؤشرات المقاسة التي لم يقوَا العامل الذي ينتسب إليه المؤشر المقاس من تفسيرها ولذلك تسمى أيضا مراجع أخرى بالبواقي (residuals).

وبناءا على ما ذكرناه أعلاه فأننا نلخص المفاهيم المتعلقة بالنمذجة بالمعادلات البنائية وكذا لغة (أشكال ورمز) النمذجة في الشكل التالي:

الشكل رقم :(19) يبين أشكال ورموز ومكونات النموذج وفق نمذجة المعادلات البنائية (SEM)



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على:

-أمحمد بوزيان تيغزة، **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهاجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وLISREL**، (ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2012). ص138-164(بتصرف)

- أيمن سليمان القهوجي، فريال محمد أبو عواد، **النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس(amos)**، (ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2018).. ص 15-19 (بتصرف)

الشكل السابق يبين رسم تخطيطي فرضي لنموذج (SEM) يتكون من جزأين :

1- النموذج البنائي الذي يصف الروابط (أسهم وحيدة إتجاه) أو علاقات سببية بين المتغيرات الكامنة (المستقل/الوسيط/ التابع) فيما بينهم (المتغيرات ممثلة بالأشكال الدائرية الكبيرة) ورسم خريطة هذه الروابط هو الهدف الرئيسي للتحليل وهو معرفة دور المتغير المستقل في التغيرات التي تحدث في المتغير التابع من خلال المتغير الوسيط.

02- نماذج القياس حيث كل نموذج قياس يصف الروابط بين المتغير الكامن ومتغيراته المقاسة أو عباراته وهذه الأخيرة ممثلة بأشكال مستطيلة إذا يتم قياس كل متغير كامن وإستنتاج وجوده عن طريق المؤشرات، ويصطلح على تسمية كل نموذج قياس على حدا بالنموذج العاملي التوكيدي وفيه يدل السهم وحيد الاتجاه والذي يتجه من الشكل الدائري إلى المستطيلات على التشعبات (مدى تشبع (تمثيل) كل مؤشر على عامله). وتدل الأسهم وحيدة الإتجاه (سهم غليظ) على التأثير المباشر للمتغير الداخل (مستقل) على المتغير الخارج (تابع/وسيط)، أما السهم وحيد الاتجاه (سهم غليظ متقطع) فإنه يدل على التأثير غير المباشر للمتغير المستقل

على التابع من خلال الوسيط، أما الأسهم المائلة الصغيرة التي تنتهي عند المتغير التابع والوسيط فتدل على بواقي التباين (أو المعلومات) التي لم يستطع المتغير المستقل تفسيرها، أي المتغير المستقل يفسر قسما من التباين (أو المعلومات) المتغير التابع، أما القسم المتبقي والذي لم يقوى المتغير المستقل على تفسيره فأشير إليه بسهم مائل قصير ينتهي عند المتغير التابع ويحمل اسم الواقي (R)، وتدل الأسهم التي تنتهي عند المؤشرات على تباين أخطاء القياس أو بواقي المؤشرات المقاسة والتي لم يقوى المتغير الكامن الذي ينتسب إليه المؤشر من تفسيرها ولذلك سميت أيضا بالبواقي.

5-نماذج النمذجة بالمعادلات البنائية: تعتمد النمذجة (SEM) على العديد من النماذج نذكر منها التي سيتم استخدامها في دراستنا من خلال ذكر خصائصها ومكوناتها وكذا الهدف منها:

جدول رقم :(49). يبين نماذج المعادلات البنائية (SEM)

نوع النموذج	خصائص ومكونات كل النموذج
نماذج التحليل العاملي التوكيدي:	وهو يقوم على اطار نظري واضح ويعرف بنموذج القياس يهم بدراسة العلاقات بين المتغيرات الكامنة سواء كانت مؤشرات(عبارات في الاستبيان) أو متغيرات مقاسة (أبعاد في الاستبيان) ويوجد نوعان منه، 01-التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى يتضمن عامل كامن واحد أو عدة عوامل كامنة ترتبط بمؤشراتها الخاصة بها او متغيراتها المقاسة الخاصة بها، 02-تحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية أو الهرمي : يتضمن عامل هرمي عام ويتم فيه استبدال العلاقات الارتباطية بين العوامل بمسارات تدل على تأثير العامل الهرمي العام.ومن بين أهداف التحليل العاملي التوكيدي:01- دراسة العلاقات بين المتغيرات الكامنة والمؤشراتها،02 اختبار النموذج النظري على أساس توكيدي للتثبت من صحة النموذج وصلاحيته (الصدق التقاربي، الصدق التمييزي، الثبات)
نماذج تحليل المسارات:	وهو نموذج ينطوي على شبكة من العلاقات الخطية في اتجاه واحد بحيث يدل على تأثير متغيرات مقاسة على متغيرات مقاسة أخرى في اتجاه واحد ويرمز لها بسهم وحيد الاتجاه يدعى المسار ويعد أسلوب تحليل المسار من الأساليب الإحصائية ذات القدرة العالية في تحليل البيانات حيث يستطيع الباحث من معرفة العلاقات السببية المحتملة لمجموعة من المتغيرات المقاسة والكشف عن أثرها المباشر وغير المشار وكذا الأثار الكلية على الظاهرة المدروسة وتكمن أهمية نماذج تحليل المسار في القدرة على دراسة تأثيرات عدة متغيرات مقاسة فيما بينها بشكر مباشر وغير مباشر وتكون نماذج مبنية على أسس نظرية. وتختلف نماذج تحليل المسار عن النموذج البنائي (نموذج اموس المتكامل) بما يلي : ✍ النموذج البنائي يهتم بالعلاقات بين المتغيرات الكامنة، أما تحليل المسار فيهتم فقط بالعلاقات بين المتغيرات المقاسة. ✍ نموذج تحليل المسار يفترض أن المتغيرات المقاسة خالية من أي خطأ قياس بحيث تخلو من الأخطاء العشوائية، وهذا يتطلب أن تكون هذه على درجة عالية من الصدق والثبات، أما النموذج البنائي فقبل دراسة العلاقات بين المتغيرات الكامنة، يعمل على تقدير خطأ القياس لكل مؤشر، وذلك لتقدير نسبة أخطاء التباين التي تنطوي عليها المؤشرات، وكذا تقدير صدق البنائي (التقاربي والتمييزي) من خلال تشبع المؤشرات على عواملها الكامنة، وبعد ذلك يقوم الباحث بدراسة النموذج البنائي أي بنية العلاقات بين المتغيرات الكامنة بعد تصفيتها من أخطا القياس.
النموذج لبنائي (نموذج اموس المتكامل)	يتكون من العلاقات بين المتغيرات الكامنة فيما بينها مصحوبة بمؤشراتها أو متغيراتها المقاسة، أي يتكون من نموذجين :1- النموذج البنائي الذي يهتم بدراسة العلاقات السببية بين المتغيرات الكامنة .2- نماذج القياس وتهتم بدراسة علاقة المؤشرات او المتغيرات المقاسة مع متغيراتها الكامنة.

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على المرجع : أيمن سليمان القهوجي، فريال محمد أبو عواد، **النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس(amos)**، (ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2018). ص ص 45-68 (بتصرف).

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نماذج النمذجة (SEM) التي سنستخدمها في دراستنا والتي قمنا بتحديدها وبنائها بناء على الإطار النظري للبحث والنظريات التي يقوم عليها وكذا الاختبارات التي سيتم إختبارها، حيث تكون بشكل: **نموذج التحليل العاملي التوكيدي**: وهو يتميز بخاصية عدم وجود علاقات سببية (تنبؤية) مباشرة محددة ومفترضة بين المتغيرات الكامنة، فهو عبارة عن بنية من العوامل الكامنة ترتبط مع متغيراتها المقاسة ونهدف منه إلى التأكد من مطابقة النموذج من خلال مؤشرات المطابقة وكذا التشبعات بين المتغيرات المقاسة والمتغيرات الكامنة تكون قيمها مقبولة ودالة إحصائيا وكذا أيضا من أجل التأكد من الصدق والثبات: **وأيضا استخدامنا نماذج تحليل المسار** والميزة الخاصة لنماذج تحليل المسار هي عدم إحتواءه على المتغيرات الكامنة و أن جميع متغيراته مقاسة وهي نفسها أبعاد محاور الاستبيان ونهدف من خلاله إلى اختبار الفرضيات الفرعية (المسارات الفرعية) لنموذج البحث **وأيضا استخدامنا نموذج أموس المتكامل** أو النموذج البنائي المتكامل: وهو يبين علاقة تنبؤية بين متغيرات كامنة حيث يحتوي متغيرات كامنة مستقلة وتابعة ومتغيرات وسيطية، إن مؤشرات المتغيرات الكامنة هي عبارة عن متغيرات مقاسة تمثل أبعاد في الاستبيان، ونهدف من خلاله التأكد من صلاحية النموذج الفرضي ومطابقته لبيانات العينة وكذا إختبار الفرضيات الرئيسية للدراسة.

رابعا: مراحل تطبيق النمذجة بالمعادلات البنائية:

تختلف المراجع في تحديد خطوات إختبار جودة مطابقة النموذج النظري الذي يضعه الباحث سواء أكان نموذجا توكيديا، أم نموذجا بنائيا، أم نموذج تحليل المسارات، ورغم الإختلاف الكبير في تحديد عدد المراحل، إلا أننا نميل ونتبنى التصنيف الذي تبناه تيغزة حيث لخص عملية اختبار النموذج النظري المفترض عند توظيف النمذجة البنائية يتبنيان خمس مراحل أساسية وهي:

- بناء النموذج أو تحديده.
- تعيين النموذج.
- تقدير معالم أو بارمترات النموذج.
- اختبار جودة مطابقة النموذج عن طريق مؤشرات المطابقة.
- تعديل النموذج.

1- مرحلة بناء النموذج أو تحديده (Model Specification):

يقصد بتحديد النموذج توظيف النظريات، الأطر النظرية، والنماذج التنظيرية المناسبة، وقدرة الباحث على التنظير، في تطوير نموذج نظري مفترض، ومن الضروري أن تعزز عملية تحديد النموذج برسم تخطيطي للنموذج فهو يُعين على التوضيح ويضفي مسحة جمالية على النموذج، فهو ينظم أبعاد التنظير، ويعين على

ترجمة النموذج التخطيطي إلى لغات البرامج الإحصائية المتخصصة في المعادلات البنائية(مثل حزمة أموس (AMOS)، حزمة Mplus...).

2- مرحلة تعيين النموذج (Model Identification):

بعد التحديد النظري للنموذج وقبل الإنتقال إلى تقدير بارامتراته لا بد من معالجة قضية التعيين وهي تتعلق بمدى توفر المعلومات الكافية في بيانات العينة للتوصل إلى حل وحيد ومحدد للبارامترات الحرة للنموذج النظري المفترض وهناك ثلاث أنواع من تعيين النموذج وهي: نموذج غير معين، نموذج معين، نموذج متعدي التعيين، ونميز بينهما من خلال مقارنة عدد البارامترات الحرة (المجهولة القيمة والتي تحتاج إلى تقدير قيمتها) للنموذج المفترض بعدد (حجم) المعلومات المتاحة في بيانات العينة حيث:

أ- إذا كان عدد (حجم) المعلومات المتوفرة في بيانات العينة أقل من حجم المعلومات (عدد البارامترات الحرة)التي يحتاجها النموذج النظري المفترض لاختبار صحته يكون **النموذج غير معين(دون تعيين)**.

ب- إذا كان عدد (حجم) المعلومات المتوفرة في بيانات العينة تساوي تماما من حجم المعلومات (عدد البارامترات الحرة) التي بتطلبها النموذج النظري المفترض. يكون **النموذج معين(مشبع)**.

ت- إذا كان عدد (حجم) المعلومات المتوفرة في بيانات العينة أكبر من حجم المعلومات التي بتطلبها النموذج النظري المفترض. يكون **النموذج متعدي التعيين**.

ولكي نعرف كيف نصف النموذج هل هو متعدي التعيين أو مشبع أو دون التعيين، لابد من القيام بالخطوات التالية:

ث- أن نتعرف على الطريقة التي تمكننا من إحصاء عدد البارامترات الحرة للنموذج النظري المفترض : والبارامترات الحرة التي تحتاج إلى تقدير في النموذج النظري الفرضي هي:

- عدد قيم التباين للعوامل الكامنة إذا كانت حرة ولم تثبت بقيمة محددة.
- عدد أخطاء القياس المؤشرات.
- التغاير أو الارتباطات بين العوامل الكامنة.
- عدد تشبعات المؤشرات المقاسة على عواملها الكامنة مالم يثبت بعضها بقيمة معينة.
- الارتباطات بين الأخطاء القياس (إذا وجدت في النموذج فان الارتباط بينهما يعتبر بارامترا حرا).

ملاحظة : تباين المتغيرات التابعة (التي تنتهي عندها سهم أو أسهم في الشكل التخطيطي) لا تعتبر بارامترات وبالتالي تهمل عند إحصاء عدد البارامترات الحرة.

ج- أن نتعرف على الطريقة التي تمكننا من إحصاء (أو عد) عدد المعلومات المتوفرة في البيانات العينة: وهذا باستخدام المعادلة التالية: **[عدد المؤشرات *(عدد المؤشرات+1)/2]**

ح- حساب درجات الحرية : علما أن النموذج المعين ينطوي على درجات حرية سالبة (أي يفتقر إلى العدد الكافي لدرجات الحرية)، النموذج المشبع ينطوي على عدد درجات حريته تساوي صفرا (أي لا توجد وفرة في درجات الحرية في النموذج المفترض ولا يوجد نقص منها)، في حين أن النموذج المتعدي التعيين يحتوي على عدد موجب من درجات الحرية (بتعبير أخر ينطوي على وفرة منها)، ولمعرفة ما إذا كانت درجات الحرية سالبة (وبالتالي النموذج غير معين) أو تساوي صفرا (وبالتالي النموذج مشبع) أو موجبة (وبالتالي النموذج متعدي التعيين) نقوم بطرح عدد البارامترات الحرة التي أحصيت في النموذج النظري من عدد وحدات المعلومات المتوفرة في بيانات العينة أي نستعمل العلاقة التالية:

عدد درجات الحرية= (عدد وحدات المعلومات المتوفرة في بيانات العينة) – (عدد البارامترات الحرة للنموذج المفترض)

3- مرحلة تقدير معالم أو بارمترات النموذج (Estimation Of The Model Parameters)

إن النموذج النظري المفترض يحتوي على بارامترات حرة تحتاج إلى تقدير قيمتها ومن أمثلة ذلك تشبعات المؤشرات على العوامل الكامنة، أخطاء هذه المؤشرات، الارتباطات بين المتغيرات الكامنة هذا إذا كان النموذج المفترض يتضمن نموذج تحليل عاملي توكيدي فقط، أما إذا استعمل النموذج البنائي المتكامل (يتكون من نموذج قياسي عاملي توكيدي+ نموذج بنائي) فتتمثل البارامترات الحرة في العلاقات الارتباطية بين المتغيرات الكامنة المستقلة، والمسارات التي تصل بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات الكامنة التابعة، وأيضا المسارات التي تصل بين المتغيرات الكامنة بمتغيرات كامنة أخرى، بواقي التباين في المتغيرات الكامنة التابعة التي لم تقوى المتغيرات الكامنة المستقلة على تفسيرها والتي تدعى ببواقي التباين غير المفسر.

فالهدف من التقدير هو إيجاد قيم عددية لهذه البارامترات الحرة في النموذج بحيث أن مصفوفة البيانات المشتقة من النموذج تكون قريبة جدا من بيانات العينة أي عملية تقدير النموذج هي التأكد من مدى تأييد (مطابقة) بيانات العينة للنموذج النظري المفترض.

وهناك العديد من الطرق التي تستخدم في تقدير النموذج والتي تعرف أيضا بطرق تقدير بارامترات النموذج ومن بينها طريقة الاحتمال الأقصى [*] (Maximum Likelihood) وتسمى اختصارا (ML) وهي أشهر الطرق وأكثرها انتشارا وهي الخيار الافتراضي لمعظم البرامج الإحصائية للنمذجة بالمعادلات البنائية ومنها برنامج أموس (AMOS). وهذه الطريقة تقوم على جملة من الافتراضات وهي : 01- يجب أن يكون حجم العينة كبيرا .02-توزيع درجات المؤشرات(المتغيرات) المقاسة في النموذج ينبغي أن تكون ذات توزيع متعدد معتدل (طبيعي).

4- مرحلة اختبار جودة مطابقة النموذج عن طريق مؤشرات المطابقة

بعد أن يقوم الباحث بالمراحل السابقة وهي تحديد (بناء) النموذج ومعرفة نوع تعيين النموذج (دون تعيين/ مشبع/ متعدي التعيين) وتقدير بارامترات النموذج وعند هذا المستوى من التحليل، أي بعد تقدير قيم العلاقات (البارامترات) التي يحتوي عليها النموذج، يبرز السؤال الهام لدى الباحث وهو:- **هل النموذج المفترض الذي يتكون من العلاقات(البارامترات) التي تم قياسها أو تقديرها يمثل بيانات العينة وبالتالي فهو يتمتع بمطابقة جيدة للبيانات** أو المعلومات التي تم الحصول عليها في البحث، أو **لا تمثل بيانات عينة الدراسة، الأمر الذي يدل على عدم صحة النموذج المفترض؟**

وللإجابة عن هذا السؤال يجب تقييم مؤشرات جودة المطابقة، حيث يقوم الباحث بالتثبت من صحة النموذج عن طريق تقييم مدى مطابقته للبيانات من خلال مؤشرات المطابقة، ويقصد بالمطابقة إلى أي حد إستطاع النموذج أن يوظف كافة المعلومات التي تنطوي عليها البيانات الأصلية، أو إلى أي حد تمكن النموذج من تمثيل بيانات العينة بحيث لم يبتعد كثيرا عنها وفيما يلي نعرض أهم مؤشرات جودة المطابقة:

في الإجراءات التقليدية لمطابقة النموذج (أي باستخدام الإنحدار وأنواعه)، فإن الباحث يعتمد فقط على مؤشر الدلالة الإحصائية في اختبار صحة مدى وجود العلاقة بين المتغيرين وحيث أن مؤشر الدلالة الإحصائية تنطوي على الكثير من العيوب منها أنها تتأثر بحجم العينة، فمثلا العلاقة بين المتغيرين بعدد عينة 60 فرد قد تكون غير دالة، لكن إذا زدنا في حجم العينة من 60 إلى 120 فرد فإن العلاقة بين المتغيرين تصبح دالة إحصائيا، وللتغلب على هذا فان النمذجة بالمعادلات البنائية تتم بمطابقة النموذج النظري الفرضي

---

[*] - طريقة الاحتمال الأقصى(Maximum Likelihood) : هي طريقة افتراضية تستعملها أغلي البرامج الإحصائية المتعلقة ب النمذجة (SEM) حيث تزود هذه طريقة مستعملها بتقديرات دقيقة لبارامترات النموذج وتمتاز بوجود ترسانة من مؤشرات المطابقة ومؤشرات إحصائية أخرى قائمة على استعمالها دون الطرق التقدير الأخرى حيث تزود الباحث بقيم الأخطاء المعيارية لكل البارامترات التي يتم حسابها وتفيد الأخطاء المعيارية في تقدير الاختبارات الدلالة الإحصائية للبارامترات المقدرة وأيضا لتحديد دقة قيم البارامترات المقدرة باستعمال مستويات الثقة 95 أو 99 بالمائة وهي تقوم على جملة من الافتراضات. **نقلا عن المرجع** : أمحمد بوزيان تيغزة، **مرجع سبق ذكره**. ص 262-264

مع المعلومات المتوفرة في البيانات بالاستناد إلى مجموعة من المؤشرات المطابقة لتقييم جودة توفيق هذا النموذج والجدول التالي ينطوي على مؤشرات المطابقة مع محكاتها الدالة على جودة المطابقة:

ولعل التصنيف الأكثر استخداما وشيوعا الذي يقسم مؤشرات المطابقة على اختلافها وتباينها إلى ثلاث أصناف او مجموعات :

المجموعة الأولى : مؤشرات المطابقة المطلقة.

المجموعة الثانية : مؤشرات المطابقة المقارنة.

المجموعة الثالثة : المؤشرات الاقتصادية.

جدول رقم (50) يبين مؤشرات المطابقة مع قيم النموذجية لها الدالة على جودة المطابقة للنموذج البحث

مؤشرات المطابقة	التسمية المختصرة	قيم المؤشر الدالة على وجود مطابقة (القيم النموذجية للمؤشر)
المجموعة الأولى : مؤشرات المطابقة المطلقة		
مربع كاي	x^2 أو CIMIN	- أن تكون غير دالة - أذا كان يساوي =0 يدل على مطابقة تامة.
مربع كاي المعياري(النسبي)	Normed Chi-square (NC)	تراوحت القيمة من 1 إلى 5 وتدل على وجود مطابقة - اذا كانت القيمة أصغر من1.0، تدل على مطابقة رديئة - إذا كانت أعلى من 5.0 تدل على مطابقة النموذج تحتاج إلى تحسين. ويفضل أن تكون بين 1 و3
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	RMR	ينبغي أن تكون دون (0.1)
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية	SRMR	ينبغي أن تكون دون (0.1)
مؤشر حسن المطابقة	GFI	يساوي أو أكبر من (0.9)
مؤشر حسن المطابقة المصحح	AGFI	يساوي أو أكبر من (0.9)
المجموعة الثالثة : المؤشرات الاقتصادية		
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	RMSEA	المؤشر دون (0.05)يدل على مطابقة جيدة المؤشر بين (0.05—0.08) يدل على مطابقة مقبولة المؤشر بين (0.08—0.10) يدل على مطابقة غير كافية المؤشر أعلى من (0.10) يدل على سوء المطابقة
الدلالة الإحصائية للمطابقة القريبة	P-Value for Close Fit	- يجب أن تكون أكبر من 0.50
مؤشر الصدق التقاطعي المتوقع	ECVI	يجب أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أصغر من قيمة المؤشر للنموذج المستقل
محك المعلومات لأيكيك	AIC	يجب أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أصغر من قيمة المؤشر للنموذج المستقل
محك المعلومات المتسق لأيكيك	CAIC	يجب أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أصغر من قيمة المؤشر للنموذج المستقل
المجموعة الثانية : مؤشرات المطابقة المقارنة		
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	قيمة المؤشر أعلى من (0.9) تدل على مطابقة معقولة
مؤشر تاكر - لويس	TLI	قيمة المؤشر أعلى من (0.9) تدل على مطابقة معقولة
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	قيمة المؤشر أعلى من (0.9) تدل على مطابقة معقولة

المصدر: أمحمد بوزيان تيغزة، **مرجع سبق ذكره**، ص 262-264

5- مرحلة تعديل النموذج:

قد تشير مؤشرات المطابقة إلى تمتع النموذج النظري بالمطابقة الجيدة لكن هذا ليس ضمانا على أن النموذج يخلو من مواطن ضعف، أو مشاكل موضعية تتعلق ببعض أجزائه أو بعض بارامتراته أو علاقاته لذا فالنموذج يعدل للأسباب التالية :

أ- قد تكون بعض المؤشرات المقاسة بعاملها ضعيفة.

ب- قد تكون العلاقة الارتباطية بين بعض العوامل الكامنة سالبة بدلا من أن تكون موجبة أو موجبة بدلا من أن تكون سالبة أو تكون بعضها غير دال إحصائيا.

ج- النموذج ذو مطابقة جيدة لكن قام على إفتراض إستقلالية أخطاء قياس بعض المؤشرات بدلا من أن تكون في الواقع مرتبطة لاشتراكها في طريقة القياس.

د- النموذج يفتقر إلى مؤشرات مقاسة دقيقة لم يتفطن إليها الباحث.

ه- قد تشير مؤشرات المطابقة إلى مطابقة غير كافية للنموذج المفترض لذا يجب تعديلها وتحسينها. ولكن مؤشرات المطابقة لا تزود الباحث بمعلومات تشخيصية للنموذج بحيث تبين لماذا إفتقر النموذج المفترض إلى مطابقة كافية، كما لا ترشد الباحث إلى مواطن الخلل في المطابقة.[1]

فإذا كانت المطابقة غير كافية فإن الإجراء الشائع هو تعديل النموذج من خلال حذف البارامترات (المسارات) غير الدالة وإضافة البارامترات (المسارات) التي تحسن من مطابقة النموذج، وتقدم برامج النمذجة (AMOS) ما يسمى بمؤشرات التعديل(Modification Indices) وذلك لكل بارامتر ويستطيع الباحث تحديدها من ضمن خياراته للبرنامج قبل إختبار تقدير مطابقة النموذج وبعد ذلك تساعده هذه المؤشرات في تعديل نموذجه بحيث يصبح أكثر مطابقة وملائمة لبيانات العينة ويشير كل مؤشر تعديل الذي يتوقع فيه أن ينخفض مقياس حسن المطابقة (مربع كاي) إذا وضع هذا البارامتر حرا وتم إعادة تقدير النموذج، وعلى الباحث أن يخفف البارامتر الذي له أكبر مؤشر تعديا إذا كان من الممكن تفسير ذلك نظريا ومنطقيا، أما إذا كان هذا الاجراء ليس له أساس منطقي فيمكن للباحث أن يلجأ إلى ثاني مؤشر تعديل وهكذا حتى تتحقق أفضل مطابقة للنموذج بما يتفق مع المنطق النظري للبحث.

6- اختبارات أولية للتحقق من افتراضات وشروط استخدام الأساليب الإحصائية المعلمية ونمذجة (SEM)

يفترض قبل استخدام الأساليب الإحصائية المعلمية (الوصفية والاستدلالية) ونمذجة (SEM) التأكد من بعض الشروط والإفتراضات الواجب تحققها لاستخدام هذه الأساليب والتي تعتبر كشروط أساسية لتطبيقها

---

[1] - أمحمد بوزيان تيغزة، **مرجع سبق ذكره**. ص ص: 285-286

وهذا من أجل ضمان التطبيق السليم للأساليب الإحصائية المعلمية وكذا النمذجة بالمعادلات البنائية وفيما يلي بعض الإجراءات والإختبارات التي تم القيام بها قبل الإنتقال إلى تحليل البيانات وإختبار نموذج الدراسة والتأكد من صحة فرضياتها:

أ- فحص البيانات :

يستخدم الإجراء الاحصائي- فحص وتنقيح البيانات- كخطوة أولى قبل إجراء أي تحليلات إحصائية، وهي عملية فحص البيانات وتنظيفها من أي أخطاء حيث يجب القيام بما يلي:

- ❖ فحص البيانات المفرغة إن كانت فيها أخطاء في التفريغ.
- ❖ فحص إن كانت هناك إستبانات تحتوي على إجابات متكررة ومتطابقة.
- ❖ فحص إن كانت هناك إستبانات تحتوي على إجابات أحادية أي التي لها اختيار وحيد على إجابات جميع أسئلة الاستبانة، بحيث يتم إستكشاف ذلك من خلال حساب الإنحراف المعياري، فعندما نجد قيمته تساوي صفرا (0) فإن ذلك يعني أن هناك إختيار نفس الإجابة على كامل الاستبانة.
- ❖ التعامل مع القيم المفقودة وتعويضها باستخدام طريقة المتوسط الحسابي للقيمتين المجاورة للقيمة المفقودة وتعد هذه الطريقة الأكثر استخداما من قبل الباحثين [1].
- ❖ فحص إن كانت هناك قيم متطرفة وهي الإجابات التي تنحرف بشكل مفرط عن غيرها من الإجابات أي تكون غير منسجمة مع بقية إجابات المجموعة، أو تبتعد بدرجة كبيرة عن المتوسط والوسيط ووجود القيم المتطرفة في البيانات يؤدي إلى تشويه في التوزيع الطبيعي للبيانات.

ومن خلال تطبيق الخطوات أعلاه تبين لنا أنه لا توجد قيم مفقودة في البيانات ولا حتى إجابات أحادية أو متطابقة.

كما تم أيضا فحص البيانات وتأكد خلوها من القيم المتطرفة، حيث بالاستعانة ببرنامج (SPSS) تم استخدام رسوم الصندوق (box plots) التي تسمح بتمييز الردود المتطرفة. وبعد الانتهاء لم يظهر لنا أي قيم متطرفة في البيانات. ومن خلال حساب قيم المتوسط الحسابي يمكن أيضا تحديد المشاهدات المتطرفة إذا لم تظهر لنا أية قيمة متطرفة، حيث كل القيم كانت ضمن حدود سلم مقياس ليكارت من درجة 01 إلى 05.

إن الخطوات والإجراءات التي قمنا بها أعلاه تعتبر شروط ضرورية لاستخدام النمذجة البنائية (SEM) حيث هذه الأخيرة تتأثر نتائجها بالقيم المتطرفة وكذا تشترط عدم وجود قيم مفقودة في البيانات وإن وجدت يجب معالجتها وتعويضها بطرق إحصائية.

---

[1]- مصطفى طويطي **مرجع سبق ذكره** ، ص124.

7- تحديد نوع التوزيع الذي تتبعه البيانات:

يعتبر استكشاف وتحديد نوع توزيع البيانات من أهم المواضيع الأساسية التي يجب على الباحث عدم إغفالها، حيث تعد هذه الخطوة من أهم الفرضيات الأساسية التي لابد من أن إجراءها وهذا من أجل تحديد نوع الأساليب الإحصائية، إذ أن هناك الأساليب الإحصائية المعلمية، وأخرى لامعلمية فالاختبارات المعلمية يشترط فيها اتباع البيانات التوزيع الطبيعي أما اللامعلمية فلا يشترط فيها اتباع التوزيع الطبيعي.[1]

بالنظر إلى ما تبينه نظرية النهاية المركزية، فإن التقيد بشرط توزيع البيانات مرتبط بحجم العينة، إذ يعد شرطا ضروريا في حالة العينات الصغيرة، أما في حالة العينات الكبيرة فيمكن التخلي عنه، وذلك أن حسب هذه النظرية فان التوزيعات الاحتمالية تؤول إلى التوزيع الطبيعي في حالة العينات التي يزيد حجمها عن 30 مشاهدة [2].

وبما أن حجم عينة دراستنا تجاوز 1000 مشاهدة فنفترض أن احتمال التوزيع الطبيعي للبيانات محقق، ولكن زيادة على ذلك ومن أجل دقة معالجة البيانات واختيار الأساليب الاحصائية الملائمة لنوع توزيع البيانات وكذا التأكد من توفر الشرط الأساسي لاستخدام **نمذجة** (SEM) **وهو التوزيع الطبيعي للبيانات، ارتأينا تأكيد فرض التوزيع الطبيعي للبيانات** وهذا باستخدام طريقتين الأولى رقمية **(**كمية**)** وهي طريقة حساب معاملي الالتواء والتفلطح و الثانية بيانية وهي من خلال استخدام مخطط التوزيع الطبيعي للبواقي (Normal Quntile-Quntile(Q-Q) Plot) نعرضها كما يلي:

أ- كشف نوع توزيع البيانات باستخدام طريقة معاملي الإلتواء (Skewness) التفلطح (Kurtosis)

تعد أشهر الطرق الرقمية للتحقق من اعتدالية التوزيع، فالبيانات التي نريد أن نتحقق من اعتدالية توزيعها نحسب لها الدرجات المعيارية ومن خلالها نتعرف على قيمة الإلتواء، فإذا اقتربت قيمة الإلتواء من الصفر، يمكننا حينها الحكم على اعتدالية التوزيع، وهذا يصعب تحقيقه حيث أن قيمة الإلتواء من الصعب أن تصل إلى الصفر، فالحالة الوحيدة التي يكون فيها الإلتواء مساويا للصفر هو المنحنى الطبيعي النموذجي **(**المنوال= الوسيط= المتوسط**)**، لذلك لابد من وجود محك رقمي من خلاله يمكن التحقق من وجود اعتدالية في التوزيع من عدمه، لكن الحكم على اعتدالية التوزيع من خلال محك رقمي يعتبر مثار جدل بين الإحصائيين، حيث ظهرت عدة أراء في هذا الصدد منها من اعتمد على وقوع معامل الالتواء في المدى[+3، -3]، ومنهم من

---

[1]- عبد الحفيظ قادري و محمد مرتاب، **طرق التأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام بعض القوانين الإحصائية وبـرامج (LISERL,spss, Exel) وعواقب الاخلال به (أمثلة تطبيقية)**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد 08، العدد 01 **(**قسم النفس وعلوم التربية بكليـة العلـوم الانسـانية والاجتماعية بجامعة البليدة2 ، ديسمبر 2019 **)**، ص61-81

[2]- أسامة ربيع أمين، **التحليل الأحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج SPSS، الجزء الثاني**، **(**القاهرة،الدار العالمية، 2008**)** ص 106-107

اعتمد على [+2، -2]، ومنهم من اعتمد على المدى [+1، -1]، ومنهم من اعتمد على التفلطح ومنهم من اعتمد على كلاهما معا. [1]

ونحن في دراستنا ومن أجل ضمان نتائج أكثر دقة ومصداقية نستخدم محك [+1، -1]، حيث يجب أن تكون قيم الإلتواء والتفلطح ضمن حدود هذا المجال.

وفيمايلي قيم نتائج اكتشاف توزيع بيانات المستجوبين نحو متغيرات الدراسة باستخدام طريقة معاملي الإلتواء (Skewness) التفلطح (Kurtosis):

جدول رقم (51) نتائج اكتشاف توزيع بيانات المستجوبين نحو متغيرات الدراسة باستخدام طريقة كمية

بيانات اجابات المستجوبين نحو محاور الاستبيان	N عدد العينة	الإلتواء (Skewness)		التفلطح(Kurtosis)	
		Statistic القيمة الاحصائية	مجال قيم الالتواء	Statistic القيمة الاحصائية	مجال قيم التفلطح
البعد 01 :رأس المال البشري	1076	-0.40	قيم معامل الالتواء ضمن المدى [+1، -1]	-0.334	قيم معامل التفلطح ضمن المدى [+1، -1]
البعد 02: رأس المال الهيكلي	1076	-0.441		-0.184	
البعد 03: رأس المال العلاقاتي	1076	-0.384		-0.232	
المتغير المستقل: مكونات رأس المال الفكري في الجامعات	1076	-0.351		0.253	
البعد 01: التكوين	1076	-0.596		-0.038	
البعد 02: البحث	1076	-0.549		-0.145	
البعد 03: العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	1076	-0.345		-0.385	
البعد 04: التعاون	1076	-0.296		-0.417	
البعد 05: الحكامة	1076	-0.509		-0.034	
البعد 06: الحياة الجامعية	1076	-0.56		-0.079	
البعد 07: الهياكل القاعدية	1076	-0.254		-0.313	
المتغير التابع :ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات	1076	-0.339		-0.233	

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج مخرجات برنامج SPSS

ومن خلال الجدول أعلاه نجد أن قيم معامل الإلتواء (Skewness) هي محصورة ضمن المدى [+1، -1]. وأيضا قيمة معامل التفلطح (Kurtosis) هي محصورة ضمن المدى[+1، −1] وعليه فمن خلال النتائج أعلاه والمتعلق بالكشف عن توزيع البيانات باستخدام كل من معامل الإلتواء والتفلطح يتبين لنا أن بيانات المتغيرات تتبع للتوزيع الطبيعي، وهذا ما يدعم ويؤكد على استخدام الأساليب الإحصائية المعلمية (الوصفية

[1]-عبد الحفيظ قادري و محمد مرتاب، **طرق التأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام بعض القوانين الإحصائية وبرامج (LISERL,spss, Exel) وعواقب الاخلال به (أمثلة تطبيقية)**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد 08، العدد 01 (قسم النفس وعلوم التربية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة البليدة2 ، ديسمبر 2019)، ص61-81

والاستدلالية)، وأيضا تحققنا من الافتراض الأساسي لاستخدام النمذجة البنائية (SEM) وهو التوزيع الطبيعي للبيانات.

ب- كشف نوع توزيع البيانات باستخدام الطريقة البيانية :

زيادة عن طريقة الرقمية (الإلتواء (Skewness) التفلطح (Kurtosis)) للتأكد من إتباع بيانات المتغيرات للتوزيع الطبيعي فإننا ندعم هذه النتيجة بطريقة بيانية للكشف نوع التوزيع باستخدام مخطط التوزيع الطبيعي للبواقي (Q- Q)Normal Quntile-Quntile.

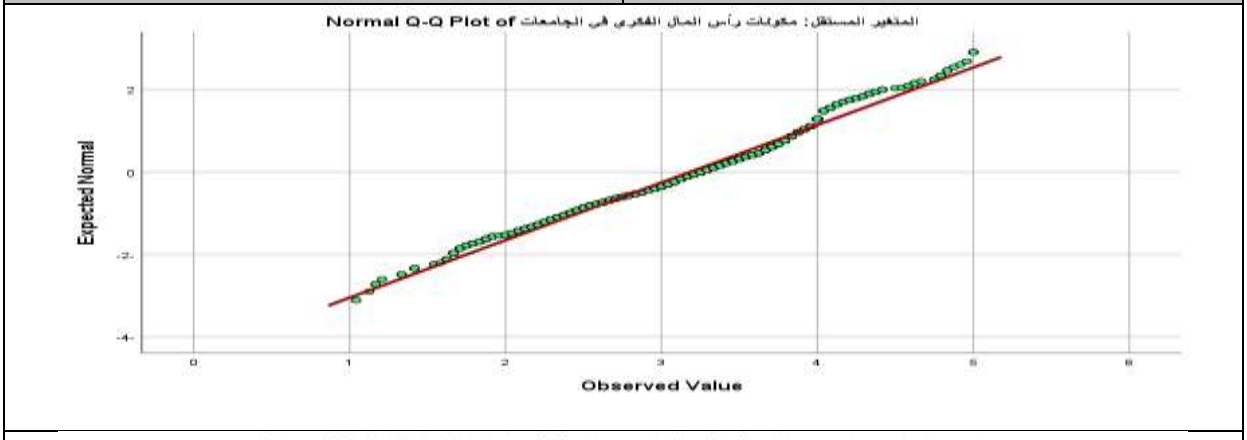
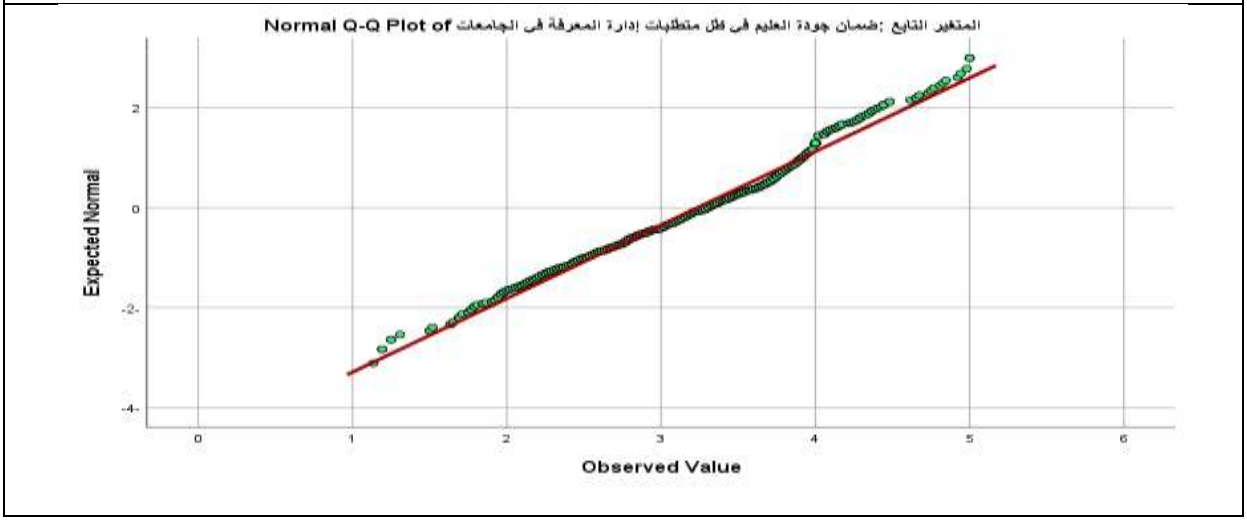
من بين الرسوم البيانية التي يظهرها اختبار (Kolmogorov-Smirnov) هو Normal Quntile-Quntile(Q-Q) مخطط التوزيع الطبيعي للبواقي، حيث في المخطط يتم رسم كل المشاهدات على المحور الأفقي مقابل قيم التوزيع الطبيعي المعياري المتوقعة حيث أن كل نقطة من المستقيم تمثل القيم المتوقعة لدرجات التوزيع الطبيعي على المحور العمودي، تقابلها الدرجات المعيارية للتوزيع الطبيعي للبيانات المشاهدة على المحور الأفقي، فإذا كانت العينة مسحوبة من مجتمع يتوزع توزيعا طبيعيا، فإن نقاط لوحة الانتشار تقع بمحاذاة الخط المستقيم، أما إذا كانت نقاط لوحة الانتشار تقع بعيدا عن خط المستقيم، فهذا يعني أن البيانات المشاهدة لا تتبع التوزيع الطبيعي. [1].

أي أن القاعدة المعمول بها إحصائيا هي أنه إذا كانت النقاط تقع بجانب الخط المستقيم أو قريبة منه فإن بيانات العينة واجابتهم على عبارات المتغير تتبع التوزيع الطبيعي.

[1]- عبد الكريم بوحفص، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 135 -136.

الشكل رقم (20) نتائج اكتشاف توزيع بيانات المستجوبين

نحو متغيرات الدراسة باستخدام طريقة بيانية

المتغير المستقل	المتغير التابع
	

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج مخرجات برنامج SPSS

من خلال الشكلين أعلاه نلاحظ أن أغلب نقاط لوحة الانتشار تقع بمحاذاة الخط المستقيم وقريبة جدا منه وهذا يَعني أن بيانات المستجوبين نحو إجاباتهم على جميع عبارات المحور الأول: مكونات رأس المال الفكري في الجامعات وكذا جميع عبارات المحور الثاني: ضمان جودة التعليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة هي بيانات مسحوبة من مجتمع تخضع بياناته للتوزيع الطبيعي وهو شرط ضروري لاستخدام أساليب إحصائية معلمية للمعالجة الإحصائية للبيانات وكذا لاستخدام النمذجة البنائية (SEM).

8- إختبار عدم وجود التعدد الخطي بين المتغيرات المستقلة:

يجب التأكد من عدم وجود إرتباطات عالية بين المتغيرات المستقلة عند دراسة العلاقة الخطية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة وعدم تحقق هذا الشرط يؤثر في التقديرات الإحصائية لنموذج البحث

وكذا على نتيجة العلاقات بين المتغيرات، ويتم التحقق من هذا الشرط من خلال حساب معامل تضخم التباين ويرمز له ب (VIF) واختيار التباين المسموح (Tolerance) وعتبة هذه المؤشرات هي[1]:

أ- إذا كانت قيمة قيمة: (VIF) أكبر من 10 فإن ذلك دال على وجود مشكلة التعدد (الإزدواج الخطي) بين المتغيرات المستقلة.

ب- إذا كانت قيمة قيمة: (Tolerance) أقل من 0.2 فإن ذلك دال على وجود مشكلة التعدد (الإزدواج الخطي) بين المتغيرات المستقلة.

وفيما يلي جدول يبين نتائج حساب قيم (VIF) و (Tolerance) لتشخيص مشكلة الازدواج الخطي:

جدول رقم(52) يبين تشخيص مشكلة الارتباط الخطي بين المتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة	مدى تحقق الشرط عدم التداخل بين المتغيرات المستقلة	
	Collinearity Statistics	
	Tolerance يجب ان تكون اكبر من 0.2	VIF يجب ان تكون اقل من 5
البعد الأول :رأس المال البشري	0.232	4.311
البعد 02: رأس المال الهيكلي	0.225	4.445
البعد 03: رأس المال العلاقاتي	0.384	2.607

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج مخرجات برنامج SPSS

من الجدول أعلاه نجد أن قيمة معامل تضخم التباين (VIF) لجميع المتغيرات المستقلة بلغت أعلى قيمة له 4.445=VIF وأدنى قيمة له (2.607=VIF) وهي كلها ضمن العتبة أي هي أقل من 10 وأيضا قيم Tolerance أكبر من 0.2، وهذا ما يؤكد عدم وجود مشكلة الارتباط العالي بين المتغيرات المستقلة، وعدم تداخلها مع بعضها وهذا ما نعتبره ملائمة بيانات متغيرات الدراسة لتحليل العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة وكذا لاستخدام النمذجة البنائية (SEM).

9- اختبار العلاقة الخطية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة:

وجود علاقة خطية بين المتغيرات المستقلة والتابعة شرط ضروري لاستخدام النمذجة البنائية (SEM) وللتأكد من العلاقة الخطية بين المتغيرات يجب اتباع إحدى الطريقتين:

[1]- عبد الناصر السيد عامر: **نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية (الأسس والتطبيقات والقضايا)، الجزء الثاني**،(السعودية، دار جامعة نايف للنشر،2018، ص 54

الطريقة (01): تطبيق تحليل التباين (ANOVA) من خلال اختبار فيشر (TEST –F) وتحليل الدلالة الاحصائية أي إذا كانت قيمة الاحتمالية (sig) أقل أو يساوي مستوى الدلالة 0.05 فإن العلاقة بين المتغيرين دالة إحصائيا، أي توجد علاقة بين المتغيرين، أي العلاقة بينهما خطية.

وفيما يلي جدول يبين نتائج حساب قيم (TEST –F) لتشخيص العلاقة الخطية:

جدول رقم (53) يبين تشخيص العلاقة الخطية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع باستخدام تحليل التباين ANOVA

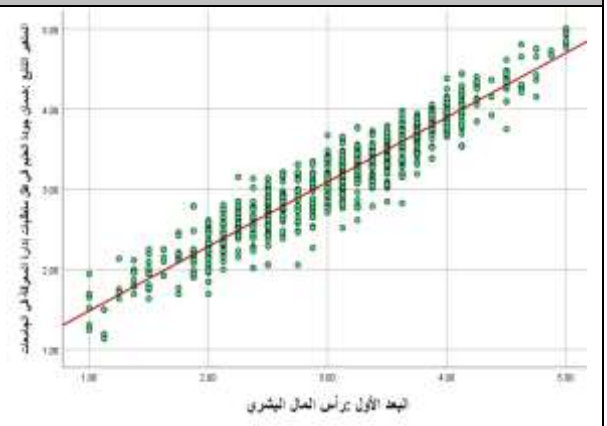
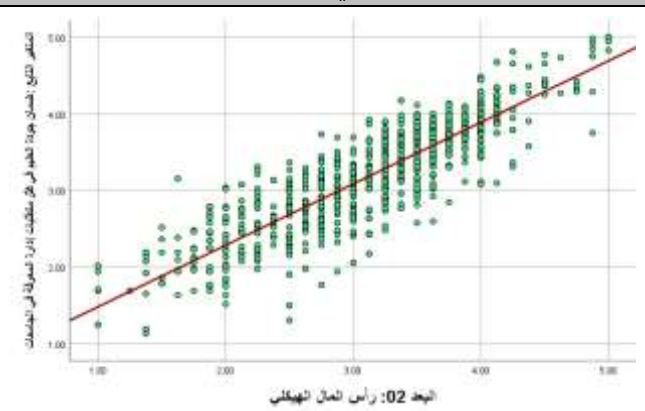
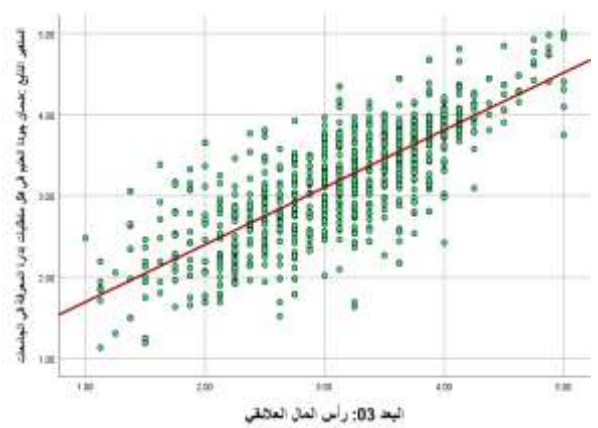
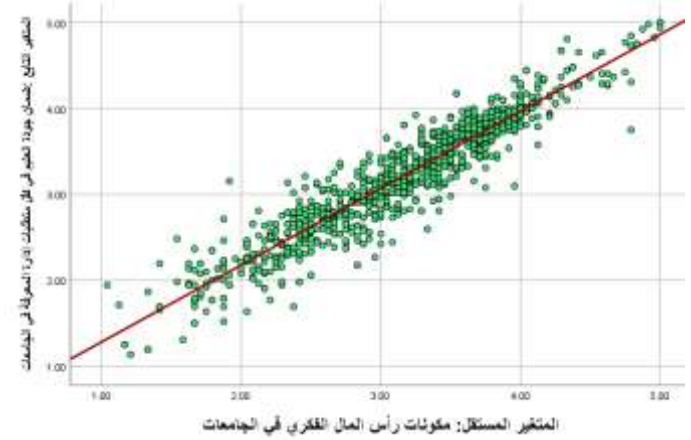
العلاقة بين	المتغيرات المستقلة	R معامل الارتباط	R^2 معامل التفسير	TEST –F	SIG
المتغير التابع :ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات	البعد الأول :رأس المال البشري	0.953	0.909	10107.233	0.000
	البعد الثاني: رأس المال الهيكلي	0.878	0.770	3604.950	0.000
	البعد الثالث: رأس المال العلاقاتي	0.792	0.628	1812.535	0.000
	مكونات رأس المال الفكري في الجامعات	0.943	0.890	8657.867	0.000

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج مخرجات برنامج SPSS

ومن الجدول أعلاه نجد أن قيمة الاحتمالية (sig) للاختبار(TEST –F) هي أقل من 0.05 ومنه العلاقة بين المتغيرات المستقلة مكونات رأس المال الفكري في الجامعات (البعد الأول :رأس المال البشري / البعد الثاني: رأس المال الهيكلي/ البعد الثالث: رأس المال العلاقاتي) والمتغير التابع (ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات) كل على حدا هي علاقة خطية مما يؤكد استخدام أساليب إحصائية معلمية للمعالجة الإحصائية للبيانات و مما يدعم تحقق شروط تحليل البيانات واختبار نموذج الفرضي للبحث باستخدام النمذجة البنائية (SEM).

الطريقة (02) : رسم لوحة الانتشار، فإذا كانت نقاط تقاطع قيم المتغيرين تقع على المستقيم أو قريبة منه، فهذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين خطية، أما إذا وقعت أغلبها بين خطين متوازيين أو كانت دائرة، فهذا يعني أن العلاقة غير خطية. وفيما يلي شكل لوحات الانتشار يبين نتائج تشخيص العلاقة الخطية:

الشكل رقم (21) يبين تشخيص العلاقة الخطية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع باستخدام رسم لوحة الانتشار

رأس المال البشري-ضمان جودة التعليم	رأس المال الهيكلي-ضمان جودة التعليم
	
رأس المال العلاقاتي -ضمان جودة التعليم	**رأس المال الفكري-ضمان جودة التعليم**
	

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج مخرجات برنامج SPSS

توضح لنا الأشكال أعلاه لوحات الإنتشار لنقاط العلاقات الخطية المختلفة بين كل من المتغيرات المستقلة والمتغير التابع التي سيتم إختبارها في النموذج الفرضي للدراسة وما نلاحظه من هذه الأشكال أنه توجد علاقات إرتباطية خطية موجبة وطردية حيث تتجمع نقاط الإنتشار حول الخط المستقيم ذو ميل موجب مما يدعم تحقق شروط تحليل البيانات وإختبار النموذج الفرضي للبحث باستخدام النمذجة البنائية (SEM).

5- اختبار شرط تجانس التباين: يعتبر هذا الشرط الواجب تحققه في إستخدام الإختبار الإحصائي المعلمي تحليل التباين الأحادي (ONE-Way ANOVA) لدراسة الفروق بين أكثر من متوسطتين ويمكن تحقق من هذا الشرط من خلال اختبار ليفين[*](Levene-Test)

[*]-<u>اختبار ليفين(Levene-Test):</u> طور هذا الاختبار من طرف جلاس(Glass)، ويتطلب هذا الاختبار تحويل البيانات الخام إلى درجات معيارية(الدرجة الخام- المتوسط الحسابي للمجموعات)، ثم نأخذ القيمة المطلقة (بدون إشارة) للدرجات المعيارية ليجري عليها تحليل التباين anova فإذا كانت قيمة(sig) المصاحبة لقيمة النسبة الفائية (f-test) أكبر أو تساوي مستوى الدلالة (0.05) فهذا يعني أنها f غير دالة، أي أن شرط تجانس التباين محقق، **نقلا المرجع** عبد الكريم بوحفص، **<u>مرجع سبق ذكره</u>**، ، ص 207

جدول رقم (54) يبين اختبار ليفين(Levene-Test) لتحقق من شرط تجانس تبيان المجموعات المتغيرات الشخصية

	المتغيرات الشخصية	Levene Statistic	Sig.	الدلالة الإحصائية	النتيجة اختبار التجانس بين المجموعات
المتغير التابع	**العمر:** (04 مجموعات)(الفئات)	1.404	0.240	دال (sig) أكبر من 0.05)	تحقق شرط (تجانس التباين)
المتغير المستقل	**العمر:** (04 مجموعات)(الفئات)	0.384	0.765	دال (sig) أكبر من 0.05)	تحقق شرط (تجانس التباين)
المتغير التابع	**الشهادة :** (03 مجموعات)(الفئات)	0.509	0.601	دال (sig) أكبر من 0.05)	تحقق شرط (تجانس التباين)
المتغير المستقل	**الشهادة :** (03 مجموعات)(الفئات)	1.463	0.232	دال (sig) أكبر من 0.05)	تحقق شرط (تجانس التباين)
المتغير التابع	**الخبرة :** (05 مجموعات)(الفئات)	0.759	0.552	دال (sig) أكبر من 0.05)	تحقق شرط (تجانس التباين)
المتغير المستقل	**الخبرة :** (05 مجموعات)(الفئات)	0.311	0.871	دال (sig) أكبر من 0.05)	تحقق شرط (تجانس التباين)
المتغير التابع	**الرتبة :** (05 مجموعات)(الفئات)	0.853	0.492	دال (sig) أكبر من 0.05)	تحقق شرط (تجانس التباين)
المتغير المستقل	**الرتبة :** (05 مجموعات)(الفئات)	0.857	0.489	دال (sig) أكبر من 0.05)	تحقق شرط (تجانس التباين)

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج مخرجات برنامج SPSS

ومن الجدول أعلاه نجد أن قيمة الاحتمالية (sig) للاختبار(TEST –F) هي أكبر من 0.05 وهذا يعني أن هناك تجانس بين مجموعات (فئات) المتغيرات الشخصية (العمر، آخر شهادة محصل عليها، الجامعة بصفة (الرتبة)، الخبرة المهنية في الجامعة) وتحقق هذا الشرط يؤكد على استخدام التباين الأحادي (ONE-Way ANOVA) لدراسة الفروق بين أكثر من متوسطتين.

خلاصة : بناءا لما سبق يمكن القول أن كل الإفتراضات المتعلقة بشروط إستخدام الأساليب الإحصائية المعلمية (الوصفية والاستدلالية) وكذا إفتراضات إستخدام التحليل بالنمذجة بالمعادلات البنائية (SEM) محققة وعليه ننتقل إلى توظيف هذه الأساليب في تحليل البيانات واتجاهات المستجوبين نحو متغيرات الدراسة والتأكد من مطابقة النموذج الفرضي للدراسة لبيانات العينة واختبار الفرضيات الرئيسية والفرعية.

المبحث الثاني : التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة(أجزاء محاور الاستبيان)

نرمي من خلال هذا المطلب إلى التعرف في المرحلة الأولى على الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة، و كذا معلومات عن المستجوبين من حيث الإنتاج العلمي و تشارك المعرفة، و من أجل الوصول إلى ذلك ينبغي علينا تفريغ و تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة حول العبارات التي تضمنتها المحاور في القسم الأول للاستبيان، و المتمثلة في محور الخصائص الشخصية، و نتطرق في المرحلة الثانية إلى عرض وتحليل وتفسير إجابات المبحوثين حول المحاور المتعلقة بالمتغير المستقل، التابع و المتغير الوسيط، بالاعتماد على أدوات الإحصاء الوصفي من خلال حساب المتوسطات الحسابية ومقارنتها.

المطلب الاول: تحليل الوصفي لنتائج المستجوبين نحو الجزء الأول من الاستبيان :

يتضمن هذا الجزء وصف تحليلي من خلال التكرارات والنسب المئوية وأيضا بالتمثيل البياني لمختلف الخصائص الشخصية والأكاديمية المتعلقة بأفراد عينة الدراسة :

أولا: المعلومات الشخصية:

نعرض الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة و هي: العمر، الجنس، التحصيل العلمي، الخبرة المهنية..... إلخ. وتم التطرق لهذا بالتحليل كما يلي:

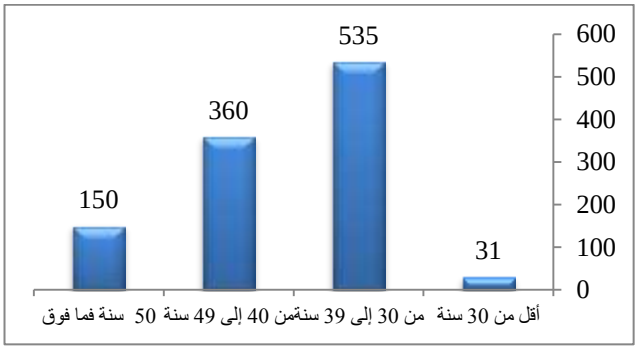
1- بالنسبة لمتغير العمر: المتغير يتكون من الفئات (أقل من 30 سنة، من 30 إلى 39 سنة، من 40 إلى 49 سنة، 50 سنة فما فوق) والجدول والشكل التاليين يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، كما يلي:

الجدول رقم (55):يبن توزيع افراد العينة حسب متغير العمر

الفئة	التكرار	النسبة%
أقل من 30 سنة	31	2.9%
من 30 إلى 39 سنة	535	49.7%
من 40 إلى 49 سنة	360	33.5%
50 سنة فما فوق	150	13.9%
المجموع	**1076**	**%100.0**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (22) : نسبة توزيع أفراد العينة حسب العمر



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (55)

أظهر التحليل الوصفي أن نسبة (49.70%) من الحجم الإجمالي للعينة تتراوح أعمارهم بين (30) و(39) سنة تليها الفئة العمرية بين(40) و(49) سنة بنسبة (33.50%) تليها فئة الذين أعمارهم من (50) سنة فما فوق بنسبته(33.50 %)، بينما الذين أعمارهم أقل من 30 سنة بلغ عددهم (31) فرد أي بنسبة (2.9 %) و هذا يعكس نسبة الشباب الكبيرة في الجامعات الجزائرية، نتيجة فتح جامعات عبر كامل التراب الوطني و ترقية

مراكز جامعية إلى جامعات، و تزايد نسبة التوظيف خلال السنوات العشر الأخيرة، إضافة أيضا إلى أن مجموع المجالين من 40 إلى 49 سنة و المجال 50 سنة فما فوق يبلغ مجموعهما 47,4 % و هذا يدل أيضا على وجود نسبة معتبرة من الأساتذة الذين يمتكلون الخبرة و المعرفة، التي يجب إستغلالها و الإستفادة من المعرفة الضمنية المتراكمة لهذه الفئة في سبيل تطوير الجودة على مستوى الجامعات.

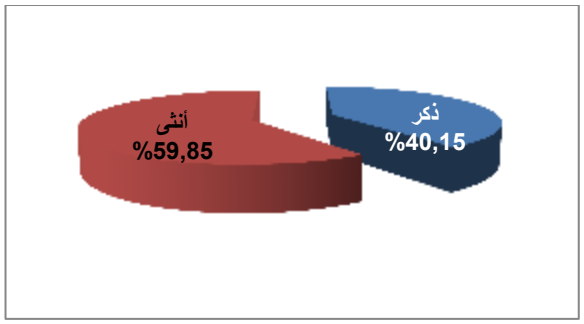
2- بالنسبة لمتغير الجنس : المتغير يتكون من الفئات (الذكور، الاناث) والجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، كما يلي:

الجدول رقم (56):يبن توزيع افراد العينة حسب متغير الجنس

الفئة	التكرار	النسبة%
ذكر	432	40.15%
أنثى	644	59.85%
المجموع	**1076**	**100.0%**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (23) : نسبة توزيع أفراد العينة حسب الجنس



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (56)

يتضح من الجدول و الشكل السابقين أن عينة الدراسة توزعت بنسب غير متساوية بين الذكور و الاناث حيث بلغت (432) فردا من أفراد العينة ذكورا، و هم يمثلون ما نسبته(40,15%) من الحجم الإجمالي للعينة، في حين بلغ عدد الإناث(644)، أي ما نسبته(59,85%) إجمالي عينة الدراسة، وهذا يعكس اقتحام العنصر النسوي بشكل لافت في مجال التعليم العالي نظرا لتكافؤ الفرص بين الجنسين في إجراء مسابقات والتوظيف الي تجريها الجامعة الجزائرية، ويرجع ذلك إلى تفوق الاناث في هذا النوع من النشاط بدخولها عالم الشغل وتقاسم المسؤولية مع فئة الذكور، إضافة إلى توجه وتفضيل الإناث للعمل في الجامعات.

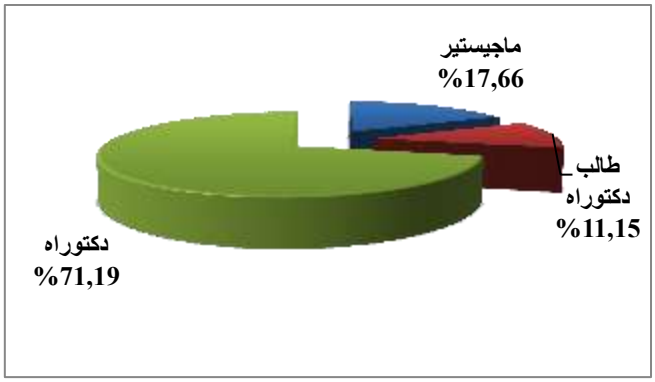
3- بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي : المتغير يتكون من الفئات (شهادة ماجستير، الدكتوراه، طالب دكتوراه) والجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، كما يلي:

الجدول رقم (57):يبن توزيع افراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

الفئة	التكرار	النسبة%
ماجيستير	190	17.7%
طالب دكتوراه	120	11.2%
دكتوراه	766	71.2%
المجموع	**1076**	**100.0%**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (24) : رسم بياني يبن توزيع افراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (57)

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن غالبية العينة المبحوثة متحصلة على شهادة الدكتوراه بإجمالي 766 مبحوث ما نسبته (71,19%) من الحجم الإجمالي للعينة .في حين بلغ عدد أفراد العينة المتحصلين على شهادة الماجستير (190) فردا، أي ما نسبته (17,66 %) من الحجم الإجمالي للعينة .بينما بلغ عدد أفراد العينة المسجلين في الدكتوراه (120) أفراد أي ما نسبته (11,15%) . ويرجع لك لسياسة التوظيف و التي تتم على أساس الشهادة، و تخرج العديد من الطلبة وفق النظام الجديد ل م د

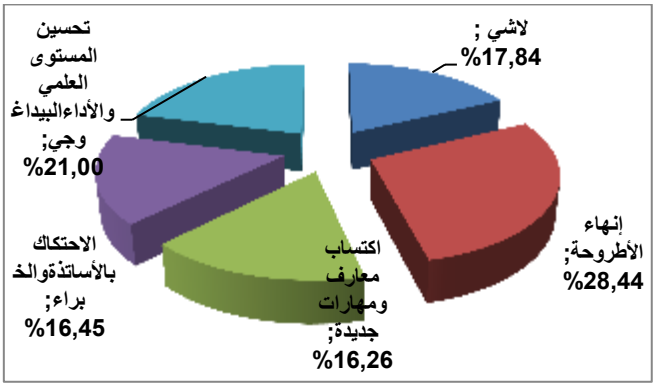
4- بالنسبة لمتغير الرتبة : المتغير يتكون من الفئات (أستاذ مساعد (أ)، أستاذ مساعد(ب)، أستاذ محاضر (أ)، أستاذ محاضر (ب)، أستاذ التعليم العالي) والجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، كما يلي:

الجدول رقم (58):يبن توزيع افراد العينة حسب متغير الرتبة

الفئة	التكرار	النسبة%
أستاذ مساعد(ب)	193	%17,94
أستاذ مساعد (أ)	83	%7,71
أستاذ محاضر (ب)	405	%37,4
أستاذ محاضر (أ)	286	%26,58
أستاذ التعليم العالي	109	%10,13
المجموع	**1076**	**%100,00**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (25) : رسم بياني يبن توزيع افراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (58)

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن المبحوثين من مختلف الرتب العلمية، غير أنّه لاحظنا أنّ ما يمثل (37,64%) من مجتمع البحث المستهدف بدرجة أستاذ محاضر (ب)، بينما بلغ عدد المبحوثين الذين بدرجة أستاذ محاضر (أ) 286 أي بنسبة (26,58%)، و كانت نسبة الأساتذة المساعدون برتبة (ب) (17,94%) بينما بلغت نسبة الأساتذة المساعدون نسبة (7,71%) ومنهم على درجة أستاذ تعليم عالي 109 بنسبة (10,13%) وهذا يدل أنّ هناك احجام عن الترقية في المؤسسة إما بسبب انشغالهم بمهام أخرى تؤجل التفكير في الترقية كرئاسة الأقسام أو بسبب العبء التدريسي أو نجد أن العديد منهم قد حققوا الرضا عن أنفسهم بمجرد توظيفهم هذا ما قد يضعف رغبتهم حتى في البحث العلمي، والسبب الثاني إنما يتعلق بدرجة الاستجابة التي نجدها ضعيفة لدى أساتذة التعليم العالي طبعا بسبب انشغالاتهم ومسؤولياتهم العلمية الكثيرة.

غير أن مجموع الأساتذة المحاضرون صنف أ و أساتذة التعليم العالي معا يعطي نسبة معتبرة تقدر بـــ (36,71%) و هي فئة تدرجت في مختلف الأصناف و وصلت إلى درجة من المعرفة و هي تعتبر ثروة معرفية و رأسمال فكري وجب الإستثمار فيه لتحقيق وثبة نوعية في مجال التدريس و الإستفادة من خبراتهم.

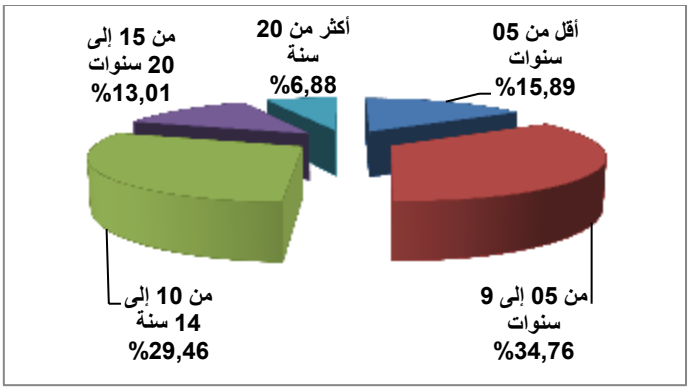
5- بالنسبة لمتغير الخبرة المهنية : المتغير يتكون من الفئات (أقل من 05 سنوات، من 05 إلى9 سنوات، من 10 إلى 14 سنة، من 15 إلى 20 سنوات، أكثر من 20 سنة) والجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، كما يلي:

الجدول رقم (59):يبين توزيع افراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

الفئة	التكرار	النسبة%
أقل من 05 سنوات	171	15.9%
من 05 إلى9 سنوات	374	34.8%
من 10 إلى 14 سنة	317	29.5%
من 15 إلى 20 سنوات	140	13.0%
أكثر من 20 سنة	74	6.9%
المجموع	**1076**	**100.0%**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (26) : رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (59)

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن أغلب المستجوبين تقل خبرتهم عن العشر سنوات بنسبة (34.8%) فيما لا تزيد نسبة المستجوبين الذين لديهم خبرة تساوي أو تفوق 15 سنة على (13%) وهذا إنما يرجع لسبب جوهري يتعلق بسياسة التوظيف المعتمدة أساسا في الجامعات الجزائرية، حيث نجد أن توظيف الأساتذة تزايد بوتيرة كبيرة خاصة في السنوات الأخيرة(تقريبا) و بملاحظة هذه النتيجة نجد أنها معقولة إذا قارنها بمستوى أعمار العينة التي نجد أن أغلبيتها يقع ضمن المجال من 30 إلى 39 سنة، أي أقل من 40 سنة، تدل البيانات السابقة على وجود عامل الخبرة لدى أفراد عينة الدراسة وهذا يخدم الدراسة خاصة في مجال إبداء الرأي حول تطبيق أساسيات رأس المال الفكري من أجل تجسيد الجودة في مؤسسة التعليم العالي.

6- بالنسبة لمتغير اسم جامعة الانتماء : الجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية، كما يلي:

الجدول رقم (60): جامعة الانتماء

اسم جامعة الانتماء	التكرار	النسبة%	اسم جامعة الانتماء	التكرار	النسبة%
01- أدرار/ جامعة احمد دراية	34	3.2	25- قسنطينة 02/ جامعة عبد الحميد مهري	66	6.1
02- الشلف/ جامعة حسيبة بن بوعلي	23	2.1	26- المدية/ جامعة يحي فارس	12	1.1
03- الأغواط/ جامعة عمار ثليجي	16	1.5	27- مستغانم/ جامعة عبد الحميد ابن باديس	7	0.7
04- أم البواقي/ جامعة العربي بن مهيدي	18	1.7	28- المسيلة/ جامعة محمد بوضياف	25	2.3
05- باتنة 1/ جامعة الحاج لخضر	35	3.3	29- معسكر/ جامعة مصطفى اسطمبولي	12	1.1
06- بجاية/ جامعة عبد الرحمان ميرة	15	1.4	30- ورقلة/ جامعة قاصدي مرباح	12	1.1
07- بسكرة/ جامعة محمد خيضر	115	10.7	31- وهران 02/ جامعة محمد بن أحمد المدعو الرائد سي موسى	4	0.4
08- بشار/ جامعة طاهري محمد	7	0.	32- البيض/ المركز الجامعي نور البشير	6	0.6
09- البليدة 2/ جامعة لونيسي علي	10	0.9	33- إليزي/ ' المركز الجامعي المقاوم الشيخ آمود بن مختار	3	0.3
10- البويرة/ جامعة آكلي محند أولحاج	89	8.3	34- برج بوعريريج/ جامعة محمد البشير الابراهيمي	43	4.0
11- تمنراست/ المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى آق اخاموك	9	0.8	35- بومرداس/ جامعة محمد بوقرة	22	2.0
12- تبسة/ جامعة العربي التبسي	104	9.7	36- الطارف/ جامعة الشاذلي بن جديد	6	0.6
13- تلمسان/ جامعة أبو بكر بلقايد	17	1.6	37- تندوف/ ' المركز الجامعي المجاهد علي كافي	4	0.4
14- تيارت/ جامعة ابن خلدون	8	0.7	38- تيسمسيلت/ 'المركز الجامعي العلامة أحمد بن يحي الونشريسي	4	0.4
15- تيزي وزو/ جامعة مولود معمري	8	0.7	39- الوادي/ جامعة حمة لخضر	55	0.1
16- الجزائر 03/ جامعة ابراهيم سلطان شيبوط	41	3.8	40- خنشلة/ جامعة عباس لغرور	15	1.4
17- الجلفة/ جامعة زيان عاشور	13	1.2	41- سوق أهراس/ جامعة محمد الشريف مساعدية	7	0.7
18- جيجل/ جامعة محمد الصديق بن يحي	4	0.4	42- تيبازة/ المركز الجامعي عبد الله مرسلي	3	0.3
19- سطيف 01/ جامعة فرحات عباس	42	3.9	43- ميلة/ المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف	14	1.3
20- سعيدة/ جامعة الدكتور مولاي الطاهر	5	0.5	44- عين الدفلى/ جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة	20	1.9
21- سكيكدة/ جامعة 20 أوت 1955	23	2.1	45- النعامة/ المركز الجامعي صالحي أحمد المدعو علي	1	0.1
22- سيدي بلعباس/ جامعة جيلالي ليابس	5	0.5	46- عين تموشنت/ المركز الجامعي بلحاج بوشعيب	1	0.1
23- عنابة/ جامعة باجي مختار	21	2.0	47- غرداية/ جامعة غرداية	21	2.0
24- قالمة/ جامعة 08 ماي 1945	42	3.9	48- غليزان/ المركز الجامعي أحمد زبانة	9	0.8
المجموع				**1076**	**100.0**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS وExcel

و لتسهيل التحليل تم تقسيم الجامعات بحسب الندوات الجهوية للوسط، الشرق و الغرب كما يلي:

أ- **بالنسبة لمتغير جامعة الانتماء ضمن الندوات الجهوية :** الجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية، كما يلي

الجدول رقم (61): جامعة الانتماء ضمن الندوات الجهوية

ناحية الشرق	عدد المستجوبين	ناحية الوسط	عدد المستجوبين	ناحية الغرب	عدد المستجوبين
جامعة جيجل - محمد الصديق بن يحي	04	جامعة البويرة - آكلي محند أولحاج	89	جامعة طاهري محمد بشار	07
جامعة تبسة - العربي التبسي	104	جامعة الجلفة - زيان عاشور	13	جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر	12
جامعة برج بوعريريج - محمد البشير الابراهيمي	43	جامعة غرداية	21	جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة	05
جامعة الطارف - الشاذلي بن جديد	06	جامعة خميس مليانة - الجيلالي بونعامة	20	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان	17
جامعة خنشلة - عباس لغرور	15	جامعة المدية - يحي فارس	12	جامعة احمد دراية أدرار	34
جامعة أم البواقي - العربي بن مهيدي	18	جامعة بجاية - عبد الرحمان ميرة	15	جامعة بن خلدون تيارت	08
جامعة الوادي - حمة لخضر	55	جامعة الشلف - حسيبة بن بوعلي	23	جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس	05
جامعة سوق أهراس - محمد الشريف مساعدية	07	جامعة بومرداس - محمد بوقرة	22	جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم	07
جامعة عنابة - باجي مختار	21	جامعة تيزي وزو - مولود معمري	8	جامعة وهران 2 محمد بن أحمد المدعو الرائد سي موسى	04
جامعة سكيكدة - 20 أوت 1955	23	جامعة الأغواط - عمار ثليجي	16	المركز الجامعي لتيسمسيلت العلامة أحمد بن يحي الونشريسي	04
جامعة قالمة - 08 ماي 1945	42	جامعة البليدة 2 - لونيسي علي	10	المركز الجامعي لعين تيموشنت - بلحاج بوشعيب	01
جامعة باتنة 1 - الحاج لخضر	35	جامعة الجزائر3 ابراهيم سلطان شيبوط	41	المركز الجامعي غليزان - أحمد زبانة	09
جامعة بسكرة - محمد خيضر	115	المركز الجامعي لتمنراست - أمين العقال الحاج موسى آق اخاموك	09	المركز الجامعي بالنعامة - صالحي أحمد المدعو علي	01
جامعة المسيلة - محمد بوضياف	25	المركز الجامعي بتيبازة - عبد الله مرسلي	03	المركز الجامعي بالبيض - نور البشير	06
جامعة ورقلة - قاصدي مرباح	12	المركز الجامعي إليزي المقاوم الشيخ آمود بن مختار	03	المركز الجامعي بتندوف - المجاهد علي كافي	04
جامعة سطيف1 - فرحات عباس	42				
جامعة قسنطينة 2 - عبد الحميد مهري	66				
المركز الجامعي لميلة - عبد الحفيظ بوالصوف	**14**				
المجموع	**647**		**305**		**124**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS وExcel

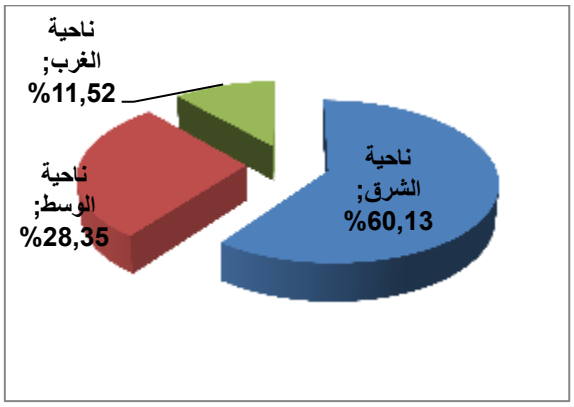
ب-بالنسبة لمتغير جامعة الانتماء ضمن الندوات الجهوية : الجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفـــراد حسب التكرارات والنسب المئوية، كما يلي

الجدول رقم (62):بين توزيع افراد العينة حسب متغير جامعة الانتماء ضمن الندوات الجهوية

الفئة	التكرار	النسبة%
ناحية الشرق	647	%60.13
ناحية الوسط	305	%28.35
ناحية الغرب	124	%11.52
المجموع	**1076**	**100.0%**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (27) : رسم بياني بين توزيع افراد العينة حسب متغير جامعة الانتماء ضمن الندوات الجهوية



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (62)

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن أغلب المستجوبين ينتمون إلى جامعات من ناحية الشرق بنسبة (60.13%)، ناحية الوسط بنسبة (28.35%) و في الأخير ناحية الغرب بنسبة (11.52%)، و رغم أن التوزيع كان بصفة عشوائية غير أن الظروف الصحية الناجمة عن تفشي وباء Covid 19 الذي رافق فترة الدراسة الميدانية، الذي جعلنا نقوم بتويع الاستبيان المعد وفق نماذج Google دون القدرة على التنقل للجامعات قد أثر نوعا ما على توزيع الفئة المستجوبة على الندوات الجهوية بنسب متساوية أو متقاربة، و ربما يرجع هذا التفاوت في النسب إلى قرب جامعات ناحية الشرق من إقامة الطالب و العلاقات مع الأساتذة على مستوى هذه الجامعات.

7- 01-07-هل لديكم وظيفة إدارية بالإضافة إلى التدريس

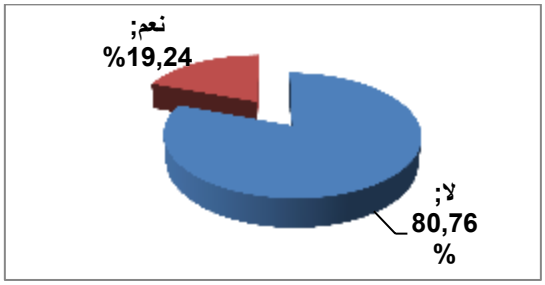
الجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية، كما يلي

الجدول رقم (63):بين توزيع افراد العينة حسب متغير هل لديكم وظيفة إدارية بالإضافة إلى التدريس؟

الفئة	التكرار	النسبة%
لا	798	74.2%
نعم	278	25.8%
المجموع	**1076**	**100.0%**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (28) : رسم بياني بين توزيع افراد العينة حسب متغير هل لديكم وظيفة إدارية بالإضافة إلى التدريس؟



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (64)

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن أغلب المستجوبين ليس لديهم وظيفة إدارية إلى جانب التدريس بنسبة (74,16%) بينما نسبة (25.8%) يملكون وظائف إدارية إلى جانب مهنة التدريس و يرجع ذلك إلى أن

الوظائف الإدارية و التعقيد الإداري يتفاداه الكثير من الأساتذة خاصة الذين مازالو لم يناقشوا مذكراتهم أو الذين يبحثون عن التأهيل.

8- هل تعتقد أنها تؤثر على مردوديتك في التعليم

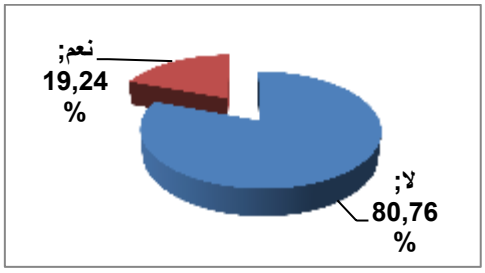
الجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية، كما يلي

الجدول رقم (64):يبن توزيع افراد العينة حسب متغير المردودية التعليم

الفئة	التكرار	النسبة%
لا	798	74.2%
نعم	278	25.8%
المجموع	**1076**	**100.0%**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (29) : رسم بياني يبن توزيع افراد العينة حسب متغير المردودية التعليم



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (64)

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن أغلب المستجوبين يظنون أن شغل وظيفة إدارية إلى جانب مهمة التدريس لا تؤثر على مردوديتم.

9- إذا كان نعم، حدد كيف يكون التأثير: .

أجمع غالبية المستجوبين على أن تأثير الوظيفة الإدارية إلى جانب وظيفة التدريس على مردودية الأستاذ يمكن في إستهلاك المهمة الإدارية قدرا كبيرا من الوقت وتقلل من الوقت المخصص للبحث العلمي والتدريس والإشراف والنشر، ضيق الوقت للقيام بالبحث العلمي وتحديث المعرف، العبء الإداري يمنع الإعداد السليم للدروس و تحديث المعارف، اثر سلبي على انجاز بحوث علمية والمشاركة في الملتقيات العلمية.

ثانيا: المعلومات الأكاديمية:

1- البحوث و الملتقيات و تأليف الكتب:

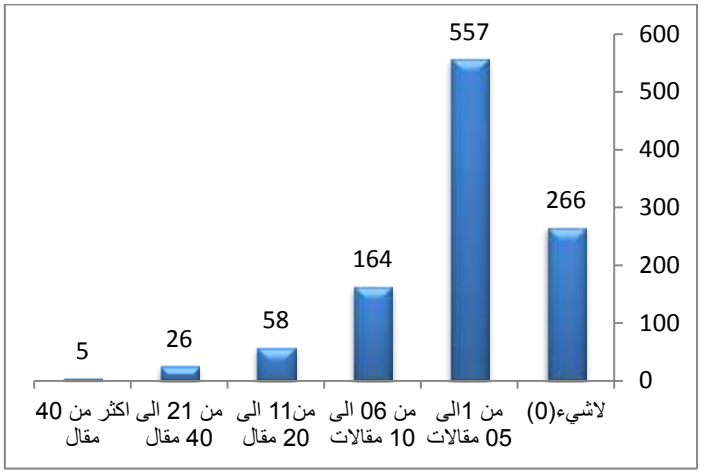
أ- **بالنسبة لمتغير عدد المقالات المنشورة في مجلات دولية:** تم تبويب المتغير إلى فئات والجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، كما يلي:

الجدول رقم (65):بين توزيع افراد العينة حسب متغير المقالات المنشورة في مجلات دولية

الفئة	التكرار	النسبة%
لاشيء(0)	266	%24.7
من 1 إلى 05 مقالات	557	%51.8
من 06 إلى 10	164	%15.2
من11 إلى 20 مقال	58	%5.4
من 21 إلى 40 مقال	26	%2.4
اكثر من 40 مقال	5	%0.5
المجموع	**1076**	**%100.0**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (30) : رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب متغير المقالات المنشورة في مجلات دولية



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (65)

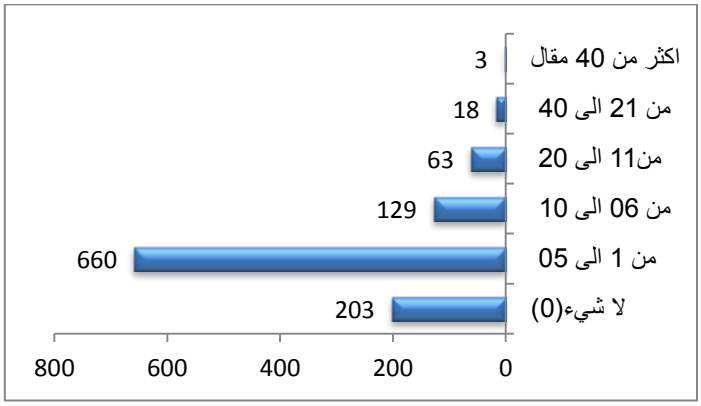
ب- بالنسبة لمتغير عدد المقالات المنشورة في مجلات وطنية: تم تبويب المتغير إلى فئات والجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، كما يلي:

الجدول رقم (66):بين توزيع افراد العينة حسب متغير المقالات المنشورة في مجلات وطنية

الفئة	التكرار	النسبة%
لا شيء(0)	203	%18.9
من 1 إلى 05	660	%61.33
من 06 إلى 10	129	%12.0
من11 إلى 20	63	%5.9
من 21 إلى 40	18	%1.7
اكثر من 40 مقال	3	%0.3
المجموع	**1076**	**%100.0**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (31) : رسم بياني يبين توزيع افراد العينة حسب متغير المقالات المنشورة في مجلات وطنية



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (66)

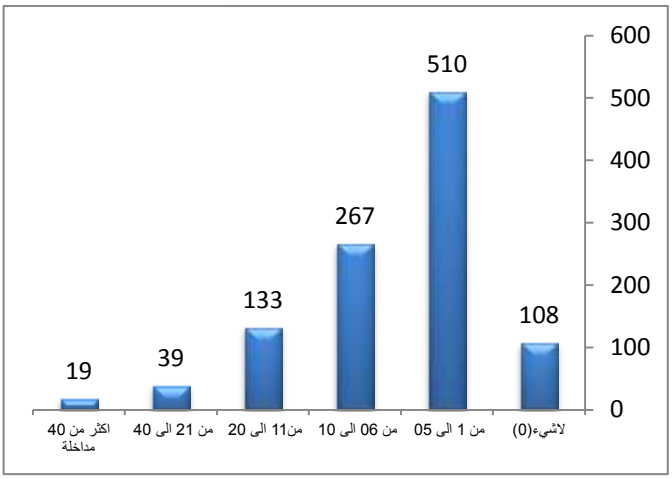
ج- بالنسبة لمتغير عدد المداخلات المشارك بها من طرفك في مؤتمرات دولية : تم تبويب المتغير إلى فئات والجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، كما يلي:

الجدول رقم (67):يبين توزيع افراد العينة حسب عدد المداخلات المشارك بها من طرفك في مؤتمرات دولية

الفئة	التكرار	النسبة%
لاشيء(0)	108	%10.0
من 1 إلى 05	510	%47.4
من 06 إلى 10	267	24.8
من11 إلى 20	133	%12.4
من 21 إلى 40	39	%3.6
اكثر من 40	19	%1.8
المجموع	**1076**	**%100.0**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (32) : رسم بياني يبن توزيع افراد العينة حسب عدد المداخلات المشارك بها من طرفك في مؤتمرات دولية



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (67)

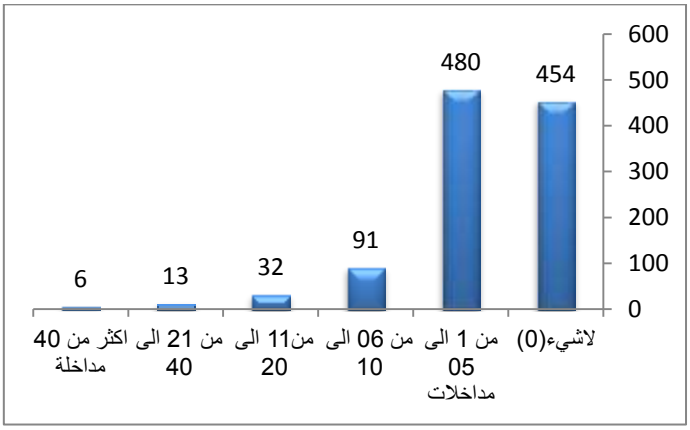
د-بالنسبة لمتغير عدد المداخلات المشارك بها في مؤتمرات علمية خارج الجزائر: تم تبويب المتغير إلى فئات والجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، كما يلي:

الجدول رقم (68):يبن توزيع افراد العينة حسب عدد المداخلات المشارك بها في مؤتمرات علمية خارج الجزائر

الفئة	التكرار	النسبة%
لاشيء(0)	454	%42.2
من 1 إلى 05	480	%4.6
من 06 إلى 10	91	%8.5
من11 إلى 20	32	%3.0
من 21 إلى 40	13	%1.2
أكثر من 40 مداخلة	6	%0.6
المجموع	**1076**	**100.0%**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (33) : رسم بياني يبن توزيع افراد العينة حسب عدد المداخلات المشارك بها في مؤتمرات علمية خارج الجزائر



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (68)

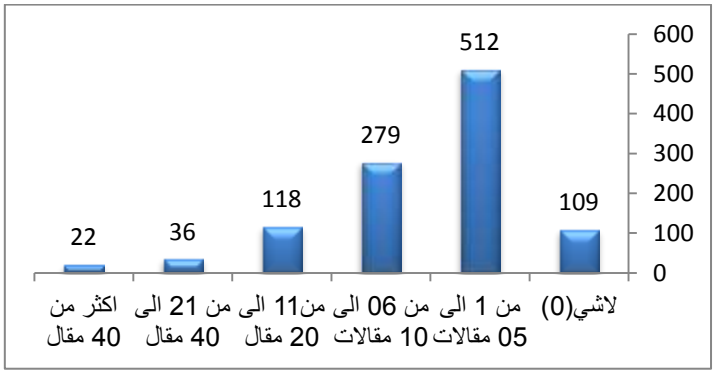
ه-بالنسبة لمتغير عدد المداخلات المشارك بها في مؤتمرات وطنية: تم تبويب المتغير إلى فئات والجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، كما يلي:

الجدول رقم (69):يبن توزيع افراد العينة حسب ع
دد المداخلات المشارك بها في مؤتمرات وطنية

الفئة	التكرار	النسبة%
لاشي(0)	109	%10.1
من 1 إلى 05	512	%47.6
من 06 إلى 10	279	%25.9
من11 إلى 20	118	%11.0
من 21 إلى 40	36	%3.3
اكثر من 40	22	%2.0
المجموع	**1076**	**100.0%**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (34) : رسم بياني يبن توزيع افراد العينة
حسب عدد المداخلات المشارك بها في مؤتمرات وطنية



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (69)

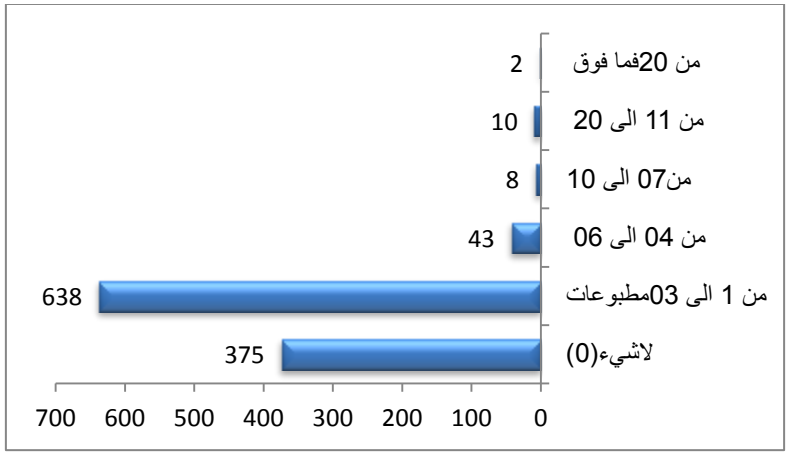
و- بالنسبة لمتغير عدد مطبوعات الدروس المحكمة المنشورة: تم تبويب المتغير إلى فئات و الجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، كما يلي:

الجدول رقم (70):يبن توزيع افراد العينة حسب
عدد مطبوعات الدروس المحكمة المنشورة

الفئة	التكرار	النسبة%
لاشيء(0)	375	%34.9
من 1 إلى 03	638	%59.3
من 04 إلى 06	43	%4.0
من07 إلى 10	8	%0.7
من 11 إلى 20	10	%0.9
من 20فما فوق	2	%0.2
المجموع	**1076**	**100.0%**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (35) : رسم بياني يبن توزيع افراد العينة
حسب عدد مطبوعات الدروس المحكمة المنشورة



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (70)

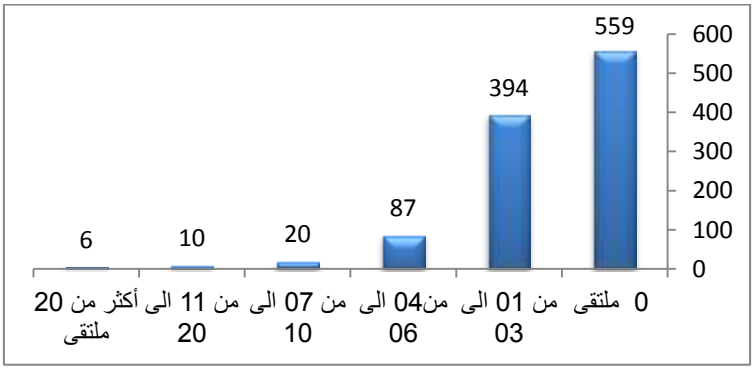
ز- بالنسبة لمتغير عدد الملتقيات المنظمة: تم تبويب المتغير إلى فئات والجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، كما يلي:

الجدول رقم (71):بين توزيع افراد العينة حسب عدد الملتقيات المنظمة

الفئة	التكرار	النسبة%
لاشيء(0)	559	%52.0
من 01 إلى 03	394	%36.6
من04 إلى 06	87	%8.1
من 07 إلى 10	20	%1.9
من 11 إلى 20	10	%0.9
أكثر من 20 ملتقى	6	%0.6
المجموع	**1076**	**100.0%**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (36) : رسم بياني يبن توزيع افراد العينة حسب عدد الملتقيات المنظمة



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (71)

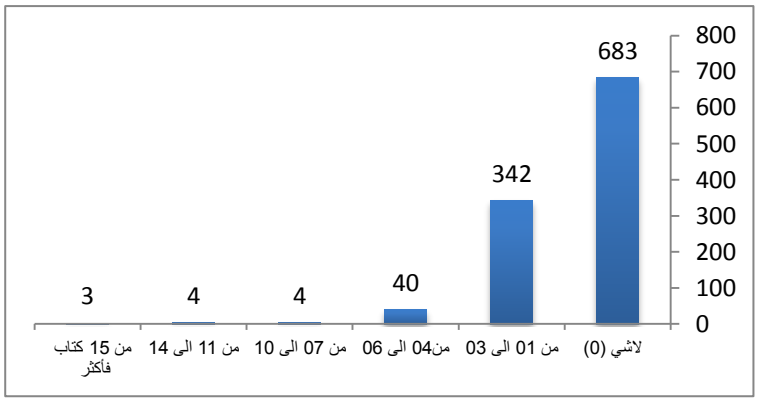
ح- بالنسبة لمتغير عدد الكتب العلمية المنشورة: تم تبويب المتغير إلى فئات والجدول والشكل التالي يبين توزيع الأفراد حسب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، كما يلي:

الجدول رقم (72):بين توزيع افراد العينة حسب عدد الكتب العلمية المنشورة

الفئة	التكرار	النسبة%
لاشي (0)	683	63.5%
من 01 إلى 03	342	31.8%
من04 إلى 06	40	3.7%
من 07 إلى 10	4	0.4%
من 11 إلى 14	4	0.4%
من 15 كتاب فأكثر	3	0.3%
المجموع	**1076**	**%100.0**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (37) : رسم بياني يبن توزيع افراد العينة حسب عدد الكتب العلمية المنشورة



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (72)

بالنسبة لمتغيرات محور البحوث و الملتقيات و تأليف الكتب يتضح من الجداول و الأشكال السابقة أن عـــدد المقالات المنشورة في مجالات دولية، وطنية، المداخلات المشارك بها في مؤتمرات دولية و وطنيـــة، عـــدد مطبوعات الدروس المحكمة المنشورة، عدد الملتقيات المنظمة و عدد الكتب العلمية المنشـــورة يبقـــى دون المتوسط إن لم نقل قليل للعينة محل الدراسة.

و هذه العناصر تؤثر على الجودة في التعليم العالي من خلال قياس الجودة بدلالة المخرجات، وبخاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار تعريف الجودة بمواصفات المنتج النهائي ويعتمد في هذه المقاربة على العديد من المؤشرات منها الإنتاج العلمي وبخاصة المقالات أو الدراسات المنشورة في مجلات جيدة السمعة، نسبة المتخرجين من كلية ما والتحقوا ببرامج للدراسات العليا و نسبة الحاصلين على درجة الدكتوراه إلى الخريجين و هذا يدل على تدني الجودة في الجامعات الجزائريات وفق العينة المبحوثة من حيث عدد المقالات المنشورة في مجالات دولية.

إضافة إلى أن هذا المتغير يعد بمثابة عنصر هام من متطلبات تطبيق إدارة المعرفة من خلال مشاركتها كما أنه يقاس على أساسها رأس المال الفكري المتواجد على مستوى الجامعات.

2- بالنسبة لمتغير التأطير:

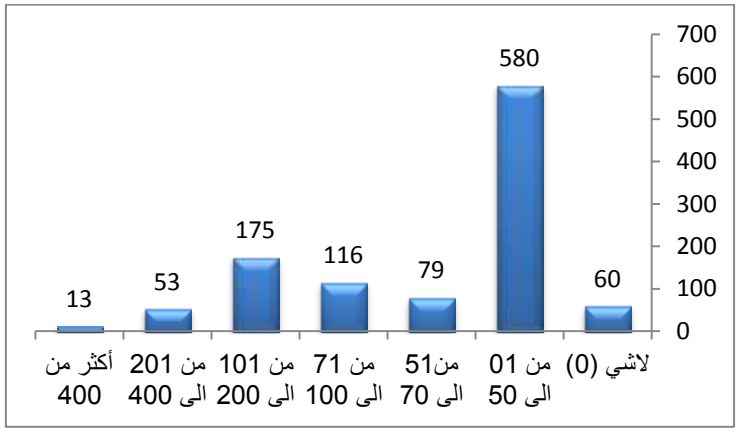
أ- بالنسبة لمتغير عدد الطلبة في الأعمال الموجهة

الجدول رقم (73):يبن توزيع افراد العينة حسب متغير عدد الطلبة في الأعمال الموجهة

الفئة	التكرار	النسبة%
لاشي (0)	60	%5.6
من 01 إلى 50	580	%53.9
من51 إلى 70	79	%7.3
من 71 إلى 100	116	%10.8
من 101 إلى 200	175	%16.3
من 201 إلى 400	53	%4.9
أكثر من 400	13	%1.2
المجموع	**1076**	**%100.0**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (38) : رسم بياني يبن توزيع افراد العينة حسب متغير عدد الطلبة في الأعمال الموجهة



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (73)

من الجدول و الشكل السابقين أن النسبة الكبيرة كانت (53.9%) ضمن المجال من 01 إلى 50 طالب على مستوى قاعات التدريس و هذا ما يدل على تشتت الأستاذ في شرح المقررات الدراسية، و قد يؤثر على تلقي الطلبة لهذه المقررات، هذا ضمن العينة المدروسة، ففي الجانب النظري و بحسب الاحصائيات كانت نسبة التأطير 23 طالب لكل أستاذ و هو ما يزيد على المعدل الدولي الذي هو 15 طالب لكل أستاذ غير أنه ليس بالسوء الذي قد يؤثر كثيرا على الجودة التعليمية.

يعتبر ضعف مستوى التأطير كما ونوعا نتيجة حتمية لتبني نمط التعليم الكمي الذي كرس لتزايد عدد الطلبة وفي هذا السياق نجد أن إحصائيات سنة 2013 تشير أن عدد الأساتذة الجامعيين يقارب 48 ألف أستاذ

بحيث بلغ عدد الدكاترة منهم 12 الف دكتور أي بمعدل دكتور واحد لكل 100 طالب وهذا ما يعد بعيدا عن المعايير الدولية لضمان الجودة و في السياق ذاته و بعيدا عن مبدأ الكم نجد إشكالا آخرا يطرح نفسه والمتعلق أساسا بهيئة التدريس من ناحية كفاءة الأستاذ في حد ذاته على اعتبار أن هذا الأخير ما هو سوى مخرج للعملية والمنظومة التعليمية قائمة على برامج تعليمية سبق الإشارة إلى ضعفها وهشاشتها

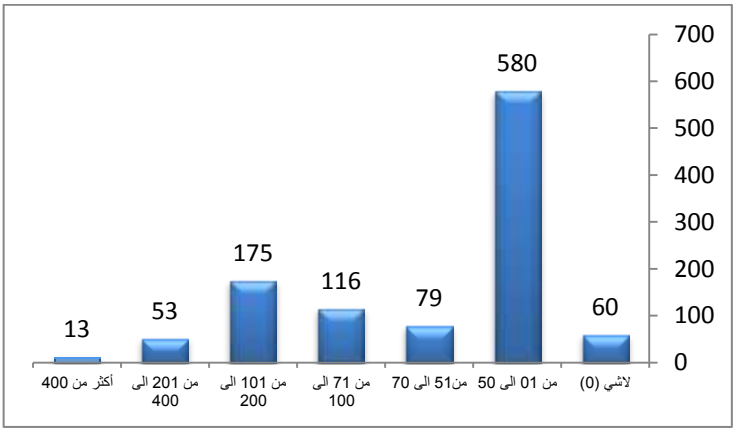
ب- بالنسبة لمتغير عدد الطلبة المؤطرين

الجدول رقم (74):يبين توزيع افراد العينة حسب عدد الطلبة المؤطرين

الفئة	التكرار	النسبة%
لاشي (0)	56	%5.2
من 01 إلى 10	649	%60.3
من11إلى 20	201	%18.7
من 21 إلى 30	80	%7.4
من 30 إلى 60	66	%6.1
من 61 إلى 100	13	%1.2
أكثر من 100	11	%1
المجموع	**1076**	**100.0**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (39) : رسم بياني يبن توزيع افراد العينة حسب عدد الطلبة المؤطرين



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (74)

من الجدول و الشكل أعلاه نلاحظ أن نسبة التأطير للطلبة من طرف العينة المدروسة جيدة بحيث أن نسبة (60.3%) هي ضمن المجال من 01 إلى 10 و هي نسبة تقل عن المعدل العالمي الذي هو أستاذ لـــ 15 طالبا، غير أن التاطير بالمفهوم الذي على أساسه تم إحتساب المعدل السابق يكون للطلبة في قاعة التدريس وليس للطلبة المقبلين على التخرج، غير أنه يعتبر مؤشر جيد للجودة في الجامعات الجزائرية.

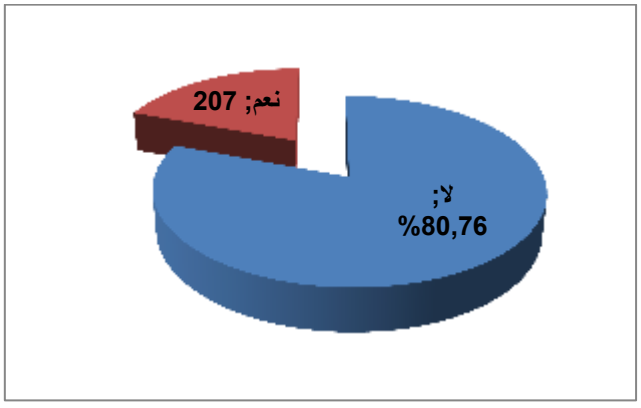
3- هل استفدتم من تربصات علمية إلى الخارج؟

الجدول رقم (75):يبن توزيع افراد العينة حسب متغير الاستفادة من التربصات

الفئة	التكرار	النسبة%
لا	192	%17.8
نعم	884	%82.2
المجموع	**1076**	**100.0%**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (40) : رسم بياني يبن توزيع افراد العينة حسب متغير الاستفادة من التربصات



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (75)

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن أغلب المستجوبين إستفادوا من تربصات علمية خارج الوطن وهذا مؤشر جيد يسمح للأساتذة بالإحتكاك بنظرائهم من الأساتذة من خارج الوطن و إكتساب مهارات و معـــارف جديدة و تحديث المعرفة المكتسبة و نقلها إلى الزملاء من الأساتذة أو الطلبة على مستوى جامعاتنا، من خلال إكتساب معارف جديدة و مشاركتها و نشرها.

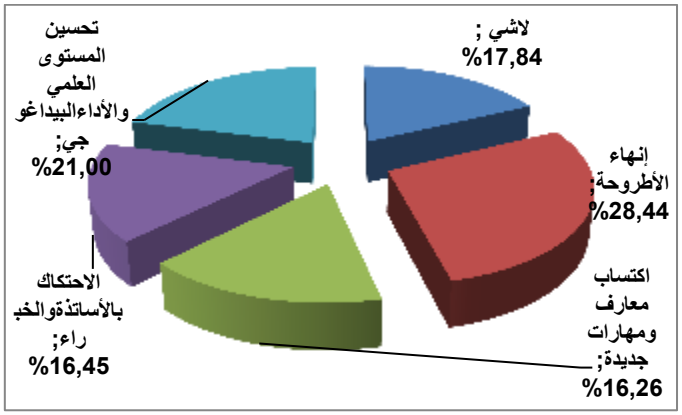
4- بالنسبة لمتغير ما هو هدفكم من التربص ؟

الجدول رقم (76):بين توزيع افراد العينة حسب المتغير الهدف من التربص

الفئة	التكرار	النسبة%
لاشي	192	%17.84
إنهاء الأطروحة	306	%28.4
اكتساب معارف ومهارات جديدة	175	%16.3
الاحتكاك بالأساتذة والخبراء	177	%16.4
تحسين المستوى العلمي والأداءالبيداغوجي	226	%21
المجموع	**1076**	**100.0**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (41) : رسم بياني بين توزيع افراد العينة حسب المتغير الهدف من التربص



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (76)

من الجدول و الشكل أعلاه نلاحظ أن نسبة كبيرة من الأساتذة كان هدفهم إنهـــاء الأطروحـــة، اكتســـاب معارف ومهارات جديدة، الاحتكاك بالأساتذة والخبراء و تحسين المستوى العلمي والأداء البيداغوجي بنسب (28.4%) ، (16.3%)،(16.4%) و (21%)على الترتيب بينما كانت نسبة (17.84%) ليس لها أي هـــدف من هذه التربصات.

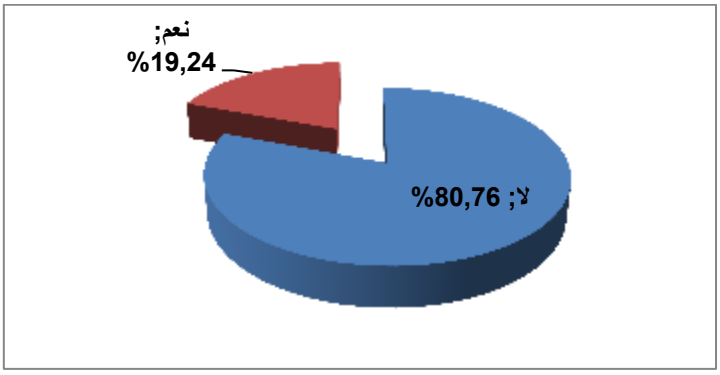
5- بعد إنهاء التربص هل حققتم هدفكم؟ :

الجدول رقم (77):بين توزيع افراد العينة حسب متغير تحقيق الهدف بعد انهاء التربص

الفئة	التكرار	النسبة%
لا	307	%28.5
نعم	769	%71.5
المجموع	**1076**	**100.0%**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (42) : رسم بياني بين توزيع افراد العينة حسب متغير تحقيق الهدف بعد انهاء التربص



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (77)

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن أغلب المستجوبين قد حققوا أهدافهم من التربصات التي إستفادوا منها و هذا مؤشر قوي لترقية الجودة على مستوى الجامعات من خلال إكتساب معارف و تكوين رأس مال فكري.

6- إذا كان لا، حدد السبب:.....

أجمع غالبية المستجوبين على أن عدم تحقيق أهداف التربص راجع إلى المدة الممنوحة غير كافية لانهاء العمل، عدم امكانية السفر بسبب الظروف الراهنة، قلة المراجع، فترة التربص قصيرة جدّا

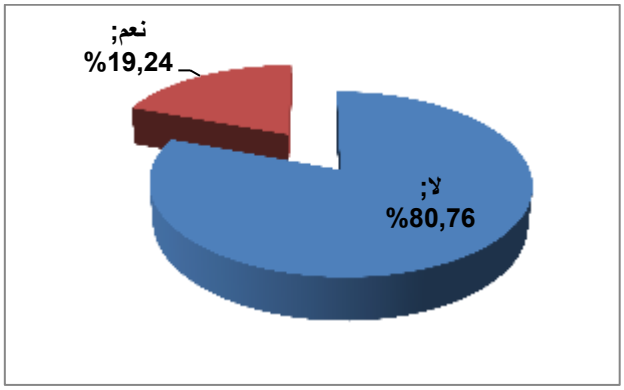
7- هل النشر يتم بسهولة في المجلات؟

الجدول رقم (78):بين توزيع افراد العينة حسب متغير سهولة النشر في المجلات

الفئة	التكرار	النسبة%
لا	869	%80.8
نعم	207	%19.2
المجموع	**1076**	**100.0%**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS و Excel

الشكل رقم (43) : رسم بياني يبن توزيع افراد العينة حسب متغير سهولة النشر في المجلات



المصدر: من إعداد الطالب بناءا على معطيات الجدول رقم: (78)

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن 869 أستاذ مستجوب من عينة الدراسة أجابوا بصعوبة النشر في المجلات أي بنسبة (80.8%) و هذا مؤشر من شأنه التأثير على مشاركة المعرفة المكتسبة مع الباحثين و الزملاء، و خزن المعرفة بحيث يستطيع الغير الحصول عليها، كما أن النشر في المجلات يسمح بنضر البحث العلمي الذي يعد من المهام الأساسية للجامعة، كما أن عدد الاستشهادات البحوث المتميزة المنشورة في المجلات ويتم على أساسه قياس الإنتاج العلمي للجامعات و الذي هو عنصر فعال في ترتيب الجامعات وفق التصنيفات العالمية.

8- إذا كان لا، أذكر أهم المعوقات:

من أكثر الأسباب التي يرى المستجوبون أنها تعيق النشر في المجلات:

- التحكيم يستمر وقت طويل
- التأخر في الرد والرفض لاسباب تافهة في بعض الاحيان
- "قلة المجلات المصنفة"

- المحسوبية في النشر والعراقيل الشكلية والتأخر في الرد بالسنوات خاصة في المجلات عبر البوابة الوطنية
- المعايير المطلوبة و التي تختلف من تخصص إلى اخر خاصة بالنسبة للتخصصات العلمية التي يعد فيها النشر مهمة صعبة
- المعايير المعتمدة، انعدام جو البحث في الجزائر، عدم تشجيع البحث العلمي
- تركيز رؤساء التحرير على الجانب الشكلي للمقال وخاصة القالب، عدد المقالات الكبير يولد الضغوط وبالتالي الرفض، تصنيف المجلات المحجف
- عدد البحوث كبير جدا مقارنة بعدد المجلات
- عدد البحوث كبير جدا مقارنة بعدد المجلات
- عدد المقالات المرسل كبير في مقابل المجلات المصنفة قليلة
- عدم ارجاع نتيجة التحكيم إلى بعد سنة او اكثر بشهور
- في أغلب الاحيان عدم احترام القالب الشكلي أو عدد المقالات المنشورة كثيرة
- كثرة المناقشات ومختلف التاهيلات العلمية والتصنيف العلمية المعمول به حاليا مجلات صنف ج
- معظم المجلات تقبل المداخلات التي ترسل من قبل اساتذة معروفين من قبلهم بغض النظر عن جودة المقال
- معوقات المحسوبية بالاضافة إلى تشدد المجلات في الجوانب الشكلية اكثر من الموضوعية

المطلب الثاني: تحليل الوصفي لنتائج المستجوبين نحو الجزء الثاني من الاستبيان :

يتضمن الجزء الثاني من الاستبيان عبارات ومتغيرات الدراسة وكذا العبارات كل متغير ومن خلال التحليل الوصفي الاحصائي لأراء واتجاهات أفراد العينة نحو من خلال تحليل عبارات كل محور من محاور الاستبيان نحدد مدى موافقتهم واتجاهاتهم اتجاه سلبي (لا أتفق، لا أتفق تماما) أو إيجابي (أتفق، أتفق تماما) وكذا تحديد أهمية كل متغير ومدى درجة توفره بالجامعات الجزائرية حسب وجهة نظر المستجوبين وهذا باستخدام أساليب وصفية استدلالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (T-TEST). كما هو موضح في الجداول ادناه:

أولا: تحليل و تفسير نتائج المستجوبين حول عبارات المتغير المستقل المتعلق بقياس مستويات تطبيق مكونات رأس المال الفكري في الجامعات الجزائرية.

في هذا الجزء نقوم بعرض والتحليل الوصفي لأراء واتجاهات أفراد العينة من خلال تحليل عبارات كل بعد من أبعاد المحور الأول من الاستبيان **(مكونات رأس المال الفكري في الجامعات)** حيث يتضمن (24) عبارة مجمعة في 03 أبعاد.(البعد الأول: رأس المال البشري/ البعد الثاني: رأس المال الهيكلي/ البعد الثالث: رأس المال البشري وذلك عن طريق حساب المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري والتكرارات والنسب المئوية وهذا لتحديد اتجاهاتهم أي مدى موافقتهم أو غير موافقون أو حياديين كما يلي:

1-قياس مستوي تطبيق البعد الأول: رأس المال البشري:

يتناول هذا الجزء آراء و استجابات أفراد الدراسة نحو فترة ما قبل عناصر رأس المال البشري، و في سبيل تحقيق ذلك تم استخدام التكرارات و النسب المئوية و المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري، و ذلك للتعرف على آراء أفراد الدراسة نحو كل عبارة من العبارات، و فيما يلي جدول يوضح ذلك:

جدول رقم (79) نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد الأول: رأس المال البشري

رقم	مضمون العبارات	تحليل الوصفي لأراء المستجوبين			الوزن النسبي (%)	الاتجاه لعام لدرجة الموافقة
		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري		
01	تعمل على تسويق الانتاج العلمي والمعرفي للأساتذة فيها.	3.14	.034	1.111	%62.81	متوسطة
02	تمتلك خطة للاستفادة من المعرفة الضمنية المتولدة في عقول الأساتذة.	3.32	.031	1.001	%66.43	متوسطة
03	توفر الجامعة أنظمة التعلم الافتراضية والمجالات الأكاديمية المحددة.	3.17	.032	1.058	%63.38	متوسطة
04	يساهم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بتطوير المناهج الدراسية والانشطة المختلفة.	3.42	.029	0.965	%68.38	درجة عالية
05	يكرس أعضاء الهيئة التدريسية كل وقتهم لأغراض البحث والتدريس.	3.08	.032	1.035	%61.67	متوسطة
06	يكفل نظام العمل استمرار العمل حتى وان ترك أحد أعضاء هيئة التدريس الجامعة.	3.09	.036	1.168	%61.78	متوسطة
07	يمتلك أعضاء هيئة التدريس الذين يتولون المناصب الادارية المهمة بالجامعة المعارف والخبرات اللازمة.	3.13	.033	1.073	%62.53	متوسطة
08	تنشر نتائج البحوث المتولدة في الجامعة من خلال إنشاء برامج نشر داخلية (الدوريات والمنتديات).	3.09	.036	1.168	%61.78	متوسطة
	الدرجة الكلية للبعد	**3.1798**	**.02457**	**.80602**	**%63.60**	**متوسطة**

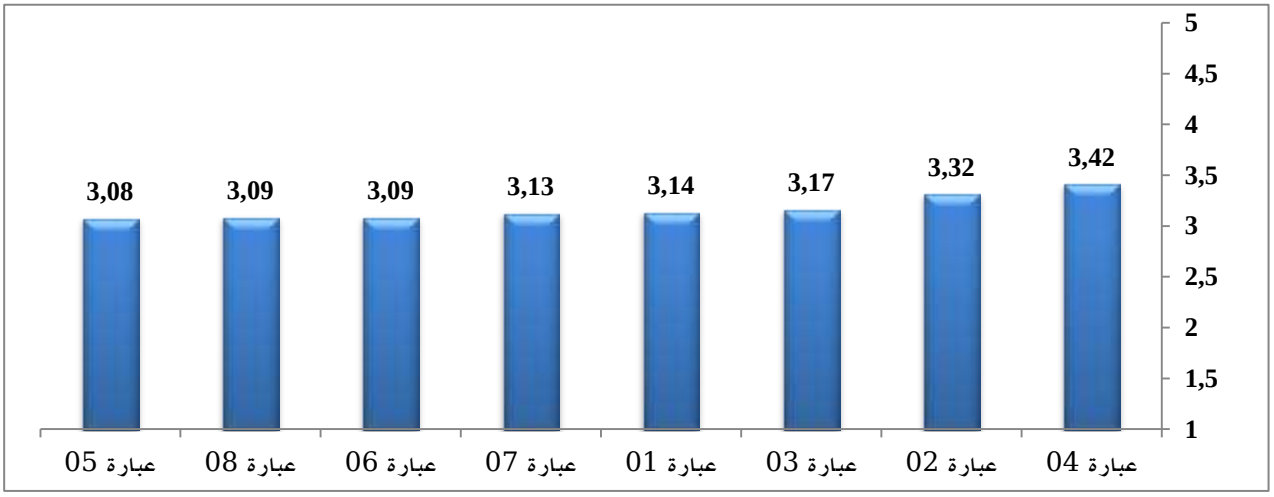
مجال المتوسط الحسابي	من 01 إلى 1.80	من 1.81 إلى2.60	من 2.61 إلى 3.40	من 3.41 إلى 4.20	من 4.21 إلى 5
مستوى الموافقة	درجة منخفضة جدا	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جدا

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS

من الجدول أعلاه نجد: أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (3.1798) وهو ضمن مجال درجة موافقة متوسطة [2.61- 3.40] وبإنحراف معياري قدره (0.806)، أما بالنسبة لمقدار الخطأ المعياري الموجود في المتوسط الحسابي (Std. Error Mean = 0.0245)، فهو صغير جدا مما يعزز النتيجة الإحصائية حول أن تشتت بين آراء المستجوبين ضعيف، وهذا ما يدعم النتائج المتحصل عليها، فيما أن المتوسط الحسابي الإجمالي يمثل مركز الإجابات لاتجاهات أفراد عينة الدراسة، وأن إجاباتهم متجانسة أي معظمهم يؤكدون على أن مستوى تطبيق **رأس المال البشري** بالمؤسسات الجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة وبنسبة 63.60%، وهذا ما نلاحظه أيضا إزاء إجاباتهم وموافقتهم على مضمون عبارات البعد حيث كانت معظمها بدرجات موافقة متوسطة، إذ كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (3.42 أعلى قيمة لدى العبارة رقم 04 إلى أدنى قيمة التي بلغت 3.08 لدى العبارة رقم 05)، وفيما يلي ترتيب عبارات البعد **الأول** حسب أهميتها لدى آراء واتجاهات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

الشكل رقم (44) رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد الأول:

رأس المال البشري بالمؤسسات الجامعات الجزائرية



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج EXCEL

2- .قياس مستوي تطبيق البعد 02: رأس المال الهيكلي

و يتناول هذا الجزء أراء المستجوبين حول رأس المال الهيكلي كمكون لرأس المال الفكري و قد تم حساب المؤشرات الإحصائية الخاصة بالمحور، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (80) نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 02: رأس المال الهيكلي

رقم	مضمون العبارات	تحليل الوصفي لأراء المستجوبين			الوزن النسبي (%)	الاتجاه لعام لدرجة الموافقة
		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري		
09	تتسم العلاقات التنظيمية بين كليات الجامعة و أقسامها العلمية بالتعاون والتكامل و تبادل الخبرات.	3.14	.034	1.111	62.81	متوسطة
10	تتوفر بالجامعة قاعدة بيانات تتضمن معلومات عن كل أنشطتها تحدث بياناتها ومعلوماتها بشكل دوري.	3.25	.033	1.093	64.98	متوسطة
11	تستخدم الجامعة قنوات اتصال مختلفة لإيصال رؤيتها ورسالتها إلى مختلف المتعاملين معها.	3.17	.032	1.058	63.38	متوسطة
12	تعمل الجامعة على إيجاد ثقافة تنظيمية تعزز روح المبادرة والعمل الجماعي.	3.26	.032	1.058	65.30	متوسطة
13	توجد بالجامعة مستويات ادارية واضحة ومحددة في الهيكل التنظيمي تؤمن التوزيع العادل للصلاحيات	3.28	.033	1.068	65.61	متوسطة
14	يسعى أعضاء الهيئة التدريسية لتبادل الأفكار مع الزملاء في الأقسام المختلفة داخل الجامعة	3.32	.031	1.001	66.43	متوسطة
15	وجود نظام مرن ومفتوح للاتصال يسهل عملية تبادل المعرفة ونقل المعلومات بين المستويات الإدارية المختلفة	3.21	.032	1.041	64.14	متوسطة
16	يتوفر في الجامعة مرافق تميزها عن الجامعات الاخرى في مجال التعليم الجامعي.	2.87	.036	1.183	57. 5	متوسطة
الدرجة الكلية للبعد		**3.1882**	**.02272**	**.74511**	**63.76**	**متوسطة**

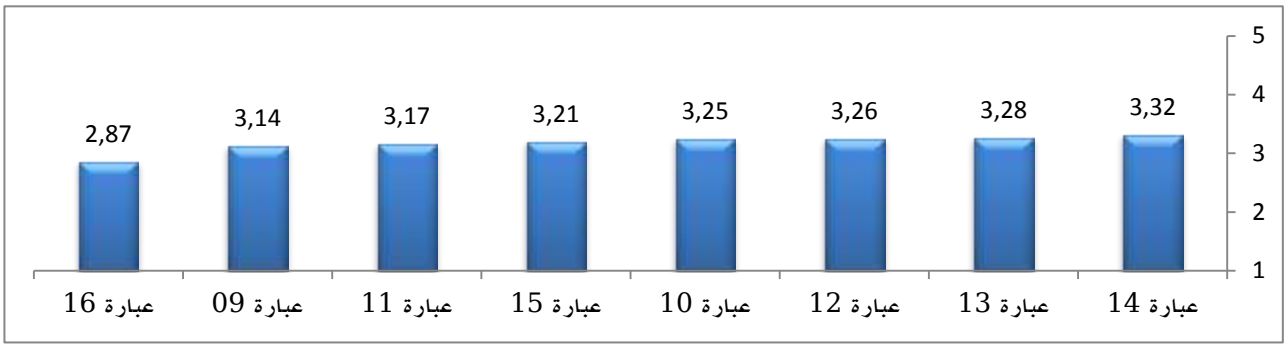
مجال المتوسط الحسابي	**من 01 إلى 1.80**	**من 1.81 إلى2.60**	**من 2.61 إلى 3.40**	**من 3.41 إلى 4.20**	**من 4.21 إلى 5**
مستوى الموافقة	**درجة منخفضة جدا**	**درجة منخفضة**	**درجة متوسطة**	**درجة عالية**	**درجة عالية جدا**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS

من الجدول أعلاه نجد: أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (3.1882) وهو ضمن مجال درجة موافقة متوسطة [2.61-- 3.40] وبانحراف معياري قدره (0.745)، أما بالنسبة لمقدار الخطأ المعياري الموجود في المتوسط الحسابي (Std. Error Mean = 0.0227)، فهو صغير جدا مما يعزز النتيجة الإحصائية حول أن تشتت بين آراء المستجوبين ضعيف، وهذا ما يدعم النتائج المتحصل عليها، فيما أن المتوسط الحسابي الإجمالي يمثل مركز الإجابات لاتجاهات أفراد عينة الدراسة، وأن إجاباتهم متجانسة أي معظمهم يؤكدون على أن مستوى تطبيق **رأس المال الهيكلي** بالمؤسسات الجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة وبنسبة 63.76%، وهذا ما نلاحظه أيضا إزاء إجاباتهم وموافقتهم على مضمون عبارات البعد حيث كانت معظمها بدرجات موافقة متوسطة، إذ كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (3.32 أعلى قيمة لدى العبارة رقم 14 إلى أدنى قيمة التي بلغت 2.87 لدى العبارة رقم 16)، وفيما يلي ترتيب عبارات البعد **الثاني** حسب أهميتها لدى آراء واتجاهات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

الشكل رقم (45) رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 02:

رأس المال الهيكلي بالمؤسسات الجامعات الجزائرية



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج EXCEL

3- .قياس مستوي تطبيق البعد 03: رأس المال العلاقاتي

و يتناول هذا الجزء آراء المستجوبين حول رأس المال **العلاقاتي** كمكون لرأس المال الفكري و قد تم حساب المؤشرات الإحصائية الخاصة بالمحور، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (81) نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 03: رأس المال العلاقاتي

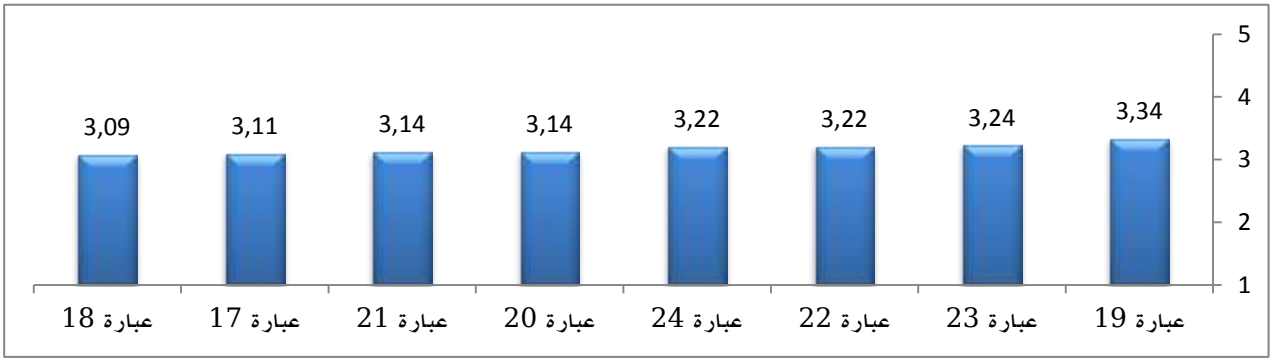
رقم	مضمون العبارات	تحليل الوصفي لأراء المستجوبين			الوزن النسبي (%)	الاتجاه لعام لدرجة الموافقة
		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري		
17	تسعى الجامعة إلى تحسين مستوى الرضا لدى الاساتذة من خدماتها المختلفة.	3.11	.034	1.116	62.10	متوسطة
18	تشجع الجامعة أعضاء الهيئة التدريسية على إقامة علاقات أكاديمية مع المدارس الأخرى.	3.09	.035	1.138	61.90	متوسطة
19	تفتح الجامعة المجال أمام الجميع من أجل التعرف على خدماتها و إمكانياتها البحثية والتعليمية.	3.34	.031	1.032	66.71	متوسطة
20	تقوم ادارة الكلية بعمل استطلاع لسوق العمل المعرفة حاجات سوق العمل.	3.14	.033	1.097	62.73	متوسطة
21	تمتلك سياسة واضحة لتطوير علاقتها مع المؤسسات الحكومية القطاع الخاص لتعزيز رأس المال لفكري لديها.	3.14	.034	1.111	62.83	متوسطة
22	تنظر الجامعة إلى ضرورة أن تكون علاقتها مع مؤسسات المجتمع المحلي على مستوى عالي.	3.22	.033	1.098	64.46	متوسطة
23	تسعى الجامعة لرفع القدرات العلمية للمشرف من أجل التواصل والتفاعل بشكل بناء مع الطلاب في عملية البحث	3.24	.036	1.165	64.78	متوسطة
24	تشجع الجامعة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات الدولية والتنقل الدولي والمشاركة في إنتاج المعرفة.	3.22	.033	1.084	64.48	متوسطة
	الدرجة الكلية للبعد	**3.1874**	**.02331**	**.76471**	**63.75**	**متوسطة**

مجال المتوسط الحسابي	من 01 إلى 1.80	من 1.81 إلى2.60	من 2.61 إلى 3.40	من 3.41 إلى 4.20	من 4.21 إلى 5
مستوى الموافقة	درجة منخفضة جدا	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جدا

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS

من الجدول أعلاه نجد: أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (3.187) وهو ضمن مجال درجة موافقة متوسطة [2.61-- 3.40] وبانحراف معياري قدره (0.764)، أما بالنسبة لمقدار الخطأ المعياري الموجود في المتوسط الحسابي (Std. Error Mean = 0.0233)، فهو صغير جدا مما يعزز النتيجة الإحصائية حول أن تشتت بين آراء المستجوبين ضعيف، وهذا ما يدعم النتائج المتحصل عليها، فيما أن المتوسط الحسابي الإجمالي يمثل مركز الإجابات لاتجاهات أفراد عينة الدراسة، وأن إجاباتهم متجانسة أي معظمهم يؤكدون على أن مستوى تطبيق **رأس المال العلاقاتي** بالمؤسسات الجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة وبنسبة 63.75%، وهذا ما نلاحظه أيضا إزاء إجاباتهم وموافقتهم على مضمون عبارات البعد حيث كانت معظمها بدرجات موافقة متوسطة، إذ كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (3.42 أعلى قيمة لدى العبارة رقم 04 إلى أدنى قيمة التي بلغت 3.08 لدى العبارة رقم 05)، وفيما يلي ترتيب عبارات البعد **الثالث** حسب أهميتها لدى آراء واتجاهات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

الشكل رقم (46) رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 03: رأس المال العلاقاتي بالمؤسسات الجامعات الجزائرية



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج EXCEL

4- .ترتيب مستويات أهمية وتطبيق مكونات رأس المال الفكري في الجامعات الجزائرية:

يتناول هذا الجزء ترتيب مستويات أهمية وتطبيق مكونات رأس المال الفكري في الجامعات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (82) رسم بياني لترتيب أهمية وتطبيق مكونات رأس المال الفكري بالمؤسسات الجامعات الجزائرية

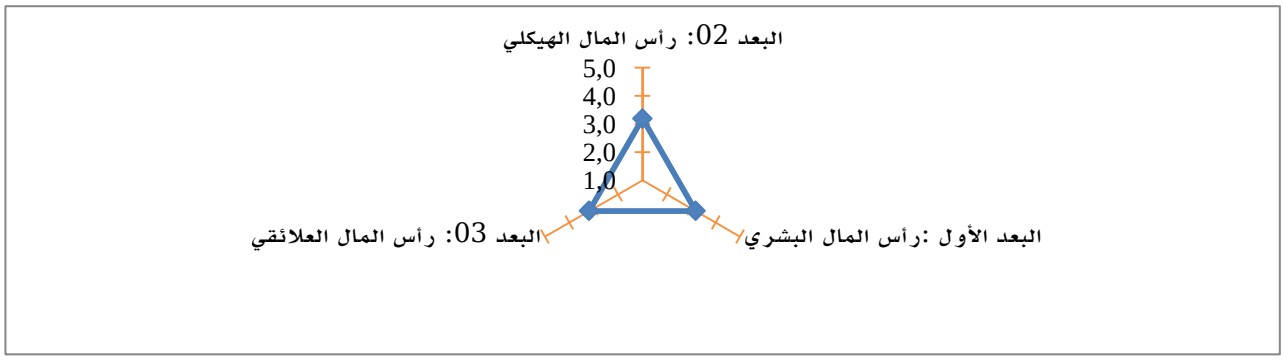
الأبعاد	الترتيب	المتوسط الحسابي	%	Mean Difference	T-Test	Sig	الدلالة الإحصائية	مستوى تطبيق المتغير
البعد الأول :رأس المال البشري	03	3.1798	%63.60	0.17983	7.319	0.000	دال	بدرجة متوسطة
البعد 02: رأس المال الهيكلي	01	3.1882	%63.76	0.18820	8.285	0.000	دال	بدرجة متوسطة
البعد 03: رأس المال العلاقاتي	02	3.1874	%63.75	0.18738	8.038	0.000	دال	بدرجة متوسطة
المحور الأول:		**3.1851**	**%63.70**	**0.18514**	**8.472**	**0.000**	**دال**	**بدرجة متوسطة**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن: مستوى الإجمالي لتطبيق مكونات رأس المال الفكري حسب وجهة نظر عينة من المستجوبين بالجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت(63.70%) ومن حيث ترتيب أبعاده نجد أنه بتقريب متساوية من حيث التطبيق، حيث جاء بعد رأس المال الهيكلي في المرتبة الأولى وبنسبة بلغت(63.76%) يليه بعد رأس المال العلاقاتي وبنسبة بلغت (63.75%) وفي الأخير بعد رأس المال البشري وبنسبة بلغت(63.60%).

ومن أجل معرفة مدى تعميم نتائج هذه الوصفية لعينة من المستجوبين من الأساتذة الجامعيين على كامل المجتمع الدراسة (الجامعات الجزائرية) فإننا نقوم بالتحليل الاستدلالي**(دالة أو غير دالة احصائيا)** لأراء المستجوبين، أي معرفة مدى الدلالة الإحصائية لنتائج العينة وهذا من خلال الإجابة عن التساؤل: – هل يعتبر الفرق ($\bar{x}$-03) دالا احصائيا وكافيا لنقرر أن مستوى تطبيق مكونات رأس المال الفكري **بالجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة؟ ونستطيع الإجابة عن ذلك من خلال** استخدام اختبار الاحصائي الاستدلالي (T-TEST) لعينة واحدة حيث بالنظر إلى القيمة الاحتمالية (sig) المصاحبة لقيم (T-TEST) نجد أنها بلغت (Sig=0.000) لدى كل المتغيرات وهي أقل من المستوى الدلالة 0.05. مما يبين أن الفرق ($\bar{x}$-03)، هو دال إحصائيا. .وبالتالي تؤكد النتائج الاحصائية الوصفية والاستدلالية أن مستوى تطبيق المتغير المستقل المتغير المتعلق بقياس مستوى تطبيق مكونات رأس المال الفكري **بالجامعات الجزائرية** هو بدرجة متوسطة .

الشكل رقم (47) رسم بياني لترتيب أهمية وتطبيق مكونات رأس المال الفكري في الجامعات الجزائرية



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج EXCEL

ثانيا: تحليل و تفسير نتائج المستجوبين حول عبارات المتغير التابع المتعلق بقياس ضمان جودة التعليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية

في هذا الجزء نقوم بعرض والتحليل الوصفي لأراء واتجاهات أفراد العينة من خلال تحليل عبارات كل بعد من أبعاد المحور الثاني من الاستبيان (ضمان جودة التعليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة) حيث يتضمن (52) عبارة مجمعة في 07 أبعاد (البعد الأول: التكوين/ البعد الثاني: البحث/ البعد الثالث: العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي/ البعد الرابع: التعاون/ البعد الخامس: الحكامة/ البعد السادس: الحياة الجامعية/ البعد السابع: الهياكل القاعدية) وذلك عن طريق حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري والتكرارات والنسب المئوية وهذا لتحديد اتجاهاتهم أي مدى موافقتهم أو غير موافقون أو حياديين كما يلي:

1- .قياس مستوي تطبيق البعد الأول: التكوين

يتناول هذا الجزء أراء المستجوبين حول مستوى التكوين في الجامعات الجزائرية كمكون لضمان الجودة و قد تم حساب المؤشرات الإحصائية الخاصة بالمحور، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (83) نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد الأول: التكوين

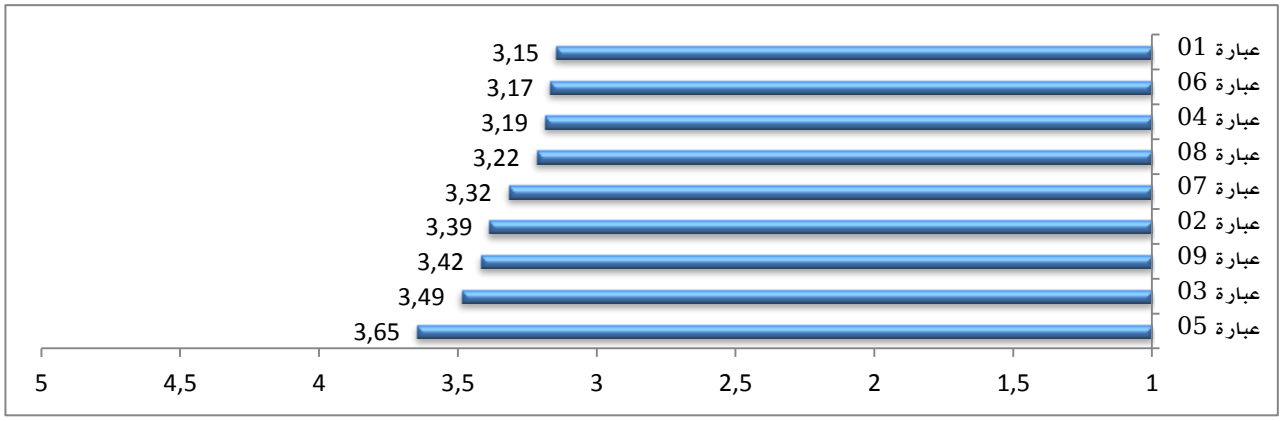
رقم	مضمون العبارات	تحليل الوصفي لأراء المستجوبين			الوزن النسبي (%)	الاتجاه لعام لدرجة الموافقة
		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري		
01	تقدم الجامعة عروضا للتكوين تتماشى مع محيطها وتأخذ بعين الاعتبار السياق الوطني والدولي.	3.15	0.034	1.112	63.09	متوسطة
02	تقترح الجامعة أشكالا مختلفة للتكوين (التعليم عن بعد، التعليم بالتناوب،	3.39	0.030	0.981	67.88	متوسطة
03	للجامعة سياسة استقبال ومتابعة ومساعدة لنجاح الطلبة.	3.49	0.029	0.953	69.89	عالية
04	تتبع الجامعة سياسة معينة للوصول إلى الوثائق وإلى جميع الدعائم البيداغوجية.	3.19	0.033	1.097	63.74	متوسطة
05	تخضع المواد التعليمية إلى عمليات تقييم و مراجعة بصورة منتظمة.	3.65	0.027	0.885	72.2	عالية
06	تتوافق امتحانات التقييم مع أهداف التعليم.	3.17	0.032	1.058	63.38	متوسطة
07	تطور الجامعة شراكات مع الوسط الاجتماعي المهني .	3.32	0.031	1.001	66.43	متوسطة
08	تقوم الجامعة بتطوير جهاز لمتابعة قابلية المتخرجين للتوظيف.	3.22	0.033	1.098	64.46	متوسطة
09	التكوين المتواصل جزء لا يتجزأ من عرض التكوين.	3.42	0.029	0.965	68.38	متوسطة
	الدرجة الكلية للبعد	**3.3343**	**0.02128**	**0.69796**	**66.69**	**متوسطة**

مجال المتوسط الحسابي	من 01 إلى 1.80	من 1.81 إلى2.60	من 2.61 إلى 3.40	من 3.41 إلى 4.20	من 4.21 إلى 5
مستوى الموافقة	درجة منخفضة جدا	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جدا

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS

من الجدول أعلاه نجد: أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (3.334) وهو ضمن مجال درجة موافقة متوسطة [2.61---3.40] وبإنحراف معياري قدره (0.697)، أما بالنسبة لمقدار الخطأ المعياري الموجود في المتوسط الحسابي (Std. Error Mean = 0.0212)، فهو صغير جدا مما يعزز النتيجة الإحصائية حول أن تشتت بين آراء المستجوبين ضعيف، وهذا ما يدعم النتائج المتحصل عليها، فيما أن المتوسط الحسابي الإجمالي يمثل مركز الإجابات لاتجاهات أفراد عينة الدراسة، وأن إجاباتهم متجانسة أي معظمهم يؤكدون على أن مستوى تطبيق **بعد التكوين** بالمؤسسات الجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة وبنسبة 66.69%، وهذا ما نلاحظه أيضا إزاء إجاباتهم وموافقتهم على مضمون عبارات البعد حيث كانت معظمها بدرجات موافقة متوسطة، إذ كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (3.65 أعلى قيمة لدى العبارة رقم 05 إلى أدنى قيمة التي بلغت 3.15 لدى العبارة رقم 01)، وفيما يلي ترتيب عبارات البعد **الأول** حسب أهميتها لدى آراء واتجاهات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

الشكل رقم (48) رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد الأول: التكوين في الجامعات الجزائرية



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج EXCEL

2- .قياس مستوي تطبيق البعد الثاني: البحث

يتناول هذا الجزء أراء المستجوبين حول مستوى البحث في الجامعات الجزائرية كمكون لضمان الجودة و قد تم حساب المؤشرات الإحصائية الخاصة بالمحور، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (84) نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد الثاني: البحث

رقم	مضمون العبارات	تحليل الوصفي لأراء المستجوبين			الوزن النسبي (%)	الاتجاه لعام لدرجة الموافقة
		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري		
10	تنظم الجامعة البحث العلمي بحسب أولوياتها أو امكانياتها.	3.50	0.029	0.960	70.00	متوسطة
11	تسهل الجامعة الوصول إلى مصادر التوثيق الضرورية للبحث.	3.32	0.031	1.001	66.43	متوسطة
12	تحرص الجامعة في الداخل على تكامل أنشطة البحث.	3.17	0.032	1.058	63.38	عالية
13	تضع الجامعة استراتيجية شراكات متميزة في مجال البحث على الصعيدين الإقليمي والوطني.	3.25	0.033	1.093	64.98	متوسطة
14	تمتلك الجامعة سياسة إعلام ونشر لإنتاجها العلمي.	3.14	0.034	1.111	62.81	عالية
15	تشجع الجامعة إنشاء واحتضان شركات ذات علاقة بالبحث.	3.09	0.036	1.18	61.78	متوسطة
16	تشجّع الجامعة ديناميكية البحث وتحفّز أساتذتها الباحثين	3.13	0.033	1.073	62.60	متوسطة
	الدرجة الكلية للبعد	**3.1882**	**.02272**	**.74511**	**64.57**	**متوسطة**

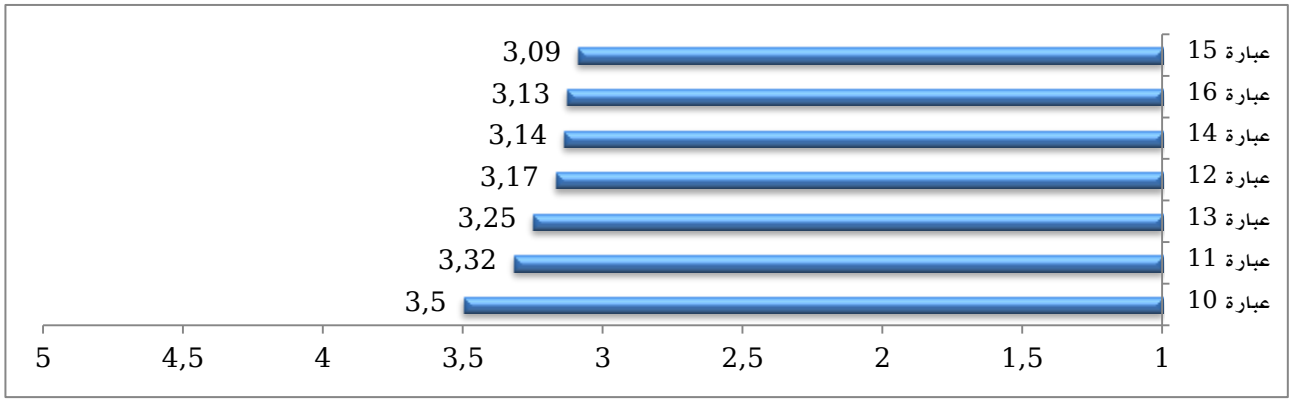
مجال المتوسط الحسابي	من 01 إلى 1.80	من 1.81 إلى2.60	من 2.61 إلى 3.40	من 3.41 إلى 4.20	من 4.21 إلى 5
مستوى الموافقة	درجة منخفضة جدا	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جدا

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS

من الجدول أعلاه نجد: أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (3.1882) وهو ضمن مجال درجة موافقة متوسطة [2.61---3.40] وبإنحراف معياري قدره (0.74511)، أما بالنسبة لمقدار الخطأ المعياري الموجود في المتوسط الحسابي (Std. Error Mean = 0.0227)، فهو صغير جدا مما

يعزز النتيجة الإحصائية حول أن تشتت بين آراء المستجوبين ضعيف، وهذا ما يدعم النتائج المتحصل عليها، فيما أن المتوسط الحسابي الإجمالي يمثل مركز الإجابات لاتجاهات أفراد عينة الدراسة، وأن إجاباتهم متجانسة أي معظمهم يؤكدون على أن مستوى تطبيق **بعد البحث** بالمؤسسات الجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة وبنسبة 64.57%، وهذا ما نلاحظه أيضا إزاء إجاباتهم وموافقتهم على مضمون عبارات البعد حيث كانت معظمها بدرجات موافقة متوسطة، إذ كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (3.50 أعلى قيمة لدى العبارة رقم 10 إلى أدنى قيمة التي بلغت 3.09 لدى العبارة رقم 15)، وفيما يلي ترتيب عبارات البعد **الثاني** حسب أهميتها لدى آراء واتجاهات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

الشكل رقم (49) رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 02:البحث في الجامعات الجزائرية



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج EXCEL

3- .قياس مستوي تطبيق البعد الثالث: العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي

يتناول هذا الجزء أراء المستجوبين حول مستوى العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي في الجامعات الجزائرية كمكون لضمان الجودة و قد تم حساب المؤشرات الإحصائية الخاصة بالمحور، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (85) نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 03:

العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي

رقم	مضمون العبارات	تحليل الوصفي لأراء المستجوبين			الوزن النسبي (%)	الاتجاه لعام لدرجة الموافقة
		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري		
17	تقدم الجامعة عروضا للتكوين تلبي الطلب المحلي.	3.08	0.033	1.079	61.64	متوسطة
18	تناسب عروض التكوين لدى المؤسسة احتياجات الشركات.	3.36	0.031	1.013	67.16	متوسطة
19	تمتلك الجامعة علاقات شراكة مع المؤسسات.	3.12	0.032	1.054	62.47	متوسطة
20	تساهم الجامعة في إطار البرامج المشتركة للبحث والتطوير مع الشركات.	2.96	0.033	1.088	59.20	متوسطة
21	تمتلك الجامعة خطة تكوين دورية معدة على أساس احتياجات الجماعات المحلية و الشركاء الاجتماعيين.	3.17	0.033	1.081	63.38	متوسطة
22	تساهم الجامعة في خلق وتطوير حاضنات للشركات، وكذا هيئات الدعم والمرافقة والشركات الصغيرة.	2.75	0.036	1.176	54.93	متوسطة
23	تمتلك الجامعة هيئات للإدماج المهني و متابعة الخريجين	3.46	0.029	0.954	69.22	عالية
الدرجة الكلية للبعد		**3.1285**	**.02403**	**.78808**	**63.75**	**متوسطة**

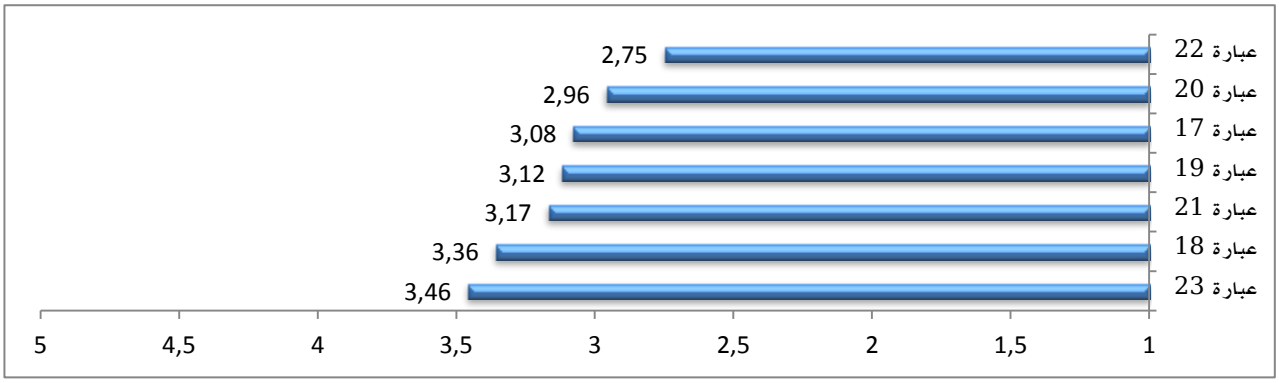
مجال المتوسط الحسابي	**من 01 إلى 1.80**	**من 1.81 إلى2.60**	**من 2.61 إلى 3.40**	**من 3.41 إلى 4.20**	**من 4.21 إلى 5**
مستوى الموافقة	**درجة منخفضة جدا**	**درجة منخفضة**	**درجة متوسطة**	**درجة عالية**	**درجة عالية جدا**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS

من الجدول أعلاه نجد: أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (3.1285) وهو ضمن مجال درجة موافقة متوسطة [2.61---3.40] وبإنحراف معياري قدره (0.7880)، أما بالنسبة لمقدار الخطأ المعياري الموجود في المتوسط الحسابي (Std. Error Mean = 0.2403)، فهو صغير جدا مما يعزز النتيجة الإحصائية حول أن تشتت بين آراء المستجوبين ضعيف، وهذا ما يدعم النتائج المتحصل عليها، فيما أن المتوسط الحسابي الإجمالي يمثل مركز الإجابات لاتجاهات أفراد عينة الدراسة، وأن إجاباتهم متجانسة أي معظمهم يؤكدون على أن مستوى تطبيق **بعد العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي** بالمؤسسات الجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة وبنسبة 63.75%، وهذا ما نلاحظه أيضا إزاء إجاباتهم وموافقتهم على مضمون عبارات البعد حيث كانت معظمها بدرجات موافقة متوسطة، إذ كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (3.46 أعلى قيمة لدى العبارة رقم 23 إلى أدنى قيمة التي بلغت 2.75 لدى العبارة رقم 22)، وفيما يلي ترتيب عبارات البعد **الثالث** حسب أهميتها لدى آراء واتجاهات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

الشكل رقم (50) رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 03:

العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي بالمؤسسات الجامعات الجزائرية



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج EXCEL

4-قياس مستوي تطبيق البعد الرابع: التعاون

يتناول هذا الجزء أراء المستجوبين حول مستوى التعاون في الجامعات الجزائرية كمكون لضمان الجودة و قد تم حساب المؤشرات الإحصائية الخاصة بالمحور، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (86) نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 04: التعاون

رقم	مضمون العبارات	تحليل الوصفي لأراء المستجوبين			الوزن النسبي (%)	الاتجاه لعام لدرجة الموافقة
		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري		
24	تمتلك الجامعة سياسة للانفتاح على العالم.	3.19	0.033	1.073	63.77	متوسطة
25	وضعت الجامعة استراتيجية في مجال البحث والتكوين تتضمن الإطار الدولي.	3.32	0.031	1.001	66.43	متوسطة
26	تقيم الجامعة شراكات دولية في مجال التكوين والبحث.	3.13	0.035	1.138	62.53	متوسطة
27	تمتلك الجامعة الوسائل والهياكل المناسبة لاستقبال الطلبة، الأساتذة والباحثين الأجانب.	2.94	0.035	1.132	58.88	متوسطة
28	تقترح الجامعة أنماطا للتكوين مفتوحة على العالم.	3.24	0.034	1.117	64.74	متوسطة
29	توفر الجامعة الوصول إلى المراجع والموارد الدولية.	3.12	0.033	1.068	62.49	متوسطة
30	تعزز الجامعة عمليات الاستفادة المتبادلة للموارد.	3.33	0.031	1.019	66.56	متوسطة
الدرجة الكلية للبعد		**3.1815**	**0.02395**	**0.78561**	**63.63**	**متوسطة**

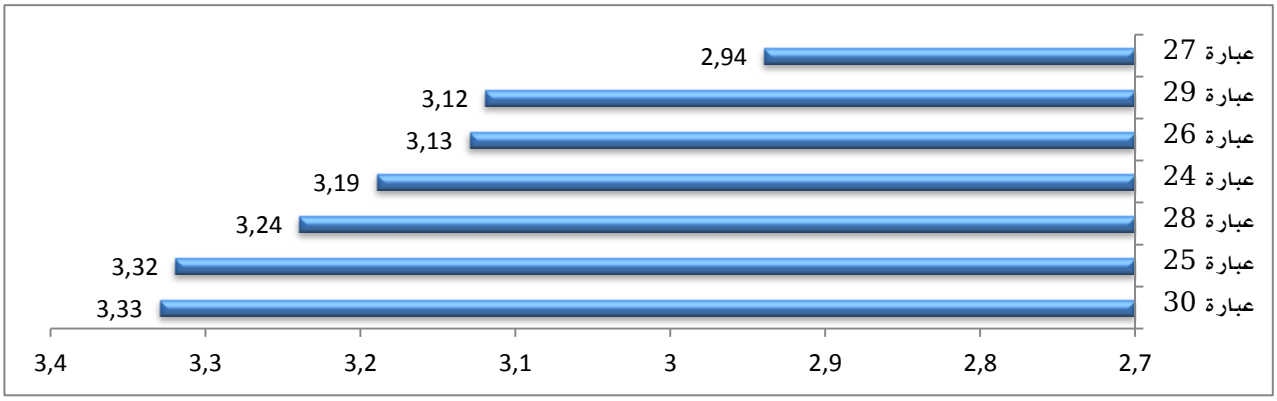
مجال المتوسط الحسابي	من 01 إلى 1.80	من 1.81 إلى2.60	من 2.61 إلى 3.40	من 3.41 إلى 4.20	من 4.21 إلى 5
مستوى الموافقة	درجة منخفضة جدا	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جدا

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS

من الجدول أعلاه نجد: أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (3.1815) وهو ضمن مجال درجة موافقة متوسطة [2.61---3.40] وبإنحراف معياري قدره (0.7856)، أما بالنسبة لمقدار الخطأ

المعياري الموجود في المتوسط الحسابي (Std. Error Mean = 0.0239)، فهو صغير جدا مما يعزز النتيجة الإحصائية حول أن تشتت بين آراء المستجوبين ضعيف، وهذا ما يدعم النتائج المتحصل عليها، فيما أن المتوسط الحسابي الإجمالي يمثل مركز الإجابات لاتجاهات أفراد عينة الدراسة، وأن إجاباتهم متجانسة أي معظمهم يؤكدون على أن مستوى تطبيق **بعد التعاون** بالمؤسسات الجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة وبنسبة 63.63%، وهذا ما نلاحظه أيضا إزاء إجاباتهم وموافقتهم على مضمون عبارات البعد حيث كانت معظمها بدرجات موافقة متوسطة، إذ كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (3.33 أعلى قيمة لدى العبارة رقم 30 إلى أدنى قيمة التي بلغت 2.94 لدى العبارة رقم 27)، وفيما يلي ترتيب عبارات البعد **الرابع** حسب أهميتها لدى آراء واتجاهات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

الشكل رقم (51) رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 04:التعاون بالمؤسسات الجامعات الجزائرية



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج EXCEL

5- .قياس مستوي تطبيق البعد الخامس: الحكامة

6- يتناول هذا الجزء أراء المستجوبين حول مستوى الحكامة في الجامعات الجزائرية كمكون لضمان الجودة و قد تم حساب المؤشرات الإحصائية الخاصة بالمحور، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (87) نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 05: الحكامة

رقم	مضمون العبارات	تحليل الوصفي لأراء المستجوبين			الوزن النسبي (%)	الاتجاه لعام لدرجة الموافقة
		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري		
31	تمتلك الجامعة سياسة جمع للمعلومات وضمان أمنها ومعالجتها وتحليلها واستغلالها.	3.56	0.027	0.893	71.26	عالية
32	تقوم الجامعة بأرشفة ونشر المعلومات الإدارية و البيداغوجية والعلمية.	3.17	0.032	1.058	63.38	متوسطة
33	تضع الجامعة خدمات رقمية تحت تصرف طلابها وموظفيها.	3.32	0.031	1.001	66.43	متوسطة
34	تنظم الجامعة تشاورا داخليا لإعداد سياساتها المختلفة في التكوين و البحث و التسيير الإداري.	3.13	0.032	1.047	62.55	متوسطة
35	يتخذ نظام الحكامة التدابير اللازمة للأخذ بعين	3.07	0.032	1.042	61.30	متوسطة

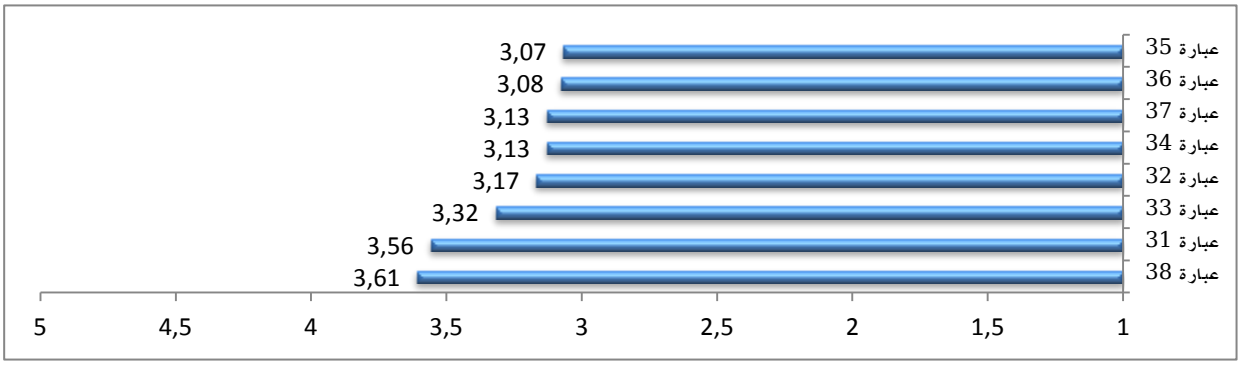
	الاعتبار آراء ووجهات نظر الطلاب والموظفين.					
36	للجامعة سياسة جودة محددة جيدا و متقاسمة.	3.08	0.032	1.035	61.67	متوسطة
37	تقوم الجامعة بتطوير مقاربات الجودة لمختلف أنشطتها.	3.13	0.032	1.039	62.57	متوسطة
38	تنظّم الجامعة دوريا تقييمها الذاتي ومراجعة لكافة أنشطتها.	3.61	0.028	0.904	72.29	عالية
الدرجة الكلية للبعد		**3.2591**	**0.02211**	**0.72525**	**65.18**	**متوسطة**

مجال المتوسط الحسابي	**من 01 إلى 1.80**	**من 1.81 إلى2.60**	**من 2.61 إلى 3.40**	**من 3.41 إلى 4.20**	**من 4.21 إلى 5**
مستوى الموافقة	**درجة منخفضة جدا**	**درجة منخفضة**	**درجة متوسطة**	**درجة عالية**	**درجة عالية جدا**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS

من الجدول أعلاه نجد: أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (3.2591) وهو ضمن مجال درجة موافقة متوسطة [2.61---3.40] وبإنحراف معياري قدره (0.725)، أما بالنسبة لمقدار الخطأ المعياري الموجود في المتوسط الحسابي (Std. Error Mean = 0.02211)، فهو صغير جدا مما يعزز النتيجة الإحصائية حول أن تشتت بين آراء المستجوبين ضعيف، وهذا ما يدعم النتائج المتحصل عليها، فيما أن المتوسط الحسابي الإجمالي يمثل مركز الإجابات لاتجاهات أفراد عينة الدراسة، وأن إجاباتهم متجانسة أي معظمهم يؤكدون على أن مستوى تطبيق **بعد الحكامة** بالمؤسسات الجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة وبنسبة 65.18%، وهذا ما نلاحظه أيضا إزاء إجاباتهم وموافقتهم على مضمون عبارات البعد حيث كانت معظمها بدرجات موافقة متوسطة، إذ كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (3.61 أعلى قيمة لدى العبارة رقم 38 إلى أدنى قيمة التي بلغت 3.07 لدى العبارة رقم 35)، وفيما يلي ترتيب عبارات البعد **الخامس** حسب أهميتها لدى آراء واتجاهات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

الشكل رقم (52) رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 05: الحكامة بالمؤسسات الجامعات الجزائرية



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج EXCEL

7-قياس مستوي تطبيق البعد السادس: الحياة الجامعية

يتناول هذا الجزء أراء المستجوبين حول مستوى **الحياة الجامعية** في الجامعات الجزائرية كمكون لضمان الجودة و قد تم حساب المؤشرات الإحصائية الخاصة بالمحور، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (88) نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 06: الحياة الجامعية

رقم	مضمون العبارات	تحليل الوصفي لأراء المستجوبين			الوزن النسبي (%)	الاتجاه لعام لدرجة الموافقة
		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري		
39	تضع الجامعة أجهزة استقبال وتوجيه للطلبة و الموظفين.	3.65	0.026	0.860	72.96	عالية
40	تطور الجامعة سياسة أنشطة ثقافية و رياضية.	3.57	0.027	0.880	71.45	متوسطة
41	تسهل الجامعة تطوير هيئات وجمعيات ثقافية و رياضية.	3.18	0.036	1.168	63.61	متوسطة
42	توفر الجامعة ظروف الوقاية والنظافة والأمن لطلبتها وموظفيها في كافة مواقعها.	3.21	0.031	1.028	64.28	متوسطة
43	تنخرط الجامعة وتشجّع أنشطة المواطنة و التبادل و النقاشات المجتمعية.	3.14	0.034	1.111	62.81	متوسطة
44	تحرص الجامعة على احترام مبادئ و قواعد أخلاقيات وآداب المهنة.	3.32	0.031	1.001	66.43	متوسطة
45	تأخذ مرافق و معدات وممارسات الجامعة بعين الاعتبار البعد البيئي والتنمية المستدامة(البعد الاجتماعي والاقتصادي)	3.17	0.032	1.058	63.38	متوسطة
الدرجة الكلية للبعد		**3.3208**	**0.02237**	**0.73367**	**66.42**	**متوسطة**

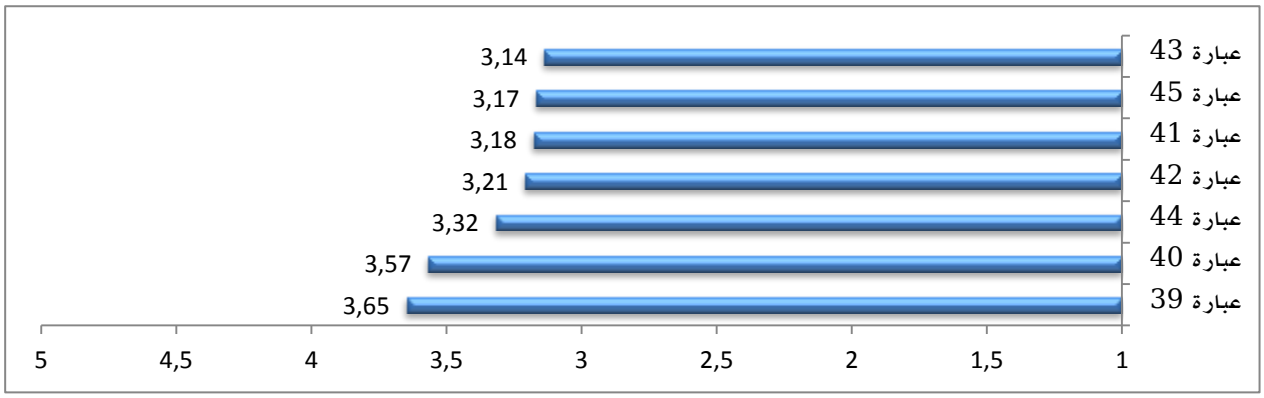
مجال المتوسط الحسابي	من 01 إلى 1.80	من 1.81 إلى2.60	من 2.61 إلى 3.40	من 3.41 إلى 4.20	من 4.21 إلى 5
مستوى الموافقة	درجة منخفضة جدا	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جدا

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS

من الجدول أعلاه نجد: أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (3.3208) وهو ضمن مجال درجة موافقة متوسطة [2.61---3.40] وبإنحراف معياري قدره (0.7336)، أما بالنسبة لمقدار الخطأ المعياري الموجود في المتوسط الحسابي (Std. Error Mean = 0.0223)، فهو صغير جدا مما يعزز النتيجة الإحصائية حول أن تشتت بين آراء المستجوبين ضعيف، وهذا ما يدعم النتائج المتحصل عليها، فيما أن المتوسط الحسابي الإجمالي يمثل مركز الإجابات لاتجاهات أفراد عينة الدراسة، وأن إجاباتهم متجانسة أي معظمهم يؤكدون على أن مستوى تطبيق **بعد الحياة الجامعية** بالمؤسسات الجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة وبنسبة 66.42%، وهذا ما نلاحظه أيضا إزاء إجاباتهم وموافقتهم على مضمون عبارات البعد حيث كانت معظمها بدرجات موافقة متوسطة، إذ كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (3.61 أعلى قيمة لدى العبارة رقم 38 إلى أدنى قيمة التي بلغت 3.07 لدى العبارة رقم 35)، وفيما يلي ترتيب عبارات البعد السادس حسب أهميتها لدى آراء واتجاهات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

الشكل رقم (53) رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 06

الحياة الجامعية بالمؤسسات الجامعات الجزائرية



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج EXCEL

8-قياس مستوي تطبيق البعد السابعة: الهياكل القاعدية

يتناول هذا الجزء أراء المستجوبين حول مستوى **الهياكل القاعدية** في الجامعات الجزائرية كمكون لضمان الجودة و قد تم حساب المؤشرات الإحصائية الخاصة بالمحور، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (89) نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات البعد 07: الهياكل القاعدية

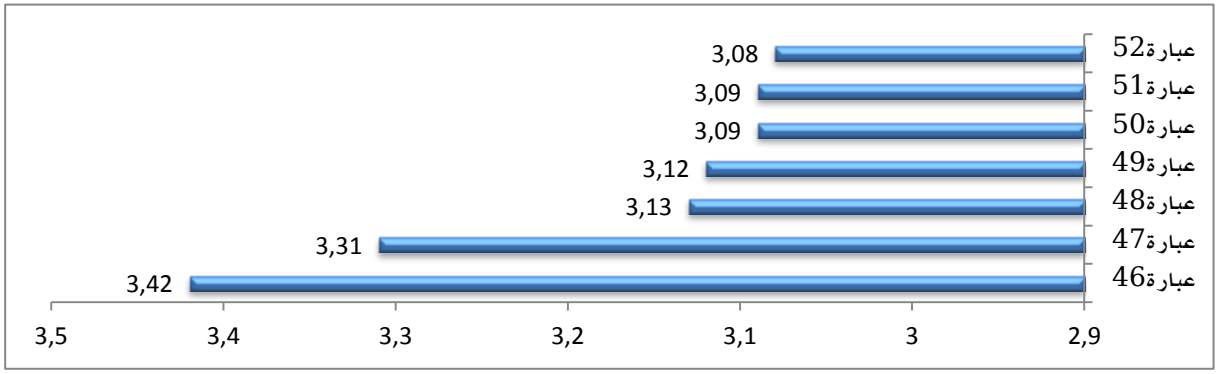
رقم	مضمون العبارات	تحليل الوصفي لأراء المستجوبين			الوزن النسبي (%)	الاتجاه لعام لدرجة الموافقة
		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري		
46	تتوفر الجامعة على مساحات كافية و مناسبة لإيواء الأنشطة الإدارية.	3.42	0.029	0.965	68.38	عالية
47	تتوفر الجامعة على مباني (مدرجات و أقسام و مكاتب) لاستقبال الأنشطة الخاصة بالتكوين الأكاديمي المتواصل.	3.08	0.032	1.035	61.67	متوسطة
48	تمتلك الجامعة مركزا للموارد المكتبية.	3.09	0.036	1.168	61.78	متوسطة
49	المباني ملائمة لجميع الأنشطة البيداغوجية.	3.13	0.033	1.073	62.53	متوسطة
50	تتوفر الجامعة على مخابر و ورشات لاستقبال الأعمال التطبيقية و أنشطة البحث و تلائم مع جميع الأنشطة العلمية.	3.09	0.036	1.168	61.78	متوسطة
51	تتوفر الجامعة على هياكل خاصة بالأنشطة الرياضية و الثقافية.	3.31	0.032	1.060	66.12	متوسطة
52	تستوفي الهياكل شروط الصحة والسلامة.	3.12	0.031	1.010	62.49	متوسطة
	الدرجة الكلية للبعد	**3.1768**	**0.02316**	**0.75965**	**63.54**	**متوسطة**

مجال المتوسط الحسابي	من 01 إلى 1.80	من 1.81 إلى2.60	من 2.61 إلى 3.40	من 3.41 إلى 4.20	من 4.21 إلى 5
مستوى الموافقة	درجة منخفضة جدا	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جدا

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS

من الجدول أعلاه نجد: أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (3.176) وهو ضمن مجال درجة موافقة متوسطة [2.61---3.40] وبإنحراف معياري قدره (0.7596)، أما بالنسبة لمقدار الخطأ المعياري الموجود في المتوسط الحسابي (Std. Error Mean = 0.0231)، فهو صغير جدا مما يعزز النتيجة الإحصائية حول أن تشتت بين آراء المستجوبين ضعيف، وهذا ما يدعم النتائج المتحصل عليها، فيما أن المتوسط الحسابي الإجمالي يمثل مركز الإجابات لاتجاهات أفراد عينة الدراسة، وأن إجاباتهم متجانسة أي معظمهم يؤكدون على أن مستوى تطبيق **بعد الهياكل القاعدية** بالمؤسسات الجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة وبنسبة 63.54%، وهذا ما نلاحظه أيضا إزاء إجاباتهم وموافقتهم على مضمون عبارات البعد حيث كانت معظمها بدرجات موافقة متوسطة، إذ كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (3.61 أعلى قيمة لدى العبارة رقم 38 إلى أدنى قيمة التي بلغت 3.07 لدى العبارة رقم 35)، وفيما يلي ترتيب عبارات البعد **السابع** حسب أهميتها لدى آراء واتجاهات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

الشكل رقم (54) رسم بياني لترتيب أهمية عبارات البعد 07:
الهياكل القاعدية بالمؤسسات الجامعات الجزائرية



المصدر: من إعداد الطالب باعتماد على برنامج EXCEL

9-ترتيب مستويات أهمية وتطبيق أبعاد ضمان جودة التعليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية:

يتناول هذا الجزء ترتيب مستويات أهمية وتطبيق أبعاد ضمان جودة التعليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم:(90) رسم بياني لترتيب أهمية وتطبيق ضمان جودة التعليم بالمؤسسات الجامعات الجزائرية

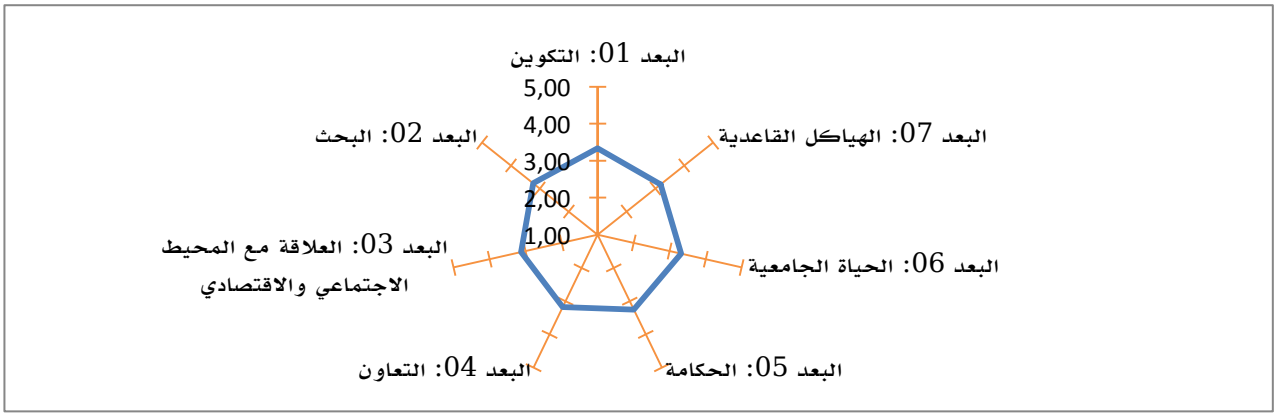
الأبعاد	الترتيب	المتوسط الحسابي	%	Mean Difference	T-Test	Sig	الدلالة الإحصائية	مستوى تطبيق المتغير
البعد 01: التكوين	**01**	3.3343	%66.69	0.33426	15.709	0.000	دال	متوسطة
البعد 02: البحث	**04**	3.2284	%64.57	0.22836	9.277	0.000	دال	متوسطة
البعد 03: العلاقة مع المحيط الاقتصادي و الاجتماعي	**07**	3.1285	%62.57	0.12852	5.349	0.000	دال	متوسطة
البعد 04: التعاون	**05**	3.1815	%63.63	0.18149	7.578	0.000	دال	متوسطة
البعد 05: الحكامة	**03**	3.2591	%65.18	0.25906	11.717	0.000	دال	متوسطة
البعد 06: الحياة الجامعية	**02**	3.3208	%66.42	0.32076	14.341	0.000	دال	متوسطة
البعد 07: الهياكل القاعدية	**06**	3.1768	%63.54	0.17685	7.636	0.000	دال	متوسطة
المحور الثاني:		**3.2372**	**%64.74**	**0.23717**	**11.432**	**0.000**	**دال**	**متوسطة**

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن: مستوى الإجمالي لتطبيق **ضمان جودة التعليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة** حسب وجهة نظر عينة من المستجوبين بالجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت(64.74%) ومن حيث ترتيب أبعاده نجد أنه بتقريب متساوية من حيث التطبيق، حيث جاء بعد **التكوين** في المرتبة الأولى وبنسبة بلغت(66.69%) يليه بعد **الحياة الجامعية** وبنسبة بلغت(66.42%) وفي الأخير بعد **العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي** وبنسبة بلغت(62.57%).

ومن أجل معرفة مدى تعميم نتائج هذه الوصفية لعينة من المستجوبين من الأساتذة الجامعيين على كامل المجتمع الدراسة (الجامعات الجزائرية) فإننا نقوم بالتحليل الاستدلالي**(دالة أو غير دالة احصائيا)** لأراء المستجوبين، أي معرفة مدى الدلالة الإحصائية لنتائج العينة وهذا من خلال الإجابة عن التساؤل: – هل يعتبر الفرق ($\bar{x}$-03) دالا احصائيا وكافيا لنقرر أن مستوى تطبيق **ضمان جودة التعليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة بالجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة؟ ونستطيع الإجابة عن ذلك من خلال** استخدام اختبار الاحصائي الاستدلالي (T-TEST) لعينة واحدة، حيث بالنظر إلى القيمة الاحتمالية (sig) المصاحبة لقيم (T-TEST) نجد أنها بلغت (Sig=0.000) لدى كل المتغيرات وهي أقل من المستوى الدلالة 0.05. مما يبين أن الفرق ($\bar{x}$-03)، هو دال إحصائيا. وبالتالي تؤكد النتائج الاحصائية الوصفية والاستدلالية أن مستوى تطبيق المتغير التابع المتعلق بقياس مستوى تطبيق **ضمان جودة التعليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة بالجامعات الجزائرية** هو بدرجة متوسطة. وشكل التالي يبين الخريطة العنكبوتية لتوزع مستوى تطبيق أهمية المتغيرات حيث تظهر كلها في درجة (03) ومتقاربة من حيث تطبيقها وتوفرها **بالجامعات الجزائرية** .

الشكل رقم(55) رسم بياني لترتيب أهمية وتطبيق مكونات رأس المال الفكري بالمؤسسات الجامعات الجزائرية



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج EXCEL

ثالثا-.ترتيب مستويات أهمية وتطبيق أبعاد إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية:

يتناول هذا الجزء ترتيب **مستويات أهمية وتطبيق أبعاد إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية**، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (91) رسم بياني لترتيب أهمية وتطبيق مكونات أبعاد إدارة المعرفة بالمؤسسات الجامعات الجزائرية

الأبعاد	الترتيب	المتوسط الحسابي	%	Mean Difference	T-Test	Sig	الدلالة الإحصائية	مستوى تطبيق المتغير
البعد الأول :اكتساب المعرفة	01	3.5102	70.20	.51022	24.251	.000	دال	متوسطة
البعد الثاني :تخزين المعرفة	03	3.1691	63.38	.16914	5.965	.000	دال	متوسطة
البعد الثالث:نشر المعرفة	02	3.2442	64.88	.24419	10.093	.000	دال	متوسطة
البعد الرابع :تطبيق المعرفة	04	3.1652	63.30	.16520	6.657	.000	دال	متوسطة
المتغير الوسيط		**3.2759**	**65.52**	**.27588**	**12.643**	**.000**	**دال**	**متوسطة**

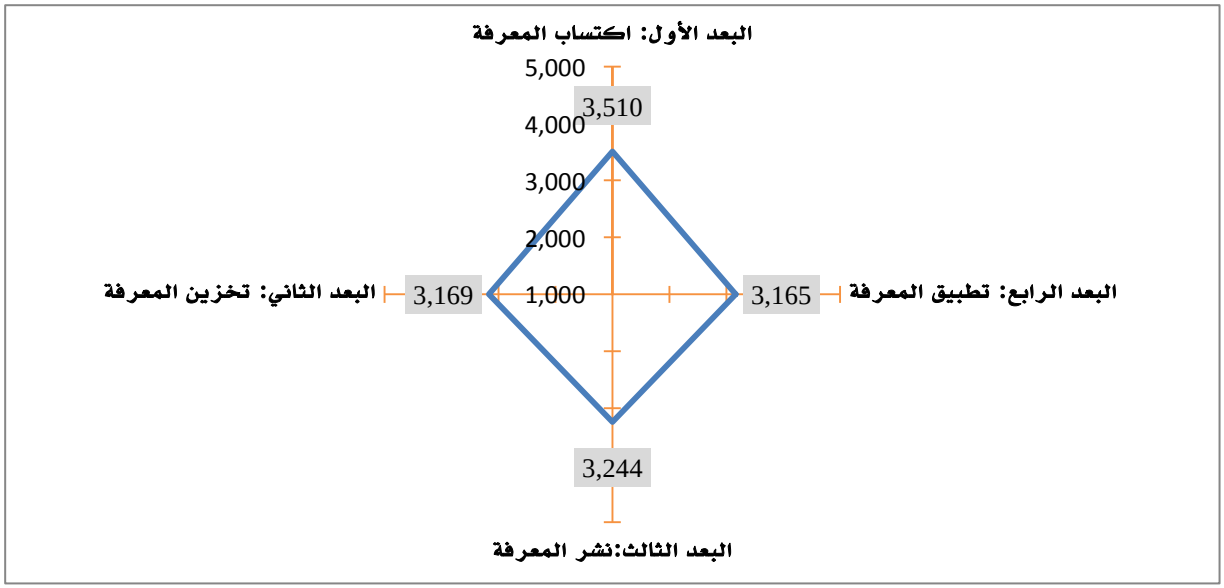
المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج SPSS

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن: مستوى الإجمالي لتطبيق **أبعاد إدارة المعرفة** حسب وجهة نظر عينة من المستجوبين بالجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت(65.52%) ومن حيث ترتيب أبعاده نجد أنه احتل **البعد :اكتساب المعرفة** المرتبة الأولى وبنسبة بلغت(70.20%) يليه **البعد:نشر المعرفة** وبنسبة

بلغت(64.88%) يليه **البعد:تخزين المعرفة** وبنسبة بلغت(63.38%) وفي الأخير بعد **تطبيق المعرفة** وبنسبة بلغت(63.30%).

ومن أجل معرفة مدى تعميم نتائج هذه الوصفية لعينة من المستجوبين من الأساتذة الجامعيين على كامل المجتمع الدراسة (الجامعات الجزائرية) فإننا نقوم بالتحليل الاستدلالي**(دالة أو غير دالة احصائيا)** لأراء المستجوبين، أي معرفة مدى الدلالة الإحصائية لنتائج العينة وهذا من خلال الإجابة عن التساؤل: – هل يعتبر الفرق ($\bar{x}$-03) دالا احصائيا وكافيا لنقرر أن مستوى تطبيق **ضمان أبعاد إدارة المعرفة بالجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة؟ ونستطيع الإجابة عن ذلك من خلال** استخدام اختبار الاحصائي الاستدلالي (T-TEST) لعينة واحدة، حيث بالنظر إلى القيمة الاحتمالية (sig) المصاحبة لقيم (T-TEST) نجد أنها بلغت (0.000=Sig) لدى كل المتغيرات وهي أقل من المستوى الدلالة 0.05. مما يبين أن الفرق ($\bar{x}$-03)، هو دال إحصائيا. وبالتالي تؤكد النتائج الاحصائية الوصفية والاستدلالية أن مستوى تطبيق المتغير الوسيط المتعلق بقياس مستوى تطبيق **ابعاد إدارة المعرفة بالجامعات الجزائرية** هو بدرجة متوسطة. وشكل التالي يبين توزع مستوى تطبيق أهمية المتغيرات حيث تظهر معظمها في درجة (03) ومتقاربة من حيث تطبيقها وتوفرها **بالجامعات الجزائرية** ماعدا متغير اكتساب المعرفة .

الشكل رقم (56) رسم بياني لترتيب أهمية وتطبيق أبعاد إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج EXCEL

المبحث الثالث : اختبار صلاحية وجودة النموذج الفرضي وفرضيات الدراسة ومناقشة نتائجها:

سنحاول في هذه المرحلة مناقشة نتائج الدراسة الميدانية لعينة البحث وصولا إلى تفسيرها لمحاولة معرفة أثر رأس المال الفكري على جودة التعلم العالي في الجامعات الجزائرية وأبعاده مع جودة التعليم وأبعادها أيضا في ظل متطلبات إدارة المعرفة بأبعادها، من خلال إختبار صلاحية وجودة مطابقة النموذج الفرضي للدراسة، وبعد التأكد من صلاحية وجودة النموذج الفرضي ومطابقته لبيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية، ننتقل إلى إختبار وتحليل العلاقات السببية (التأثير) (المباشرة وغير المباشرة) والعلاقات الوسيطية بين المتغيرات في النموذج باختبار مدى صحة فرضيات للدراسة.

المطلب الأول: اختبار صلاحية وجودة مطابقة النموذج الفرضي للدراسة.

إختبار صلاحية وجودة مطابقة النموذج الفرضي للدراسة، أي التثبت من صحته عن طريق تقييم مدى مطابقته للبيانات أي الإجابة عن سؤال التالي: هل النموذج المفترض الذي يتكون من البارامترات التي يتم تقديرها يمثل بيانات العينة؟ وبالتالي يتمتع بمطابقة جيدة للبيانات؟ وللإجابة عن هذا السؤال وضعنا :

✍ **الفرضية الأولى:** والتي تنص على أن " النموذج ذو صلاحية وجودة مقبولة ومطابق لبيانات العينة" وتتفرع إلى:

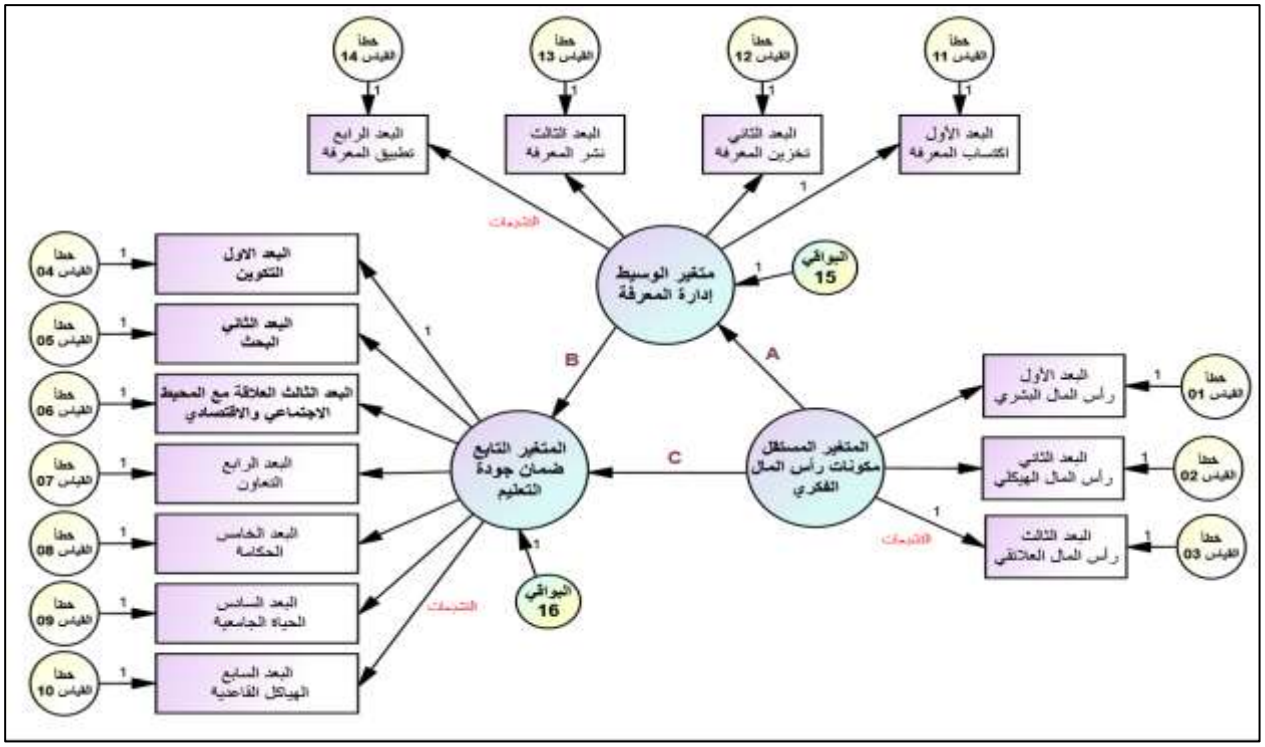
✍ **الفرضية الجزئية(01)** التي تنص "تغطي المعلومات المتوفرة في بيانات عينة المأخوذة من الواقع الجامعات الجزائرية المعلومات التي يحتاج إليها النموذج الفرضي للدراسة"

✍ **الفرضية الجزئية(02)** التي تنص "يتمتع النموذج بجودة مؤشرات مطابقة مقبولة"

ولمعرفة إلى أي حد يستطيع النموذج الفرضي للدراسة أن يوظف كافة المعلومات التي تنطوي عليها بيانات العينة فإننا نقوم توظيف تقنية النمذجة المعادلات البنائية (SEM) وفق خمس خطوات:

أولا: بناء(تحديد) النموذج: من خلال توظيف الاطار النظري للدراسة والدراسات السابقة تم بناء النموذج العام للدراسة. تمثيلها في مخطط وفق رموز اشكال النمذجة المعادلات البنائية (SEM) من خلال بالاستعانة برنامج أموس (AMOS) كما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل رقم (57) تصميم النموذج العام (المتكامل) للدراسة باستخدام برنامج AMOS



تدل الدوائر على المتغيرات الكامنة، وتدل المستطيلات على المتغيرات المقاسة و وتدل أسهم المستقيم وحيدة الاتجاه بين المتغيرات الكامنة فيما بينها على مسارات التأثير للعلاقات المفترضة، وتدل لأسهم المستقيم وحيدة الاتجاه تنطلق من المتغير الكامن الى المتغيرات المقاسة على التشبعات، وتدل الأسهم المستقيمة الصغيرة الموجودة والتي تتجه نحو المؤشرات المقاسة على تباين خطاء القياس أو بواقي التباين التي لم يستطع العامل الذي ينتسب إليه المؤشر المقار من تفسيرها

المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج AMOS

وفي ما يلي شرح مكونات ومتغيرات والعلاقات بالنموذج الفرضي للدراسة:

✍ **من حيث مكونات النموذج الفرضي:** يسمى النموذج الفرض للدراسة في نمذجة بالمعادلات البنائية بالنموذج البنائي المتكامل (العام): يتكون النموذج من جزأين:

الجزء الأول: النموذج القياسي: وهو يتألف من ثلاث نماذج قياس بحيث كل نموذج يدرس العلاقة بين كل المتغير كامن (مكونات رأس المال الفكري، ضمان جودة التعليم، إدارة المعرفة) مع مؤشراته (المتغيرات المقاسة).

الجزء الثاني: النموذج البنائي: وهو الذي يدرس العلاقات السببية بين المتغيرات كامنة فيما بينها بناء حسب الفرضيات الدراسة.

✍**من حيث المتغيرات التي يضمها النموذج الفرضي:** هي متغيرات كامنة و متغيرات مستقلة، متغيرات تابعة، ووسيطية، والتي لم يتم قياسها بطريقة مباشرة، تم الإستدلال عليها بواسطة مجموعة من المتغيرات

المقاسة ثم قياس هذه الأخيرة بمجموعة من المؤشرات (العبارات) وفي النموذج هي : المتغير الكامن المستقل والمتعلق بقياس مكونات رأس المال الفكري من خلال 03 متغيرات (مؤشرات) مقاسة وهي [رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، رأس المال العلاقاتي]، المتغير الكامن التابع والمتعلق بقياس ضمان جودة التعليم في الجامعات من خلال 07 متغيرات (مؤشرات) مقاسة وهي [التكوين، البحث، العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، التعاون، الحكامة، الحياة الجامعية، الهياكل القاعدية]، المتغير الكامن الوسيط والمتعلق بقياس أبعاد إدارة المعرفة من خلال 04 متغيرات (مؤشرات) مقاسة وهي [اكتساب المعرفة، تخزين المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة] وكل مؤشر مقاس يرتبط مع متغيره الكامن بسهم وحيد الاتجاه (أي كل عامل كامن له مؤشراته التي تتشبع عليه)، كما أن كل المؤشرات المقاسة لها أخطاء القياس وهذا لأننا نفترض أن كل عامل كامن لا يفسر كل التباين الموجود في المؤشرات المقاسة، وإنما يوجد قسما من التباين يبقى دون تفسير ولا يشترك فيه المؤشر مع عامله ويسمى خطأ القياس و كما نفترض أن قيمتها ضئيلة لا تهدد دلالتها الإحصائية على عاملها وإنما هي موجودة في كل مؤشر وليست منعدمة لاستحالة خلو المؤشر مهما كان من أخطاء القياس وكما نفترض أيضا أن هذه الأخطاء مستقلة وليست مرتبطة.

✍**من حيث طبيعة العلاقات المفترضة في النموذج الفرضي :** العلاقات السببية في النموذج ممثلة من خلال أسهم وحيدة الإتجاه وكل سهم يمثل معامل المسار حيث يقيس الأثر لمتغير كامن (مستقل) على متغير كامن آخر(تابع) والأثر لمتغير كامن (المستقل) على متغير كامن آخر (التابع) من خلال متغير كامن ثالث (الوسيط) إذا من حيث طبيعة العلاقات أو الأثر فإنه توجد بالنموذج الفرضي آثار أو علاقات مباشرة و آثار أو علاقات غير مباشرة.

ففي الشكل أعلاه تظهر الأثار المباشرة التالية:

المتغير المستقل(مكونات رأس المال الفكري)	←	المتغير التابع (ضمان جودة التعليم في الجامعات)
المتغير المستقل(مكونات رأس المال الفكري)	←	المتغير الوسيط (إدارة المعرفة)
المتغير الوسيط (إدارة المعرفة)	←	التغير التابع (ضمان جودة التعليم في الجامعات)

أما الأثر غير المباشرة فهي:

(مكونات رأس المال الفكري)	←	(إدارة المعرفة)	←	(ضمان جودة التعليم في الجامعات)

ثانيا: مرحلة تعيين النموذج: بعد تحديد (بناء) النموذج يجب معالجة قضية تعيين النموذج فهي ضرورية للانتقال إلى المرحلة الثالثة التي تتعلق بحساب أو تقدير بارامترات النموذج، إذ أن برنامج AMOS يتوقف عن تقدير البارامترات الحرة للنموذج عندما يكون النموذج دون تعيين وأنه لا يزودنا بمؤشرات المطابقة.

ولكي نتعرف على طبيعة تعيين النموذج المفترض: هل هو دون التعيين، أو مشبع (معين) أو متعدي التعيين نقوم بعملية طرح عدد المعلومات التي يحتاجها النموذج الفرضي من عدد المعلومات المتوفرة في العينة وفق العلاقة التالية:

عدد درجات الحرية(DF)= (عدد المعلومات المتوفرة في بيانات العينة)– (عدد البارامترات الحرة للنموذج المفترض)

حيث:

- إذا كانت (DF) سالبة فان نموذج معين.
- إذا كانت (DF) تساوي تماما الضفر فان نموذج يتميز مشبع.
- إذا كانت (DF) موجبة فان نموذج يتميز مشبع.

- ومن مخرجات برنامج AMOS نجد أن عدد البارامترات الحرة للنموذج المفترض تساوي31 بارامتر ومعنى ذلك أن نموذج يحتاج إلى31 وحدة معلوماتية يجب أن تتوفر في البيانات العينة وهذا كي يتسنى لنا تقدير هذه البارامترات الحرة في النموذج الفرضي.

- ومن مخرجات برنامج AMOS نجد عدد المعلومات المتوفرة في البيانات العينة يساوي 105. أو نقوم بإحصاء المعلومات المتوفرة في البيانات العينة باستخدام العلاقة التالية:

[عدد المؤشرات *(عدد المؤشرات+1)/2)]= [14 *(14+1)/2]=105 معلومة

- عدد درجات الحرية(DF)= (عدد المعلومات المتوفرة في بيانات العينة) – (عدد البارامترات الحرة للنموذج المفترض)

- عدد درجات الحرية(DF)= = (105)-(31)=74

وبما أن درجات الحرية موجبة وقيمتها(+74)، فإن النموذج يعتبر **متعدي التعيين**، أي أن البيانات العينة (مأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية) تحتوي على وفرة في المعلومات تسمح بالتوصل إلى أدق تقدير ممكن لبارامترات النموذج.

وبهذا نكون قد اختبرنا صحة الفرضية الجزئية(01) من الفرضية الأولى والتي تنص على" تغطي المعلومات المتوفرة في بيانات عينة المأخوذة من الواقع الجامعات الجزائرية المعلومات التي يحتاج إليها النموذج الفرضي للدراسة".

وتأكدنا من قبولها وأن نموذج الفرضي قابل للاختبار، وبالتالي نقوم بتقدير بارامتراته الحرة، وتتمثل هذه البارامترات الحرة في (تشبعات المؤشرات المقاسة على المتغيرات الكامنة، أخطاء هذه المؤشرات، العلاقات الإرتباطية بين المتغيرات الكامنة، المسارات التي تصل بين المتغير الكامن والآخر، بواقي التباين في المتغيرات الكامنة التابعة والتي لم تستطع المتغيرات المستقلة على تفسيرها والتي تدعى بالبواقي).

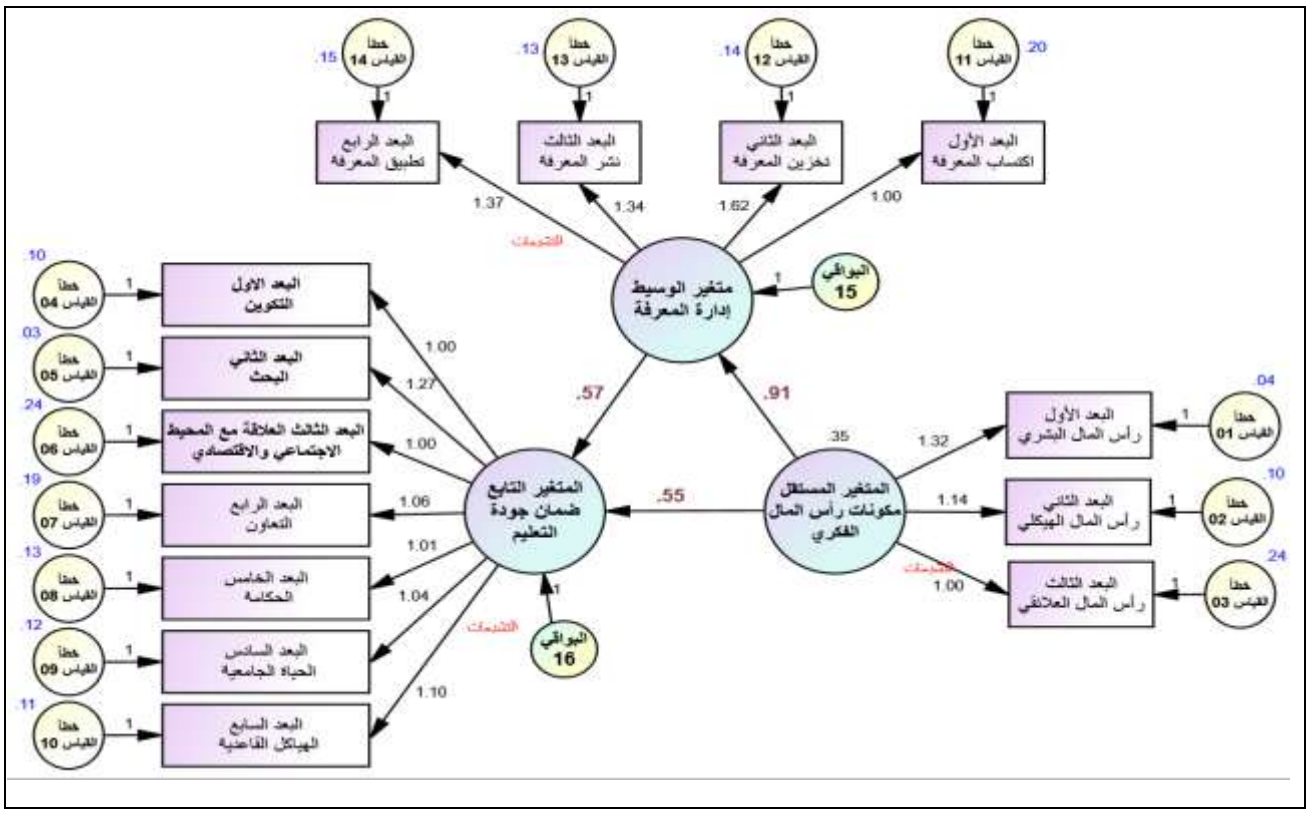
ثالثا: مرحلة تقدير النموذج:

1- تقدير بارامترات الحرة للنموذج الفرضي:

تم استخدام طريقة الاحتمال الأقصى (Maximum Likelihood) (ML) لتقدير بارامترات الحرة للنموذج المفترض وبعد تقدير فإن النموذج المفترض ينتقل من وضع الذي تكون فيه كثير من بارامتراته مجهولة إلى الوضع جديد الذي تكون فيه هذه بارامترات معلُومة، كما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل رقم (58) تقدير البارامترات الحرة للنموذج الفرضي

باستخدام برنامج AMOS من خلال طريقة(ML) قبل تعديله



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج AMOS

2- إختبار وجودة مطابقة النموذج (جودة مؤشرات المطابقة):

يقصد بالمطابقة أي إلى أي حد يستطيع النموذج الفرضي أن يوظف كافة المعلومات التي تنطوي عليها بيانات العينة أو إلى أي حد تمكن النموذج من تمثيل بيانات العينة بحيث لم يبتعد عنها كثيرا أي هل النموذج المفترض الذي يتكون من البارامترات التي تم تقديرها يمثل بيانات العينة وبالتالي يتمتع بمطابقة جيدة للبيانات؟ وبالتالي إختبار مدى صحة الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسية الأولى والتي تنص على

أنه " **يتمتع النموذج الفرضي بجودة مؤشرات مطابقة مقبولة** " من خلال معاينة نتائج مخرجات برنامج AMOS نلخص قيم مؤشرات المطابقة (*):

جدول رقم :(92) يبين مؤشرات المطابقة مع قيم النموذجية لها الدالة على جودة المطابقة للنموذج البحث قبل التعديل

مؤشرات المطابقة	التسمية المختصرة	القيم المحسوبة لمؤشرات المطابقة	القيم النموذجية للمؤشر	الحكم
مربع كاي	CIMIN	1599.004	أن تكون غير دالة	غير محقق
	P-Value	0.000		
مربع كاي المعياري(النسبي)	(NC)CMIN/DF	24.227	تراوحت القيمة من1 إلى 5	غير محقق
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	RMR	0.126	ينبغي أن تكون دون (0.1)	غير محقق
مؤشر حسن المطابقة	GFI	0.833	يساوي أو أكبر من (0.9)	غير محقق
مؤشر حسن المطابقة المصحح	AGFI	0.734	يساوي أو أكبر من (0.9)	غير محقق
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	RMSEA	0.147	المؤشر أقل من 0.08 يدل على مطابقة	محقق
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	0.934	قيمة المؤشر أعلى من (0.9) تدل على مطابقة معقولة	محقق
مؤشر تاكر - لويس	TLI	0.908	قيمة المؤشر أعلى من (0.9) تدل على مطابقة معقولة	محقق
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	0.931	قيمة المؤشر أعلى من (0.9) تدل على مطابقة معقولة	محقق

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج Amos

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم مؤشرات **المطابقة المقارنة (التزايدية)** مثل (CFI) والذي يعد من أفضل المؤشرات القائمة على المقارنة والقيمة التي تتعدى (0.90) تدل على مطابقة مقبولة للنموذج الفرضي ومن الجدول أعلاه نجد أن قيمة (CFI) =0.934 تدل على مطابقة جيدة، وأيضا مؤشر المطابقة المعياري (NFI) والقيمة التي تتعدى (0.90) تدل على مطابقة مقبولة للنموذج الفرضي ومن الجدول أعلاه نجد قيمة (NFI) =0.934 تدل على مطابقة جيدة و قيم مؤشر (TLI) =0.908 تدل على مطابقة مقبولة حيث أنها أكبر من (0.90)، غير أن أكثر مؤشرات المطابقة فعالية هو الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الإقتراب والذي ينتمي إلى مجموعة **المؤشرات الاقتصادية** و الذي بلغت قيمته (RMSEA)=0.147 أي غير محقق حيث أن القيمة التي تكون أكبر من (0.1) تدل على سوء المطابقة والتي تقل عن (0.08) تدل على مطابقة مقبولة.

وأيضا عدم تحقق مؤشرات المطابقة المطلقة كمؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)=0.017 ، حيث ينبغي أن تكون قيمته دون (0.1) ومؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) =0.012،

(*)– ليس شرطاً أن يستعمل الباحث كل المؤشرات، لكن يمكن أن يستعمل مجموعة منها بحيث أن كل مؤشر يقدر المطابقة من زاوية مختلفة (مؤشرات المطابقة المطلقة، مؤشرات المطابقة المقارنة، مؤشرات المطابقة التزايدية) وينبغي ايراد على الأقل مؤشر من مؤشرات كل مجموعة ولا ينبغي أن تكون المؤشرات التي يستعملها الباحث لاختبار مطابقة نموذجه تنتمي كلها إلى مجموعة واحدة فقط، بل يستحسن نقلا عن المرجع: أمحمد بوزيان تيغزة، **مرجع سبق ذكره**، ص262

حيث ينبغي أن تكون قيمته دون (0.1)، وعليه فإن قيم مؤشرات المطابقة في الجدول أعلاه لا تدل كلها على مطابقة كافية للنموذج المفترض وبالتالي نقوم بأجراء فحص موضعي تفصيلي وتعديلات على النموذج.

رابعا: مرحلة تعديل النموذج: يقترح برنامج AMOS على الباحث تعديلات تتمثل في ما يطلق عليه باسم مؤشرات التعديل (Modification Indies)، هذه الإقتراحات قد تحسن مؤشرات المطابقة، لكن يجب أن تنسجم هذه التعديلات مع الاطار النظري، ومن خلال مراجعتنا لقائمة التعديلات في مخرجات برنامج (AMOS) فإننا قمنا بانتقاء أهم اقتراحات التعديل التي تنسجم مع الإطار النظري للدراسة وهي إجراء ربط بين أخطاء القياس لبعض المؤشرات المقاسة كما يلي:

جدول رقم :(93) مؤشرات المطابقة مع القيم النموذجية لها

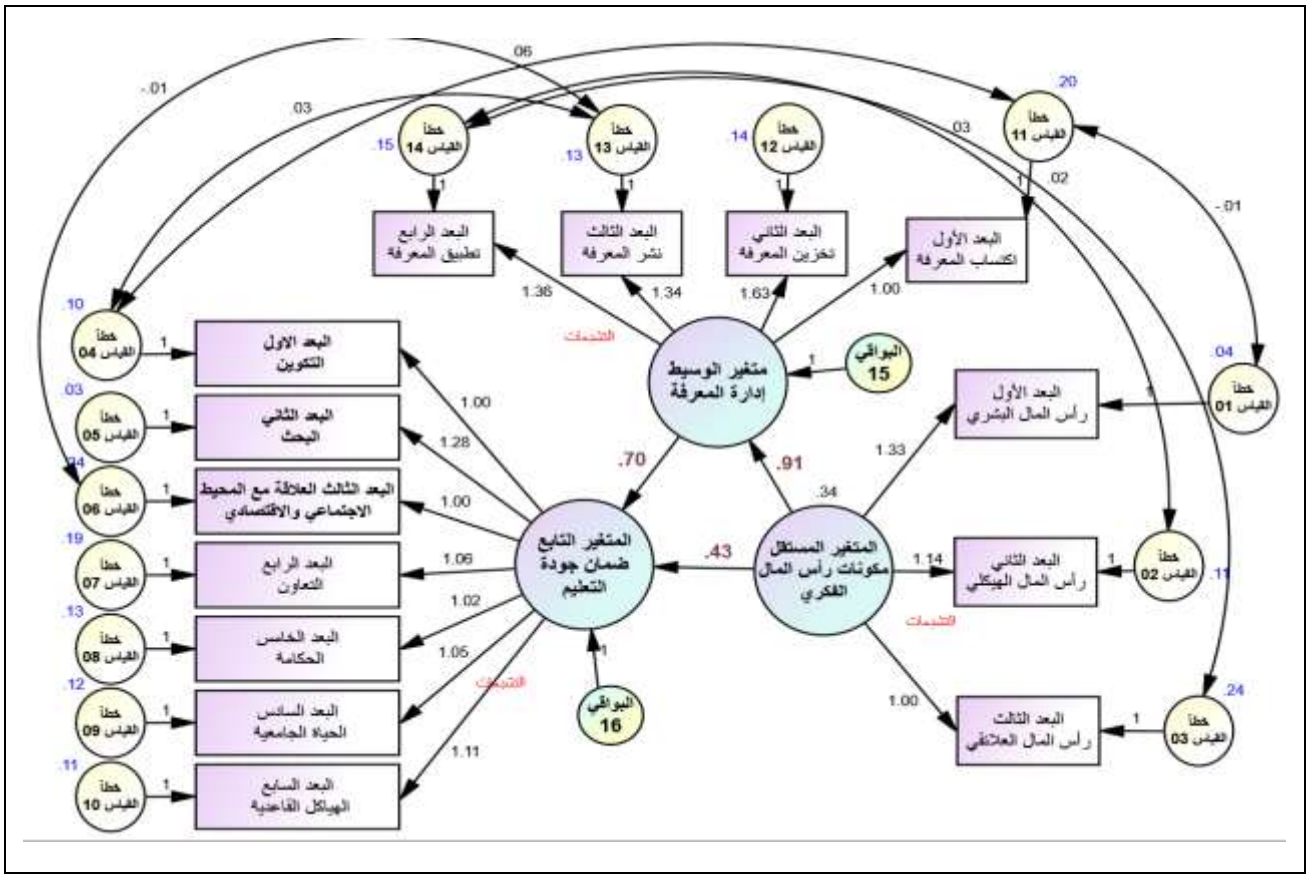
الدالة على جودة المطابقة للنموذج الفرضي بعد التعديل

أهم مؤشرات التعديل التي اقترحها برنامج Amos					شرح التعديل المقترح أي الربط بين المؤشرات)			تبرير الباحث حسب الاطار النظري للدراسة
رقم خطأ القياس المؤشرات	الربط	رقم خطأ القياس المؤشرات	M.I.	Par Change				
e4	<-->	e11	276.06	0.073	مؤشر (Y01)	<-->	مؤشر (M01)	هذا التعديل له مبرر نظري بحكم أن العبارة رقم 29 في الاستبيان تقيس المتغير التمكين(Y01) ونفسها تقيس المتغير اكتساب المعرفة (M01)
e13	<-->	e4	164.511	0.045	مؤشر (Y01)	<-->	مؤشر (M03)	هذا التعديل له مبرر نظري بحكم أن العبارة رقم 28 في الاستبيان تقيس المتغير التمكين(Y01) ونفسها تقيس المتغير نشر المعرفة (M03)
e2	<-->	e14	97.143	0.034	مؤشر (X02)	<-->	مؤشر (M04)	هذا التعديل له مبرر نظري بحكم أن العبارة رقم 15 في الاستبيان تقيس المتغير راس المال الهيكلي(X02) ونفسها تقيس المتغير نشر المعرفة (M04)
e1	<-->	e11	60.963	-0.019	مؤشر (X01)	<-->	مؤشر (M01)	هذا التعديل له مبرر نظري بحكم أن العبارة رقم 02 في الاستبيان تقيس المتغير راس المال البشري(X01) ونفسها تقيس المتغير اكتساب المعرفة (M01)
e13	<-->	e7	44.288	0.031	مؤشر (Y04)	<-->	مؤشر (M03)	هذا التعديل له مبرر نظري بحكم أن العبارة رقم 54 في الاستبيان تقيس المتغير التعاون(Y04) ونفسها تقيس المتغير نشر المعرفة (M03)
e12	<-->	e2	32.861	0.019	مؤشر (X02)	<-->	مؤشر (M02)	هذا التعديل له مبرر نظري بحكم أن العبارة رقم 10 في الاستبيان تقيس المتغير راس المال البشري(X02) ونفسها تقيس المتغير تطبيق المعرفة (M02)
e3	<-->	e14	25.585	0.027	مؤشر (X03)	<-->	مؤشر (M04)	هذا التعديل له مبرر نظري بحكم أن العبارة رقم 24 في الاستبيان تقيس المتغير راس المال الهيكلي (X03) ونفسها تقيس المتغير تطبيق المعرفة (M04)

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج Amos

وقمنا بإجراء التعديلات اللازمة وإعادة تقدير بارامترات النموذج كما يلي:

الشكل رقم (59) تقدير البارامترات الحرة للنموذج الفرضي باستخدام برنامج AMOS من خلال طريقة(ML) بعد تعديله



المصدر: إعداد الطالب باعتماد على برنامج AMOS

وكذا إعادة تقدير مؤشرات المطابقة وقيمها تظهر في الجدول كما يلي:

جدول رقم (94) يبين مؤشرات المطابقة مع قيم النموذجية لها الدالة على جودة المطابقة للنموذج الفرضي بعد التعديل

مؤشرات المطابقة	التسمية المختصرة	القيم المحسوبة لمؤشرات المطابقة	القيم النموذجية للمؤشر	الحكم
مربع كاي	CIMIN	301.596	أن تكون غير دالة	
	P-Value	0.000		
مربع كاي المعياري(النسبي)	(NC)CMIN/DF	4.435	تراوحت القيمة من1 إلى 5	محقق
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	RMR	0.017	ينبغي أن تكون دون (0.1)	محقق
مؤشر حسن المطابقة	GFI	0.980	يساوي أو أكبر من (0.9)	محقق
مؤشر حسن المطابقة المصحح	AGFI	0.966	يساوي أو أكبر من (0.9)	محقق
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	RMSEA	0.042	المؤشر أقل من 0.08 يدل على مطابقة	محقق
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	0.980	قيمة المؤشر أعلى من (0.9) تدل على مطابقة معقولة	محقق
مؤشر تاكر - لويس	TLI	0.973	قيمة المؤشر أعلى من (0.9) تدل على مطابقة معقولة	محقق
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	0.969	قيمة المؤشر أعلى من (0.9) تدل على مطابقة معقولة	محقق

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج Amos

يتضح من الجدول أعلاه أن :

✍**بالنسبة لقيم المؤشرات الاقتصادية:** نجد أكثر مؤشرات المطابقة فعالية وأداء والمتمثل في (RMSEA) قد بلغت قيمته (0.042) حيث تقل عن (0.08) وتدل على مطابقة جيدة للنموذج الفرضي.

✍**بالنسبة لقيم المؤشرات المطابقة المطلقة نجد:**أن مربع كاي المعياري (CMIN/DF) بلغت قيمته (4.435) وهي أكبر من 1 وأقل من 5 مما يدل على قبول عام للنموذج المفترض، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMR) قيمة (0.017) وهو أقل من (0.1)، مما يدل على مطابقة جيدة، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGIFI) بلغ 0.966 وهو أكبر من (0.9) مما يدل على مطابقة جيدة.

✍قيم مؤشرات **المطابقة المقارنة (التزايدية)** نجد أن كلها أعلى من مستوى (0.90) فمؤشر (CFI) والذي يعد من أفضل المؤشرات القائمة على المقارنة ومن الجدول أعلاه نجد أن قيمة (CFI) =(0.980) تدل على مطابقة جيدة، وأيضا مؤشر المطابقة المعياري (NFI) بلغت (0.969) و هي تدل على مطابقة جيدة وقيم مؤشر (TLI) =(0.973) تدل على مطابقة جيدة.

إن كل مؤشرات المطابقة تشكل دليل لجودة مطابقة النموذج الفرضي، وبهذا نكون قد إختبرنا جودة النموذج و بالتالي تأكدنا أنه يمثل بيانات العينة و يتمتع بمطابقة جيدة للبيانات وبالتالي:

قبول الفرضة الجزئية 02 من الفرضية الأولى تنص على أنه: " يتمتع النموذج الفرضي بجودة مؤشرات مطابقة مقبولة " وبهذا نكون قد اكدنا صحة الفرضية الأولى التي تنص على أنه" النموذج ذو صلاحية وجودة مقبولة ومطابق لبيانات العينة".

المطلب الثاني: اختبار ومناقشة فرضيات الدراسة.

بعد التأكد من صلاحية وجودة النموذج الفرضي ومطابقته إلى حد كبير جدا لبيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية، ننتقل إلى إختبار وتحليل العلاقات السببية (التأثير) (المباشرة وغير المباشرة) والعلاقات الوسيطية وكذا المتعلقة بالفروق في إتجاهات العينة نحو متغيرات الدراسة تعزى الى المتغيرات الشخصية، ومنه سيتم في هذا الجزء تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة.

أولا: إختبار العلاقات بين المتغيرات في النموذج

يسمح لنا دراسة العلاقات بين المتغيرات في النموذج باختبار وتأكد مدى صحة الفرضية الرئيسية الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة كما يلي:

1- اختبارات علاقات التأثير المباشرة في النموذج

جدول رقم (95) التقديرات اللامعيارية لمسارات التأثير المباشرة بين المتغيرات(مكونات رأس المال الفكري، ضمان جودة التعليم في الجامعات، إدارة المعرفة) في النموذج البنائي للدراسة

المتغيرات المُؤثرة	الاتجاه	المتغيرات المتأثرة	Estimate التقديرات اللامعيارية	S.E. الخطأ المعياري	C.R. قيمة (T)	P تقييم الدلالة الإحصائية؟ (p<0.05)	النتيجة
مكونات رأس المال الفكري	<---	ضمان جودة التعليم في الجامعات	0.430	0.052	8.29	***	دال احصائيا
مكونات رأس المال الفكري	<---	إدارة المعرفة	0.913	0.033	27.901	***	دال احصائيا
إدارة المعرفة	<---	ضمان جودة التعليم في الجامعات	0.695	0.058	11.895	***	دال احصائيا
تدل (***) أي (p-Values =0.000)							

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج Amos

من خلال الجدول أعلاه نقوم بتقييم الدلالة الإحصائية لمعاملات المسار غير المعيارية للعلاقة السببية(التأثير) المباشرة بين كل متغيرين ومن ثم تأكيد أو نفي الفرضية كما يلي:

أ- بالنسبة لعلاقة التأثير بين (مكونات رأس المال الفكري ⟵ ضمان جودة التعليم في الجامعات):

تقييم دلالة الإحصائية لمعامل المسار(BETA=0.430) لعلاقة التأثير المباشر (مكونات رأس المال الفكري⟵ ضمان جودة التعليم في الجامعات): فإننا نجد قيمة (T=8.29) المحسوبة هي أكبر من قيمة (T=1.96) الحرجة عند مستوى دلالة (0.05) وأيضا قيم القيمة الاحتمالية بلغت (p-Values =0.000) وهي أقل من 0.05، وبذلك نستنتج أن التأثير بين المتغيرين له دلالة إحصائية، وعليه فإنه يوجد أثر مباشر ومعنوي بين المتغيرين، أي أن مكونات رأس المال الفكري تمارس تأثيرا إيجابيا ذا دلالة إحصائية على ضمان جودة التعليم في الجامعات الجزائرية، إذ كلما أحدثنا أي تغير في مستوى مكونات رأس المال الفكري بزيادته بوحدة واحدة، فإنه ينشأ عنه تغير إيجابي في مستويات ضمان جودة التعليم في الجامعات الجزائرية بقيمة (0.430) وحدة أي بنسبة (43.0%)، كما أن الخطأ المعياري في تقدير علاقة التأثير بين المتغيرين بلغ (S.E=0.052) وهو صغير جدا ويقترب من الصفر وعليه تشير كل الدلائل الإحصائية إلى قبول صحة الفرضية:

الفرضية الرئيسية الثانية يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمكونات رأسمال الفكري على ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية.

ب- بالنسبة للعلاقة السببية (التأثير) بين (مكونات رأس المال الفكري ←— إدارة المعرفة):

تقييم دلالة الإحصائية لمعامل المسار(BETA=0.913) لعلاقة التأثير المباشر (مكونات رأس المال الفكري←— إدارة المعرفة) فإننا نجد قيمة (T=27.901) المحسوبة هي أكبر من قيمة (T=1.96) الحرجة عند مستوى دلالة (0.05) وأيضا قيم القيمة الاحتمالية بلغت (p-Values =0.000) وهي أقل من 0.05، وبذلك نستنتج أن التأثير بين المتغيرين له دلالة إحصائية، وعليه فإنه يوجد أثر مباشر ومعنوي بين المتغيرين، أي أن مكونات رأس المال الفكري تمارس تأثيرا إيجابيا ذا دلالة إحصائية على تحقيق إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية، فكلما زاد الاهتمام بمكونات رأس المال الفكري زاد في تطبيق عمليات إدارة المعرفة (إكتساب، تخزين، نشر، تطبيق) ، فإذ أحدثنا أي تغير في مستوى مكونات رأس المال الفكري بزيادته بوحدة واحدة، فإنه ينشأ عنه تغير إيجابي في مستويات تطبيق عمليات إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية بقيمة (0.913) وحدة أي بنسبة (91.30%)، كما أن الخطأ المعياري في تقدير علاقة التأثير بين المتغيرين بلغ (S.E=0.033) وهو صغير جدا ويقترب من الصفر.

وعليه تشير كل الدلائل الإحصائية إلى **قبول صحة الفرضية الثالثة** والتي تنص على أنه:

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمكونات رأسمال الفكري على تطبيق عمليات إدارة المعرفة بالجامعات الجزائرية

ت- بالنسبة للعلاقة السببية (التأثير) بين (عمليات إدارة المعرفة ←— ضمان جودة التعليم في الجامعات):

تقييم دلالة الإحصائية لمعامل المسار(BETA=0.695) لعلاقة التأثير المباشر (إدارة المعرفة ←— ضمان جودة التعليم في الجامعات): فإننا نجد قيمة (T=11.895) المحسوبة هي أكبر من قيمة (T=1.96) الحرجة عند مستوى دلالة (0.05) وأيضا قيم القيمة الاحتمالية بلغت (p-Values =0.000) وهي أقل من 0.05، وبذلك نستنتج أن التأثير بين المتغيرين له دلالة إحصائية وعليه فإنه يوجد أثر مباشر ومعنوي بين المتغيرين، أي أن تطبيق عمليات إدارة المعرفة تمارس تأثيرا إيجابيا ذا دلالة إحصائية على ضمان جودة التعليم في الجامعات الجزائرية، إذ كلما أحدثنا أي تغير في مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة (إكتساب، تخزين، نشر، تطبيق) بزيادته بوحدة واحدة، فإنه ينشأ عنه تغير إيجابي في مستويات ضمان جودة التعليم في

الجامعات الجزائرية بقيمة (0.695) وحدة. أي بنسبة (69.50%)، كما أن الخطأ المعياري في تقدير علاقة التأثير بين المتغيرين بلغ (S.E=0.058) وهو صغير جدا ويقترب من الصفر.

وعليه تشير كل الدلائل الإحصائية الى **قبول صحة الفرضية الرابعة** والتي تنص على أنه:

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لتطبيق عمليات إدارة المعرفة على ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية.

2- .اختبارات العلاقات التأثير غير المباشرة (العلاقة الوسيطية) في النموذج

يسمح لنا دراسة العلاقات غير المباشرة في النموذج باختبار وتأكد مدى صحة الفرضية الرئيسية الخامسة كما يلي:

يتمثل التأثير غير المباشر(العلاقة الوسيطية) في النموذج الهيكلي للدراسة في وجود متغير وسيط وضع بين المتغير المستقل والتابع حيث تطرقنا في الجانب النظري للدراسة إلى أن هناك دعم نظري ومفاهيمي قوي يثبت وجود وسيط بين (مكونات رأس المال الفكري←═ ضمان جودة التعليم في الجامعات) وهو إدارة المعرفة لتصبح العلاقة (مكونات رأس المال الفكري-> إدارة المعرفة -> ضمان جودة التعليم في الجامعات) أي بالمعنى البسيط هل إدارة المعرفة تتوسط العلاقة بين مكونات رأس المال الفكري وضمان جودة التعليم في الجامعات من خلال بيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية؟

وتقسم هذه العلاقة الوسيطية الأثر إلى أثرين: مباشر وغير مباشر إضافة الى التأثير الكلي وفيما يلي تقدير الأثير غير المباشر:

جدول رقم (96) التقديرات اللامعيارية لمسارات التأثير المباشرة وغير المباشرة والكلية بين المتغيرات (مكونات رأس المال الفكري وضمان جودة التعليم في الجامعات، من خلال إدارة المعرفة) في النموذج البنائي للدراسة

	الوسيط(إدارة المعرفة)		المتغير التابع (ضمان جودة التعليم في الجامعات)	
	تاثير المباشر (Direct Effect)	تاثير غير المباشر (Indirect Effect)	تاثير المباشر	تاثير غير المباشر (Indirect Effect)
المتغير المستقل (مكونات رأس المال الفكري)	0.913		0.430	0.635
الوسيط (إدارة المعرفة)			0.695	
مكونات رأس المال الفكري←═ ضمان جودة التعليم في الجامعات): تأثير المباشر(0.430) (مكونات رأس المال الفكري←═ إدارة المعرفة) تأثير المباشر(0.913) (إدارة المعرفة ←═ ضمان جودة التعليم في الجامعات) تأثير المباشر(0.695) (مكونات رأس المال الفكري-> إدارة المعرفة -> ضمان جودة التعليم في الجامعات) تأثير غير المباشر(0.635)				

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج Amos

وتوجد عدة طريق لاختبار(تحديد) دلالة الاحصائية للتأثير غير المباشر: [1]

1- طريقة بارون- كيني (1986)
2- طريقة مستوى الدلالة الإحصائية،
3- طريقة حجم التقديرات المعيارية
4- طريقة قيمة (ت) الإحصائية
5- اختبار سوبل (أكبر من 0.08)
6- طريقة مونتي كارلو Monte Carlo
7- طريقة البوتستراب (bootstrap)
8- طريقة بيز Bays (اقوى الطرق)

وفي دراستنا سنعتمد على طريقة البوتستراب (Bootstrap) لتقدير واختبار الدلالة الإحصائية للأثر غير المباشر: من خلال استخراج حدود الثقة لتقديرات قيمة التأثير غير المباشر وقاعدة الحكم على الدلالة الإحصائية للتأثير غير المباشر باستخدام مجال الثقة هي : أن مجال الثقة(التأثير غير المباشر) الذي يتم تقديره لا يجب أن يتضمن قيمة الصفر ومن مخرجات برنامج AMOS نستخرج النتائج التالية:

الجدول رقم (97): جدول يبن حدود الثقة (95 %) بقيمة التأثير غير المباشر في النموذج وتحديد الدلالة الإحصائية له

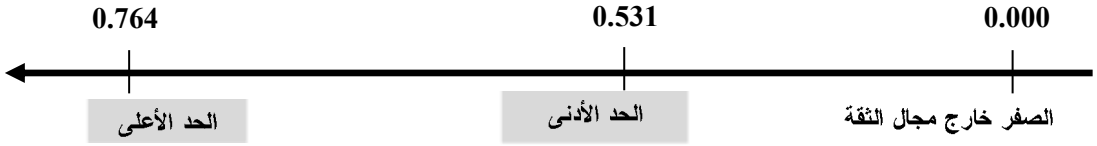
العلاقات بين المتغيرات					قيمة التاثير غير المباشر (Indirect effect)	مجالات الثقة 95%		النتيجة
المتغير المستقل	اتجاه	المتغير الوسيط	اتجاه	المتغير التابع		حدود الثقة الدنيا Lower bounds	حدود الثقة العليا UpperBounds	
مكونات رأس المال الفكري	<-	إدارة المعرفة	<-	ضمان جودة التعليم في الجامعات	0.635	0.531	0.764	دال احصائيا

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج Amos

- نقطة النهاية الدنيا (الحد الأدنى) من حدود الثقة للتأثير غير المباشر (تأثير الوساطة) من المتغير المستقل مكونات رأس المال الفكري الى المتغير التابع (ضمان جودة التعليم في الجامعات) من خلال متغير الوسيط (إدارة المعرفة) بمستوى ثقة 95 % هي (0.531).
- نقطة النهاية العليا (الحد الأعلى) من حدود الثقة للتأثير غير المباشر (تأثير الوساطة) من المتغير المستقل مكونات رأس المال الفكري الى المتغير التابع (ضمان جودة التعليم في الجامعات) من خلال متغير الوسيط (إدارة المعرفة) بمستوى ثقة 95 % هي (0.764).

[1]- أيمن سليمان القهوجي، فريال محمد أبو عواد، **النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس(amos)**، (ط1، الأردن،دار وائل للنشر والتوزيع، 2018)، ص38.

– فالحد الأدنى لمجال الثقة يساوي 0.531 والحد الأقصى لمجال الثقة يساوي 0.764 وبما أن المجال لا يتضمن الصفر فهذا يدل على ان التأثير غير المباشر دالة إحصائيا ويمكن توضيح ذلك كما يلي:



أي عدم وجود قيمة معدومة ضمن هذا المجال مما يؤكد أن تأثير غير مباشر هو دال إحصائيا ومنه إدارة المعرفة تتوسط العلاقة بين مكونات رأس المال الفكري وضمان جودة التعليم في الجامعات من خلال بيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

وعليه تشير كل الدلائل الإحصائية الى **قبول صحة الفرضية الخامسة** والتي تنص على أنه:

يوجد أثر غير مباشر ذو دلالة إحصائية لمكونات رأس المال الفكري على ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل متطلبات إدارة المعرفة.

ثانيا: اختبار الفروقات في إتجاهات المستجوبين نحو متغيرات النموذج تعزى للبيانات الشخصية:

نهدف من دراسة الفروق في أراء المستجوبين حسب متغيرات (الجنس، العمر، الشهادة، الوظيفة، الخبرة المهنية) إلى الإجابة عن السؤال: هل باختلاف فئات المتغيرات الشخصية تختلف مستويات توفر المتغيرات (مكونات رأس المال الفكري، ضمان جودة التعليم) في النموذج الدراسة ؟

بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية أي مهما اختلف فئات متغير الديمغرافي فإن جميعهم متفقين ولهم نفس اتجاهات نحو توفر مستويات متغيرات النموذج أم أن هنا اختلافات في الآراء بينهم وإذا كانت توجد فيجب تحديد لصالح من هذه الفروق.

1- اختبار الفروقات نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج تعزي الى المتغيرات الشخصية:

أ- دراسة الفروق عند متغير العمر:

جدول رقم (98) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج حسب متغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة Sig	النتيجة
بين المجموعات	2.976	3	0.992	1.935	0.122	غير دال
داخل المجموعات	549.430	1072	0.513			
المجموع	**552.405**	**1075**				

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=1.935) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.122) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير العمر، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

ب-دراسة الفروق عند متغير الشهادة:

جدول رقم (99) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج حسب متغير الشهادة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة Sig	النتيجة
بين المجموعات	1.102	2	0.551	0.887	0.412	غير دال
داخل المجموعات	666.554	1073	0.621			
المجموع	**667.656**	**1075**				

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=0.887) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.412) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الشهادة، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

ت-دراسة الفروق عند متغير الوظيفة:

جدول رقم (100) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج حسب متغير لوظيفة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة Sig	النتيجة
بين المجموعات	1.386	4	0.346	0.673	0.610	غير دال
داخل المجموعات	551.020	1071	0.514			
المجموع	**552.405**	**1075**				

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=0.673) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.610) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الوظيفة، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

ث-دراسة الفروق عند متغير الخبرة المهنية:

جدول رقم (101) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج حسب متغير الخبرة المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة Sig	النتيجة
بين المجموعات	4.409	4	1.102	2.273	0.060	غير دال
داخل المجموعات	519.282	1071	0.485			
المجموع	**523.69**	**1075**				

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=2.273) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.060) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الخبرة المهنية، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

ج- دراسة الفروق عند متغير الجنس:

جدول رقم (102) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج حسب متغير لجنس

نتيجة الفروق	Independent Samples Test			Group Statistics				
	Sig.	df	t	Std. Deviation	Mean	N		
لا توجد فروق دالة احصائيا	0.777	1074	0.284	0.65129	3.1927	432	ذكر	الجنس
				0.75810	3.1801	644	أنثى	

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (T=0.284) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.777) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الجنس، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

وعليه تشير كل الدلائل الإحصائية فيما يتعلق بدراسة الفروق حسب المتغيرات الشخصية الى **قبـــول صحة الفرضية السادسة** والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات أفراد العينة نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري بالجامعات الجزائرية. تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، الرتبة، التحصيل العلمـــي، الخبرة المهنية) عند مستوى (0.05).

2- .اختبار الفروقات نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج تعزي الى المتغيرات الشخصية:

أ- دراسة الفروق عند متغير العمر:

جدول رقم (103) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج حسب متغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة Sig	النتيجة
بين المجموعات	1.85	3	0.617	1.333	0.262	غير دال
داخل المجموعات	495.98	1072	0.463			
المجموع	**497.83**	**1075**				

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=1.333) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.262) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير العمر، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

ب- دراسة الفروق عند متغير الشهادة:

جدول رقم (104) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج حسب متغير الشهادة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة Sig	النتيجة
بين المجموعات	1.102	2	0.551	0.887	0.412	دال
داخل المجموعات	666.554	1073	0.621			
المجموع	**667.656**	**1075**				

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=0.887) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.412) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه لاتوجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الشهادة، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

ت-01-03-دراسة الفروق عند متغير الوظيفة:

جدول رقم .(105) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج حسب متغير لوظيفة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة Sig	النتيجة
بين المجموعات	1.853	4	0.463	1.001	0.406	غير دال
داخل المجموعات	495.977	1071	0.463			
المجموع	**497.830**	**1075**				

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=1.001) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.406) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الوظيفة، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

ث-01-04-. دراسة الفروق عند متغير الخبرة المهنية:

جدول رقم (106) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج حسب متغير الخبرة المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة Sig	النتيجة
بين المجموعات	7.887	4	1.972	1.716	0.144	غير دال
داخل المجموعات	1230.923	1071	1.149			
المجموع	**1238.81**	**1075**				

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=1.716) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.144) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الخبرة المهنية، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

ج-01-04- دراسة الفروق عند متغير الجنس:

جدول رقم (107) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج حسب متغير لجنس

نتيجة الفروق	Independent Samples Test			Group Statistics				
	Sig.	df	t	Std. Deviation	Mean	N		
لا توجد فروق دالة احصائيا	0.701	1074	0.384	0.62052	3.2274	432	ذكر	الجنس
				0.71835	3.2437	644	أنثى	

المصدر: اعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (T=0.384) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.701) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الجنس، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

وعليه تشير كل الدلائل الإحصائية فيما يتعلق بدراسة الفروق حسب المتغيرات الشخصية الى **قبول صحة الفرضية السابعة** والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات أفراد العينة نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية. تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، الرتبة، التحصيل العلمي، الخبرة المهنية) عند مستوى (0.05)

الخلاصة

لقد تم من خلال هذا الفصل تطبيق موضوع البحث على الجامعات الجزائرية، بحيث تم تحديد مجالات إنتاج المعرفة وتحسين جودة التعليم العالي، كما حاولت الدراسة الميدانية الوقوف على آراء أفراد عينة البحث والبالغ عددها 1076 أستاذ، للتعرف على واقع مختلف محاور أس المال الفكري و ضمان جودة التعليم العالي، أظهرت نتائج التحليل الكمي والطرق الإحصائية المتقدمة وكذا نمذجة المعادلة البنائية، وجود دور لرأس المال الفكري بمكوناته المتمثلة في رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، رأس المال العلاقاتي (الزبائني) على تحسين جودة التعليم العالي من خلال تحسين: التكوين، البحث، العلاقة مع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي، التعاون، الحكامة، الحياة الجامعية، الهياكل القاعدية في ظل متطلبات إدارة المعرفة بمكوناتها إكتساب المعرفة، تخزين المعرفة، نقل (نشر) المعرفة و تطبيق المعرفة وذلك بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، ومنه تأكيد صحة الفرضيات الرئيسية وصدق نموذج الدراسة واللذان يفترضان ذلك(وجود أثر لمساهمة لرأس المال الفكري في ضمان جودة التعليم العالي الجزائري في ظل متطلبات إدارة المعرفة و قد توصلنا إلى النتائج التالية:

- ❖ مستوى تطبيق رأس المال الفكري بالمؤسسات الجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة .
- ❖ مستوى تطبيق ضمان الجودة بأبعادة بالمؤسسات الجامعات الجزائرية.
- ❖ تؤكد النتائج الاحصائية الوصفية والاستدلالية أن مستوى تطبيق المتغير الوسيط المتعلق بقياس مستوى تطبيق ابعاد إدارة المعرفة بالجامعات الجزائرية هو بدرجة متوسطة. وشكل التالي يبين توزع مستوى تطبيق أهمية المتغيرات حيث تظهر معظمها في درجة (03) ومتقاربة من حيث تطبيقها وتوفرها بالجامعات الجزائرية ماعدا متغير اكتساب المعرفة
- ❖ يتمتع النموذج الفرضي بجودة مؤشرات مطابقة مقبولة " لبيانات العينة".
- ❖ يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمكونات رأسمال الفكري على ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية.
- ❖ يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لتطبيق عمليات إدارة المعرفة على ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية.
- ❖ يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمكونات رأسمال الفكري على تطبيق عمليات إدارة المعرفة بالجامعات الجزائرية
- ❖ يوجد أثر غير مباشر ذو دلالة إحصائية لمكونات رأس المال الفكري على ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل متطلبات إدارة المعرفة.

❖ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات أفراد العينة نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري بالجامعات الجزائرية. تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، الرتبة، التحصيل العلمي، الخبرة المهنية) عند مستوى (0.05).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات أفراد العينة نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية. تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، الرتبة، التحصيل العلمي، الخبرة المهنية) عند مستوى (0.05).

الخَاتِمَة

الخَاتِمَة

لعبت المتغيرات المتشابكة التي حدثت في البيئة العالمية المعاصرة دورا بارزا في إعادة صياغة الوظائف التقليدية لمؤسسات التعليم الجامعي صياغة عصرية تقترب بها من المفهوم الذي ينبغي أن تكون عليه جامعات المستقبل، ويساعدها على مواجهة التحديات التي تواجهها، كزيادة الطلب على التعليم الجامعي بشكل وحجم لم يسبق له مثيل من قبل، وتزايد حدة المطالبة بربط التعليم الجامعي بجهود التنمية ومتطلباتها مع توسيع استخدام التكنولوجيا الحديثة في المؤسسات الجامعية اضافة الى تنامي حركة تدويل التعليم الجامعي، كما أن التطور الكمي في قطاع التعليم العالي و الذي يمكن الاستدلال عليه بعدد الجامعات ونسبة الملتحقين بالتعليم العالي يطرح التساؤل : هل التوسع الكمي في التعليم العالي رافقه تحسن في جودته؟

كنتيجة للانتقادات المتصاعدة لتدني نوعية التعليم العالي، جعل الاهتمام بعمليات إصلاح التعليم العالي ضرورة ملحة انتهجتها الجزائر كغيرها من الدول، فظهر مفهوم ضمان الجودة، وانتشرت لذلك الهيئات العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي، التي عملت على تحديد السياسات والمعايير لضمان جودة البرامج في التعليم العالي، وأصبح لزاما على مؤسساته الأخذ بها وتحقيقها في برامجها كمتطلب أساسي للاعتراف بها واعتمادها، فالحكم على جودة التعليم العالي يتطلب توافر قواعد وضوابط محددة وواضحة تستند إلى أسس ومبادئ وأساليب متكاملة، لذا يقوم الاعتماد على ضرورة توافر شروط ومواصفات وإجراءات على مستوى جيد لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية من الاساتذة وبرامج ومقررات ومناهج وطلاب.

لأن مؤسسات التعليم الجامعي حاضنة لرأس المال الفكري والمستثمر الأول في المعرفة، بدأت إدارة المعرفة تحتل مكانتها بوصفها تطورا فكريا مهما في الجامعات، لإدراك المنظمات أن المعرفة بدون فعل الإدارة ليست ذات نفع، لكون المعرفة في أغلبها ضمنية وتحتاج إلى الكشف عنها وتشخيصها وتخطيطها وتوليدها من جديد وتنظيمها ونشرها وإجراءات الرقابة والتقويم وإجراءات المتابعة لعمليات إدارة المعرفة ومن ثم استعمالها بالتطبيق وإعادة استعمالها مرات عدة.

كما أن مؤسسات التعليم العالي تمتلك بنية أساسية معرفية قوية تتمثل في وجود العناصر البشرية والتقنية، وبما تضمنه من تخصصات علمية ونظرية، وبما يتوافر لديها من مراكز بحثية ومصادر ونظم معلوماتية وبما تسهم به في الخدمة المجتمعية، ويعد التعليم الجامعي مصدرا من مصادر إعداد رأس المال الفكري الذي تكمن أهميته من خلال قدرته على تجميع رصيد متراكم من المعارف والمعلومات والخبرات التي يحصل عليها نتيجة للتفاعل مع الآخرين وبوسائل متعددة وتوجيهها لصالح نشاطات وابتكارات عمل الجامعة، بما يؤدي إلى تحسين أداءها وجعلها الرائدة في مجال عملها، لكي تحقق الجامعات أهداف إدارة رأس المال

الفكري، يجب عليها استقطاب الكفاءات المحورية و ادارتها، باعتبارها القادر على خلق القيمة للعميل، وتحقيق التميز بتفرده عما يمتلكه المنافسين، وتمثل الكفاءات المحورية مجموعة المهارات الخارقة الملموسة وغير الملموسة.

النتائج

من خلال تطرقنا للأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة في الجانب النظري توصلنا إلى مجموعة من النتائج و هي:

أ- النتائج النظرية:

• كان من الطبيعي أن تتسرب مفاهيم وأفكار الجودة من قطاع الصناعة إلى قطاع التعليم، شأن الكثير من الأفكار والمفاهيم التعليمية التي تعود في أصولها إلى ميادين أخرى، فبدأ صناع السياسة التعليمية يفكرون بالاستفادة من إدارة الجودة، غير أنهم يرون أن الخدمات الجامعية تختلف عن القطاع الصناعي في أربعة جوانب أساسية هي: الأهداف، العمليات، المدخلات والمخرجات

• تعد مؤسسات التعليم العالي من منظمات التعليم والتنشئة في المجتمع، وأعلى درجات الهرم في نظام التربية و التعليم، كما أنها مكان لإنتاج المعرفة لذاتها ونقلها لمن في إمكانهم استيعابها والاستفادة منها.

• يحتل التعليم الجامعي أهمية كبيرة في خدمة المجتمع، ما يحتم على الجامعات أن تعيد مواءمة نفسها حتى يمكنها البقاء الفعال فيه، الأمر الذي أدى إلى استحداث وظيفة ثالثة للتعليم الجامعي، وهي وظيفة خدمة المجتمع من أجل الارتقاء به وتطويره، وحيث إن التفاعل الخلاق بين الجامعة والمجتمع يعني الاستفادة المتبادلة، فالجامعة تدرس قضايا المجتمع ومشاكله، والمجتمع يستفيد من الأفكار والنتائج التي تقدمها الجامعة.

• أصعب ما يواجه الجودة في التعليم العالي هو محاولة تحديد المستفيد من خدماته، لكن الغالب أن المستفيدون من التعليم هم مستفيدون داخليون، الطلبة و الجامعة و البرامج التعليمية و الاداريون و مستفيدون خارجيون مباشرون: و هم الإداريون و المؤسسات المستقبلة لخريجي الجامعات و مستفيدون خارجيون غير مباشرون: المجتمع المحلي و المجتمع الكلي الجهات التي تتأثر بمنتج المؤسسة، و نتيجة لهذا فقد دعا بعض الباحثين إلى استخدام مصطلح متلقي الجودة او الخدمة في التعليم العالي بدلا من عميل او زبون.

• من أهم الاسباب التي أدت إلى تبني فكرة الجودة في مؤسسات التعليم العالي الاكتظاظ و تنويع الشعب العلمية في التعليم العالي، البطالة على مستوى خريجي الجامعات، زيادة الطلب الاجتماعي، مفهوم "التسيير العمومي حيث تعطي أهمية بالغة للامركزية سلطة اتخاذ القرار، العولمة و معاهدات التجارة العالمية، التي ساهمت في إرتفاع مستوى التنقلية (mobilité) على مستوى بعض الوظائف وبذلك إرتفعت الضغوطات على الحكومات مقارنة بمعاييرها الوطنية للتعليم مع معايير الدول الأخرى كما ارتفعت نفس الضغوطات على الجامعات لإعطاء تصدير مؤهلات معترف بها للسوق الدولية للعمل.

• لم تعد الجودة في قطاع التعليم العالي تلك المتغيرة الثانوية التي لا يلقى لها الاهتمام إلا في حالة ظهور فشل أو خطأ أو عيب، بل أصبحت حاليا تفرض نفسها كنظام شامل يجب تسييره بكفاءة عالية.

• تمثل المعرفة حالة تفاعل مستمرة بين المكونات الضمنية، كالخبرة والمهارات والقدرات العقلية في أذهان الأفراد من ناحية، والمعلومات والشواهد الظاهرة من ناحية أخرى، لتحقيق شيء ذي قيمة، وتدعى تلك المعرفة التي تستوطن في المنظمة براس مالها الفكري الذي تسعى للحفاظ عليه و نظرا لأن المعرفة هي ضمنية على نطاق واسع ويمتلكها الأفراد، فإن المهمة الأساسية نتمثل فى كيفية تحويل المعرفة الضمنية الى معرفة واضحة يسهل إدارتها والتحكم فيها بشكل فعال. وقد أصبحت عملية التحويل هذه أكثر سهولة الأن بفعل التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات.

• من معوقات تطبيق الجودة في مجال التعليم الجامعي الاتجاه السلبي لبعض الموظفين العاملين في الجامعات نحو تطبيقها وعدم معرفتهم الكافية بهذا المفهوم و إحساس بعض الاكاديميين بانه في حال تطبيق مفهوم إدارة الجودة سوف يؤثر عليهم وذلك بسلبهم الاستقلالية التي يتمتعون بها، وكذلك صعوبة التوفيق بين ما يتمتعون به من صلاحيات ومسؤوليات وبين ما تقتضيه إدارة الجودة من رقابة ومتابعة.

• إن الخصائص المميزة لخدمات التعليم العالي تجعل عملية قياس جودته غاية في الصعوبة، ناهيك على أن الحكم على هذه الجودة تتوقف على درجة مشاركة المستفيد وقدرته على توفير المعلومات الدقيقة التي تساعد مقدمي الخدمة على تحديد احتياجات كل مستفيد و محاولة الوفاء بها و كل ذلك يتطلب تنويع في أساليب القياس كما أنه و لضمان نجاح إدارة الجودة في منظمات التعليم العالي لا بد من التركيز على مجموعة من المحاور المرتبطة بـــ : (الإدارة – الطلاب– الأستاذ– المناهج والبرامج– التمويل– خدمة المجتمع– المباني والتجهيزات – الوسائل والأساليب والأنشطة)

• أدى التزايد الهائل في المعلومات وتراكمها إلى وجود حاجة ماسة إلى تنظيم وإدارة هذه المعلومات للاستفادة القصوى منها في تحقيق أهداف استراتيجية للمنظمة، ومساندة صناع القرار في اتخاذ قراراتهم، فالمعرفة قد لا تستخدم بالشكل الصحيح، اذ لا يستطيع العاملون فيها الوصول أو الاستفادة منها لجهلهم بالوسائل الملائمة واللازمة لاكتشافها وتطبيقها، لذا عملت المنظمات إلى ادارة هذا الاصل غير الملموس من خلال استخدام ما يسمى بإدارة المعرفة

• رغم الاتفاق على الجانب المفهومي لعمليات إدارة المعرفة، إلا أن الاختلاف يظهر في مضمون هذه العمليات عددها، ترتيبها و حتى مسمياتها، و بالتالي فإننا نلتقي مع نماذج مختلفة لعمليات إدارة المعرفة، هذه الأخيرة هي عملية مستمرة ومتفاعلة تتم عموما من خلال الاهتمام بالمعرفة، حصرها و تطويرها لزيادة الرصيد المعرفي المتاح للمنظمة من الداخل و الخارج و حسن الاستفادة منه، هذه العمليات تعمل بشكل تتابعي وتتكامل فيما بينها، فكل عملية تدعم التي تليها لذا أغلب الباحثين رسم هذه العمليات على شكل حلقة.

• من عوامل فشل إدارة العرفة عدم وجود فهم واضح ومشترك لمفهوم المعرفة و التركيز على تخزينها على حساب تدفقها و مشاركتها بين الأفراد، التركيز على التكنولوجيا على حساب المعرفة فهذه الأخيرة لا يمكن أن تدار فقط من خلال التكنولوجيا، التي ينبغي النظر إليها على أنها أداة لتحديد موقع المعلومات ومصادرها داخل المنظمة بسرعة، إهمال قيم المشاركة و التبادل ضمن فرق العمل، تحجيم العلاقة التكاملية

بين المعرفة الصريحة و الضمنية ضعف الرغبة في مشاركة المعرفة و تبادلها خوفا من التميز الشخصي، تجاهل أن موضوع إدارة المعرفة هو أن نتعلم من الماضي لفهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل،

• على الرغم من انتشار مفهوم إدارة المعرفة وتطبيقاته على نطاق واسع في قطاع الأعمال التجارية والصناعية، إلا أنه يملك فرصا أكبر وذات مغزى للتطبيق بالجامعات وكلياتها، حيث تعتبر الجامعات مصدر المعرفة والاستثمار فيها، وبالتالي فهي أكثر المؤسسات ملائمة لتبني إدارة المعرفة وتطبيقها، فالجامعة والمعرفة مفهومان متلازمان فقد ارتبط مفهوم الجامعة خلال تاريخها الطويل بمفهوم المعرفة وعلى هذا الأساس ينظر إليها على أنها تمثل الموارد المعرفية للمجتمع.

• من فوائد تطبيق إدارة المعرفة في التعليم العالي تحويل المعلومات التي تتواجد عند الأساتذة الذين لهم باع طويل في التدريس و تصميم المقررات و المناهج الدراسية، و الموظفين الذين لديهم لهم الخبرة في تسيير شؤون الإدارة الجامعية وجعلها على نطاق واسع ومتاح بسهولة إلى أي أستاذ أو موظف أو طالب، مما يؤدي إلى تقدم هائل في تبادل المعرفة الصريحة والضمنية على حد سواء.

• إن الثروة و القيمة و التطور في المجتمعات المتقدمة أصبحت تعتمد على رأس المال الفكري و الذي تعد المعرفة جوهره، مما يعني أن توليد القيمة و الثروة انتقل الى العمل المعرفي بدلا من عمل الماديات، و إلى استغلال الأصول الفكرية بدلا من استغلال الموارد المادية، و الانتقال من قانون تناقص العوائد الى قانون تزايد العوائد لأن المعرفة ذات رافعة استثنائية و تعمل على اساس تزايد العوائد مما يجعلها موردا لا نهائيا

• هناك تركيز كبير على ارتباط رأس المال الفكري بالمعرفة و هناك شبه اتفاق أن رأس المال الفكري هو المعرفة التي يمكن تحويلها إلى قيمة أو ربح.

• يتواجد رأس المال الفكري في ثلاثة مواقع هي **العاملين** الذين يقدمون حلولا مفيدة للمنظمة، ن**ظام العمل الفعال** الذي يؤدي إلى تبادل و نقل و نشر المعرفة المفيدة، **والعملاء** من خلال إعطاءك أكبر قدر من المعلومات و المعرفة عن العملية الوحيدة التي تجهل أنت كل شيء عنها، ألا وهي الفائدة الحقيقية لمنتجاتك وخدماتك.

• تعددت مكونات وعناصر رأس المال الفكري بتعدد آراء الباحثين على الرغم من اتفاقهم على جوهر رأس المال الفكري و أهميته، غير أن غالبيتها تتفق على ثلاثة مكونات هي : رأس المال الهيكلي، رأس المال البشري و رأس المال العلاقاتي، هذه المكونات الثلاث منفردة تختلف عن بعضها البعض في كثير من الخصائص غير أن تفاعلها مجتمعة يؤدي إلى خلق القيمة.

• إن الإتفاق على أهمية رأس المال الفكري بإعتباره مصدرا حيويا لقيمة المنظمة الداخلية و الخارجية ومصدرا لميزتها التنافسية لم يصاحبه حول المنهجية العلمية لتقييمه و قياسه و الافصاح عنه، و يرجع ذلك إلى صعوبة تقدير العمل الذهني و الفكري و المعرفي و تقييمه، ذلك أن رأس المال الفكري يرتبط بالأصول الفكرية غير الملموسة .

• أدركت المؤسسات عموما والمؤسسات التعليمية خصوصا بأهمية المورد المعرفي المتمثل في رأس المال الفكري، وهنا يؤكد البعض على ضرورة توظيف مؤسسات التعليم لمواردها المعرفية واستثمار رأس

مالها الفكري بفعالية وذلك للتحول نحو مجتمع المعرفة، من خلال استقطاب الأفراد الذين يتصفون بالفكر والإبداع والإنتاجية المبتكرة والقدرة على مواكبة المستجدات والاختراعات.

• رأس المال الفكري في الجامعات مصطلح يستخدم لتغطية جميع الأصول غير الملموسة أو غير المادية، بما في ذلك العمليات والقدرات على الابتكار والاختراعات والمعرفة الضمنية عند أعضائها وقدراتهم، مواهبهم ومهاراتهم والاعتراف بهم في المجتمع، إذا رأس المال الفكري يعُبر عن مجموعة الأصول غير الملموسة التي تسمح للجامعة بنقل مجموعة الموارد المادية والمالية والبشرية إلى نظام قادر على خلق قيمة مضافة.

• هناك اختلاف بين رأس المال الفكري في المنظمات وبين نظيره في الجامعات في جانبين، الأول هو أن هناك اختلافات واضحة في الأهداف و الأهمية والعناصر الفردية لهذه المكونات، إضافة إلى أن الشركات تستثمر في بناء أصول رأس المال الفكري من أجل التأثير المباشر في السوق، ولا أهمية لأي بحث ما لم ينتقل للمرحلة التجارية، بينما تقف البحوث العلمية للجامعات عند مرحلة النشر العلمي ولا تهتم كثيرا بالمرحلة التجارية أما الجانب الثاني فهو تصنيف كل منهما حسب درجة المعرفة، فالشركات الصناعية والخدمية منظمات غير كثيفة المعرفة، على عكس الجامعات التي هي منظمات ذات كثافة معرفية قصوى فالجامعات تكون إما منتج للمعرفة (بحث علمي) أو مستهلكة للمعرفة (التعليم).

• تظهر العلاقة بين رأس المال الفكري و ضمان الجودة، في كون هذه الأخيرة تهدف إلى إحداث تغيير فكري وسلوكي في المنظمة، والذي لا يتأتى إلا من خلال نخبة من ذوي القدرات الابتكارية والإبداعية الخلاقة، و تتجسد أهمية العلاقة بين ضمان الجودة ورأس المال الفكري في قدرة هذا الأخير على سرعة فهم أبعاد إدارة الجودة ومستلزمات تطبيقها.

• يعتبر التعليم العالي في الجزائر مرحلة متقدمة من مراحل التعليم، أعطتها الجزائر اهتماما بالغا بعد الاستقلال وترجم ذلك في ديمقراطية ومجانية التعليم العالي لكل الجزائريين بالإضافة إلى تقديم خدمات اجتماعية مرافقة، و التعليم العالي في الجزائر مر بمجموعة من التطورات تخللتها جملة من الإصلاحات تماشيا ومتطلبات التنمية ومتغيرات العصر من أجل الوصول إلى جامعة نموذجية تتماشى وخصوصيات المجتمع الجزائري

• انتهجت الجزائر كغيرها من الدول العديد من الإصلاحات في قطاع التعليم العالي من أجل النهوض بالخدمة التعليمية و تحسينها وتحقيق الجودة في أدائها، و أبرز هذه الإصلاحات هو الشروع سنة 2004 في تطبيق نظام جديد و هو نظام ليسانس ماستر دكتوراه (ل.م.د)، و الذي كان محصلة لجهود اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التعليمية

• عرفت منظومة التعليم العالي في الجزائر العديد من الاختلالات، منها التنظيمية المتعلقة بالمؤسسات الجامعية في حد ذاتها ومنها ما تعلق بالجوانب البيداغوجية وكذا العملية المرتبطة بعروض التكوين المطروحة.

• حذت الجزائر حذو كثير من الدول إلى تبني نظام لضمان جودة التعليم العالي سعيا للتميز وتقديم خدمات تعليمية وبحثية تسعى لتوائم مخرجاته مع متطلبات سوق العمل، وقد جاء هذا التوجه بمثابة إصلاحات تكميلية لتبني نظام (ل.م.د) الذي جاء لتدارك الوضع واصلاح الاختلالات التي وقفت عليها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

• قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتنظيم الجلسات الوطنية لقطاع التعليم و التي توجت بالمرجع الوطني للمرة الأولى في ديسمبر 2014 ويحتوي هذا المرجع على سبعة ميادين كل واحد منها مجزأ إلى حقول، تمثل المجالات والحقول النشاطات الموجودة عادة في المؤسسات الجامعية ويحتوي كل حقل من الحقول بدوره على مراجع وتعتبر الحقول كل ما يجب القيام به من طرف المؤسسة من أجل العمل على الأهداف والقيم التي حددتها، كما يحتوي المرجع بدوره على معايير تحدد ما يجب القيام به من أجل تجسيد هذا المرجع.

• لقد سجل التعاون والتبادل ين الجامعات على الصعيد الدولي تطورا لافتا، خلال السنوات الأخيرة، جسده التزايد الملحوظ في عدد الاتفاقيات المبرمة وحركية الأساتذة والباحثين، وعلى الرغم من كثافة برامج التعاون يشهدها القطاع، إلا أن مردودها لم يرق بعد إلى المستويات المأمولة في مجال تراكم العلوم والمعارف وتبادل الخبرات والتجارب، في ظل غياب تفعيل آليات المتابعة والتقييم للوقوف على حقيقة هذا المردود

• يعتبر مشروع تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر ذو أهمية بالغة وهو مكمل للإصلاحات الجارية حاليًا، ويتعين على القائمين على القطاع التحضير الجيد لقيادة ما هو بمثابة تغيير تنظيمي بأتم معنى الكلمة، غير أن هذا المشروع تواجهه عقبات نذكر منها: غياب ثقافة الجودة في التعليم العالي من خلال الخوف من التقييم ويخص هذا الجانب الأساتذة، الخوف من فقدان النفوذ، الخوف من بذل جهد إضافي من طرف المسؤولين، الخوف من تكثيف وتوسيع مجال التحصيل العلمي من جانب الطلبة.

• يعد الظهور ضمن مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية من أبرز الأهداف التي تسعى معظم الجامعات لبلوغها، لذا فهي تتنافس فيما بينها لتحقيق معايير التصنيف للظفر بمكانة جيدة فيه، و تنقسم التصنيفات إلى نوعين وهما التصنيفات المهتمة بجانب البحث العلمي فقط وأخرى تهتم بالجانب الأكاديمي والجانب البحثي معا و تبقى الجامعات الجزائرية تحتل مراتب متأخرة في كلا التصنيفين.

• يمثل عدد الطلاب المسجلين في التعليم العالي أهم عنصر من المدخلات العملية الإنتاجية للقطاع، فهو يتحكم بشكل كبير في توسيع الشبكة الجامعية سواء من ناحية البنى التحتية أو من ناحية عدد الفروع والتخصصات و قد شهد عدد المسجلين في الجامعات الجزائرية تطورا كبيرا منذ الاستقلال في محاولة لتكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات لمواجهة العجز الحاصل في مختلف القطاعات في الدولة.

• إن الزيادة التي ميزت عدد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي نتيجة زيادة الكثافة السكانية، و تحسن الظروف المعيشية واعتماد مبادئ تتماشى مع السياسة التعليمية، رافقه زيادة في نسبة الأساتذة المؤطرين رغم أن هذه النسبة لا تتماشى مع الزيادة الكبيرة للطلبة و الذي أثر على نسبة التأطير.

• شهدت الشبكة الجامعية الجزائرية توسعا كبيرا، حيث انتقل عدد المؤسسات الجامعية في الجزائر من جامعة واحدة غداة الاستقلال إلى (106) مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ثمانية وأربعون (48) ولاية عبر التراب الوطني سنة 2018.

• يتجه بصفة عامة الانفاق على التعليم العالي إلى التزايد من سنة إلى أخرى، وذلك راجع إلى تزايد إلتحاق الطلبة بتزايد النمو السكاني، وعلى الرغم من الزيادة في المبالغ المخصصة لقطاع التعليم العالي في الجزائر إلا أن النسبة المخصصة للقطاع مقارنة بالميزانية السنوية لمختلف تبقى ضئيلة مقارنة بالدول العربية حتى لا نقارن بالدول المتقدمة.

• يعد تأمين النفاذ الحر للمعلومات هدف تسعى المؤسسات الجامعية الجزائرية لتحقيقه و من أهم مبادرات المنتهجة لتحقيق هذا المسعى : البوابة الإلكترونية لأطروحات الجامعية الجزائرية (PNST)، إتاحة الدوريات العلمية الجزائرية (Webreviews)، النظام الوطني للتوثيق على الخط (SNDL)، منصة المجلات العلمية الجزائرية(ASJP)

• لربط الطلبة بعالم الشغل و تطبيق المعرفة تم إنشاء دار المقاولاتية لتحويل دور الجامعة من التركيز على التوظيف إلى التركيز على مبدأ خلق فرص العمل، فيكون السعي ليس فقط لتوافق النواتج التعلمية مع متطلبات التوظيف في سوق العمل، وإنما بناء وتصميم مناهج وتخصصات لتخريج طلاب قادرين على خلق فرص العمل في السوق عبر الاستثمار في الأبحاث والأفكار والمخترعات

ب – النتائج التطبيقية:

من خلال دراستنا لمساهمة رأس المال الفكري في ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل متطلبات إدارة المعرفة و من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها على مستوى الجامعات الجزائرية توصلنا إلى مجموعة من النتائج:

•من خلال الاستعانة برنامج أموس (AMOS) ومن مخرجاته و باختبار بيانات العينة فإن النموذج يعتبر **متعدي التعيين**، أي أن بيانات العينة (مأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية) تحتوي على وفرة في المعلومات تسمح بالتوصل إلى أدق تقدير ممكن لبارامترات النموذج.

وبهذا نكون قد اختبرنا صحة الفرضية الجزئية(01) من الفرضية الأولى والتي تنص على" تغطي المعلومات المتوفرة في بيانات عينة المأخوذة من الواقع الجامعات الجزائرية المعلومات التي يحتاج إليها النموذج الفرضي للدراسة".

•بعد إجراء فحص موضعي تفصيلي وتعديلات على النموذج الفرضي وجدنا أن أكثر المؤشرات المطابقة فعالية وأداء والمتمثل في (RMSEA) قد بلغت قيمته (0.042) حيث تقل عن (0.08) وتدل على مطابقة جيدة للنموذج الفرضي و جدنا أن مربع كاي المعياري (CMIN/DF) بلغت قيمته (4.435) وهي أكبر من1 وأقل من 5 مما يدل على قبول عام للنموذج المفترض وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)

قيمة (0.017) وهو اقل من (0.1)، مما يدل على مطابقة جيدة. ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGIFI) بلغ 0.966 وهو اكبر من (0.9) مما يدل على مطابقة جيدة

•مؤشرات **المطابقة المقارنة(التزايدية)** كلها أعلى من مستوى (0.90) فنجد أن قيمة (CFI) =(0.980) تدل على مطابقة جيدة وبلغ مؤشر المطابقة المعياري (NFI) بلغت(0.969) تدل على مطابقة جيدة و قيم مؤشر (TLI) =(0.973) تدل على مطابقة جيدة، بما أن كل المؤشرات المطابقة تشكل دليل لجودة مطابقة النموذج الفرضي، وبهذا نكون قد اختبرنا جودة النموذج وبالتالي تأكدنا أنه يمثل بيانات العينة و يتمتع بمطابقة جيدة للبيانات وبالتالي:

قبول الفرضة الجزئية 02 من الفرضية الأولى تنص على أنه: " يتمتع النموذج الفرضي بجودة مؤشرات مطابقة مقبولة " وبهذا نكون قد اكدنا صحة الفرضية الأولى التي تنص على أنه" النموذج ذو صلاحية وجودة مقبولة ومطابق لبيانات العينة".

•إختبار علاقة التأثير المباشر (مكونات رأس المال الفكري←ضمان جودة التعليم في الجامعات) وجدنا قيمة (T=8.29) المحسوبة هي أكبر من قيمة (T=1.96) الحرجة عند مستوى دلالة (0.05) وأيضا قيم القيمة الاحتمالية بلغت (p-Values =0.000) وهي أقل من (0.05)، وبذلك نستنتج أن التأثير بين المتغيرين له دلالة إحصائية، وعليه فإنه يوجد أثر مباشر ومعنوي بين المتغيرين، إذ كلما أحدثنا أي تغير في مستوى مكونات رأس المال الفكري بزيادته بوحدة واحدة، فإنه ينشأ عنه تغيير إيجابي في مستويات ضمان جودة التعليم في الجامعات الجزائرية. بقيمة (0.430) وحدة، أي بنسبة(43.0%)، كما أن الخطأ المعياري في تقدير علاقة التأثير بين المتغيرين بلغ (S.E=0.052) وهو صغير جدا ويقترب من الصفر وعليه تشير كل الدلائل الإحصائية الى قبول صحة الفرضية **الثانية** :

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمكونات رأسمال الفكري على ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية.

•إختبار علاقة التأثير المباشر (مكونات رأس المال الفكري←إدارة المعرفة) وجدنا قيمة (T=27.901) المحسوبة هي أكبر من قيمة (T=1.96) الحرجة عند مستوى دلالة(0.05) وأيضا قيم القيمة الاحتمالية بلغت (p-Values =0.000) وهي أقل من (0.05)، وبذلك نستنتج أن التأثير بين المتغيرين له دلالة إحصائية. وعليه فإنه يوجد أثر مباشر ومعنوي بين المتغيرين، فإذ أحدثنا أي تغير في مستوى مكونات رأس المال الفكري بزيادته بوحدة واحدة، فإنه ينشأ عنه تغيير إيجابي في مستويات تطبيق عمليات إدارة المعرفة في الجامعات الجزائرية. بقيمة (0.913) وحدة. أي بنسبة(91.30%)، كما أن الخطأ المعياري في تقدير علاقة التأثير بين المتغيرين بلغ (S.E=0.033) وهو صغير جدا ويقترب من الصفر.

وعليه تشير كل الدلائل الإحصائية الى **قبول صحة الفرضية الثالثة** والتي تنص على أنه:

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمكونات رأسمال الفكري على تطبيق عمليات إدارة المعرفة بالجامعات الجزائرية

•إختبار علاقة التأثير المباشر (إدارة المعرفة ⟵ ضمان جودة التعليم في الجامعات) وجدنا قيمة (T=11.895) المحسوبة هي أكبر من قيمة (T=1.96) الحرجة عند مستوى دلالة(0.05) وأيضا قيم القيمة الاحتمالية بلغت (p-Values =0.000) وهي أقل من (0.05)، وبذلك نستنتج أن التأثير بين المتغيرين له دلالة إحصائية، وعليه فإنه يوجد أثر مباشر ومعنوي بين المتغيرين، إذ كلما أحدثنا أي تغير في مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة (اكتساب، تخزين، نشر، تطبيق) بزيادته بوحدة واحدة، فإنه ينشأ عنه تغيير إيجابي في مستويات ضمان جودة التعليم في الجامعات الجزائرية. بقيمة (0.695) وحدة. أي بنسبة(69.50%)، كما أن الخطأ المعياري في تقدير علاقة التأثير بين المتغيرين بلغ (S.E=0.058) وهو صغير جدا ويقترب من الصفر.

وعليه تشير كل الدلائل الإحصائية الى **قبول صحة الفرضية الرابعة** والتي تنص على أنه:

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لتطبيق عمليات إدارة المعرفة على ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية.

باستخراج حدود الثقة لتقديرات قيمة التأثير غير المباشر (العلاقة الوسيطية) في النموذج الهيكلي للدراسة أي متغير إدارة المعرفة تبين أن :

– نقطة النهاية الدنيا (الحد الأدنى) من حدود الثقة للتأثير غير المباشر (تأثير الوساطة) من المتغير المستقل مكونات رأس المال الفكري الى المتغير التابع (ضمان جودة التعليم في الجامعات) من خلال متغير الوسيط(إدارة المعرفة) بمستوى ثقة 95 % هي (0.531).

– نقطة النهاية العليا (الحد الأعلى) من حدود الثقة للتأثير غير المباشر (تأثير الوساطة) من المتغير المستقل مكونات رأس المال الفكري الى المتغير التابع (ضمان جودة التعليم في الجامعات) من خلال متغير الوسيط(إدارة المعرفة) بمستوى ثقة 95 % هي (0.764).

– الحد الأدنى لمجال الثقة يساوي 0.531 والحد الأقصى لمجال الثقة يساوي 0.764 وبما أن المجال لا يتضمن الصفر فهذا يدل على ان التأثير غير المباشر دالة إحصائيا.

أي عدم وجود قيمة معدومة ضمن هذا المجال مما يؤكد أن تأثير غير المباشر هو دال إحصائيا ومنه إدارة المعرفة تتوسط العلاقة بين مكونات رأس المال الفكري وضمان جودة التعليم في الجامعات من خلال بيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

وعليه تشير كل الدلائل الإحصائية الى **قبول صحة الفرضية الخامسة** والتي تنص على أنه:

يوجد أثر غير مباشر ذو دلالة إحصائية لمكونات رأس المال الفكري على ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل متطلبات إدارة المعرفة.

•من خلال **اختبار الفروقات نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج تعزي إلى متغير العمر** تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=1.935) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.122) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير العمر، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

•من خلال **اختبار الفروقات نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج تعزي إلى متغير الشهادة** تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=0.887) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.412) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الشهادة، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

•من خلال **دراسة الفروق عند متغير الوظيفة** تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=0.673) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.610) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الوظيفة، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

•من خلال **اختبار الفروقات نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج تعزي إلى متغير الخبرة المهنية** تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=2.273) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.060) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الخبرة المهنية، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

• من خلال **اختبار الفروقات نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري في النموذج تعزي إلى متغير متغير الجنس** تبين لنا: أن: قيمة (T) المحسوبة بلغت (T=0.284) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.777) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الجنس، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

وعليه تشير كل الدلائل الإحصائية فيما يتعلق بدراسة الفروق حسب المتغيرات الشخصية الى **قبول صحة الفرضية السادسة** والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات أفراد العينة نحو مستويات توفر مكونات رأس المال الفكري بالجامعات الجزائرية. تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، الرتبة، التحصيل العلمي، الخبرة المهنية) عند مستوى (0.05).

•من خلال **اختبار الفروقات نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج تعزي الى متغير العمر** تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=1.333) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.262) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير العمر، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

•من خلال **اختبار الفروقات نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج تعزي الى متغير الشهادة** تبين لنا: أن: قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=0.887) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.412) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه لاتوجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الشهادة، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

•من خلال **اختبار الفروقات نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج تعزي الى متغير الوظيفة** تبين لنا: أن: قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=1.001) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.406) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الوظيفة، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

•من خلال **دراسة الفروق عند متغير الخبرة المهنية**: تبين لنا أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (F=1.716) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.144) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الخبرة المهنية، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

•من خلال **اختبار الفروقات نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم في النموذج تعزي الى متغير الجنس** أن: قيمة (T) المحسوبة بلغت (T=0.384) وقيمة الاحتمالية المصاحبة لها بلغت (Sig =0.701) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية أي لا توجد اختلافات في آراء واتجاهات المستجوبين نحو مستويات توفر ضمان جودة التعليم، في النموذج الدراسة حسب فئات متغير الجنس، بناء على البيانات العينة المأخوذة من واقع الجامعات الجزائرية.

وعليه تشير كل الدلائل الإحصائية فيما يتعلق بدراسة الفروق حسب المتغيرات الشخصية الى **قبول صحة الفرضية السابعة** والتي تنص على: **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات أفراد العينة نحو**

مستويات توفر ضمان جودة التعليم بالجامعات الجزائرية. تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، الرتبة، التحصيل العلمي، الخبرة المهنية) عند مستوى (0.05)

2-الإقتراحات:

على ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج فإنه يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات نوجزها فيما يلي:

•ضرورة الاهتمام بدعم إجراءات رأس مال العلاقات في الجامعات، و التفتح على المحيط من خلال التركيز على وظيفة خدمة المجتمع، فالشراكة بين الجامعات وبين المحيط الاقتصادي والاجتماعي لا تنبع من سياسة وطنية واضحة المعالم وملزمة للجامعة والمحيط معا، بل لا تتعدى كونها مبادرات فردية تختلف فيها الجامعات عن بعضها البعض، وفقا لنشاط كل جامعة، وفي بعض الأحيان تتباين نشاطات المخابر في الجامعة الواحدة، لذا نقترح زيادة التعاون بين المحيط و الجامعة انطلاقا من تطبيق نظام تعليمي واضح يتماشى مع متطلبات المحيط و يفيد الجامعة في نفس الوقت.

•توسعة العلاقات والتعاون بين العاملين فيما بينهم داخل الجامعة كونه يساهم في المشاركة واكتساب المعرفة وبالتالي تطوير رأس المال الفكري من خلال دعم تشكيل فرق العمل في المهام التي تقوم بها الجامعة أو في مخابر البحث، مع الحرص على تنويع خبرات أعضاء هذه الفرق مما يساعد على رفع مستويات الاداء من خلال تناقل الخبرات والمهارات و تشارك المعرفة.

•ضرورة الاهتمام بصناعة رأس المال الفكري من خلال فتح باب الإقتراح و إبداء الرأي حول تطوير العمل و تشجيع الحوار المباشر من خلال إجتماعات دورية تخصص لهذا الشأن.

•ضرورة إشراك الأساتذة في القرارات الخاصة بضمان جودة التعليم العالي من خلال العضوية في حلقات الجودة مع الالتزام بمعايير الكفاءة والجدارة العلمية في تعيين المسؤولين المشرفين على خلايا ضمان الجودة و جعل هذه المناصب مثل المناصب الإدارية الأخرى يلتزم فيها الأعضاء بالحضور وفق مواقيت الإدارة و عدم إعتبارها مناصب نوعية.

•على مؤسسات التعليم العالي أن تعمل على ترسيخ ثقافة الجودة بين الأفراد كأحد الخطوات الرئيسية لتبني ضمان الجودة، ذلك أن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد هذه المؤسسات يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة تلعب دورا بارزا في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير لدى منظمات التعليم العالي.

•العمل على توفير وسائل تكنولوجية من معدات وبرمجيات تساهم في اكتساب المعرفة و نقلها بين الأفراد داخل وخارج الكليات، وتوفير وسائل تكنولوجية تمكن من استخدام المعرفة عند الحاجة بالإضافة إلى حمايتها من أي استخدام خاطئ.

•منح عمداء الكليات المزيد من الاستقلالية والمرونة لاستخدام ما لديهم من معرفة وإمكانات ابتكارية في حل المشكلات التي تواجههم في العمل، وتأمين مساحة كافية لهم من الحرية لتقديم الاقتراحات والحلول الابتكارية، بعيدا على الإجراءات الروتينية المعقدة

•حث وتحفيز أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في الملتقيات والمؤتمرات العلمية المتخصصة، إذ أنَّ هذه المشاركة تساهم في رفع مستوى كفاءة وفعالية العملية التعليمية مما ينعكس إيجابًا على جودة عملية التعليم العالي؛

•توفير الخدمات التكميلية لأعضاء هيئة التدريس وللطلبة والموظفين بأفضل مستوى جودة ممكن (مثل خدمات التأمين الصحي وخدمات الإطعام وخدمات النقل وخدمات الإقامة...)، وأن تتم هذه الخدمات بموجب عطاءات واضحة وصادقة وبشفافية عالية؛

•التطوير المستمر للمقررات والمناهج التدريسية في ضوء المستجدات والتطورات الحاصلة بما يضمن تلبية احتياجات العملاء الخارجيين مع التأكيد على أنَّ التعليم العالي ليس عملية خدمية ولكنه مدخلات لعملية إنتاجية وأنه يعطي مخرجات إنتاجية لها مردود اقتصادي تنموي واضح على كافة المجالات؛

•أن تركز مؤسسة التعليم العالي الجزائرية على النوع أكثر من الكم وجعل التنافس بينها وبين مثيلاتها لا يقتصر على جلب أكبر عدد من الطلبة، بل بجودتهم ونوعيتهم وقدرتهم على إحداث التطور المستقبلي في المجتمع، على اعتبار أنَّ التنمية المحلية لن تتحقق إذا كانت مؤسسات التعليم العالي لا ينتج منها طالبًا ذو جودة ونوعية ينعكس عنه التطور المطلوب؛

•تحسين نوعية التعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة، والاهتمام بالجوانب التطبيقية والتدريبية والعمل الميداني حتى يكون بالإمكان أن يتخرج طلبتنا قادرين على العمل واثقين من أنفسهم، ومحاولة تطبيق أنماط تعليمية مستخدمة في بلدان العالم المتقدمة الأخرى أو تطوير استخدامها إن كانت مستخدمة، مثال ذلك دورات التعليم المستمر، والتعليم المفتوح، والتعليم عن بعد والتعليم التعاوني وهذا الأخير يستثمر دمج الدراسة والعمل الضروري وكما هو معمول به في الدول المتقدمة أو الصناعية أن تحسب بدقة مسألة ارتباط السياسة التعليمية بتوجهات الأسواق العالمية وباحتياجات خطط التنمية من القوى البشرية، ويأتي ذلك بإتباع سياسة تخطيط للتعليم متوافقة مع هذه الاحتياجات.

•وضع مناهج حسب حاجات ومستلزمات سوق العمل وقبول الطلاب حسب الحاجة فقط، أي تكييف هيكلي لسياسات التعليم والتدريب مع التركيز على الانتقال بالتعليم من الإطار النظري إلى الإطار العملي التجريبي و دراسة إحتياجات سوق العمل من المتخرجين في الاختصاصات المختلفة وبناء آلية للتعرف على إحتياجاته لإستيعابها في خطط التعليم العالي مع إنشاء قاعدة بيانات تفي بالغرض.

•ضرورة الاهتمام بالأستاذ الجامعي ماديا ومعنويا، و تحسين ظروف العلم، ذلك لأنه لا يمكن إن تكون هناك جودة في مخرجات الجامعة مالم يتم التكفل بهذه الفئة.

•التأكيد على أن التعليم العالي ليس عملية خدمية ولكنه عملية إنتاجية، وأنه يعطي مخرجات إنتاجية لها مردود اقتصادي واضح على كافة مستويات الحياة العامة، مما يتطلب إعادة النظر في أساليب تخطيط المناهج و بنائها و كيفية تعاملها مع المعرفة من حيث طرق تدريسها و أسلوب تعامل الطلاب و أعضاء هيئة التدريس.

•تطوير وتجديد البنية التحتية للجامعات الجزائرية بما يتماشى و نظام التعليم الالكتروني و تقديم اشتراكات مجانية للطلبة لزيادة تفاعلهم مع العمل على نشر ثقافة التعليم ألإلكتروني وتكوين اتجاه ايجابي نحو التعليم الإلكتروني من خلال الاعلام و عقد الندوات و الايام الدراسية للتعليم الإلكتروني.

•إن الجهود التي بذلتها الجزائر في قطاع التعليم العالي ما زالت دون المستوى وتحتاج إلى تدعيمها، والعمل على التوفيق بين الجانب الكمي والنوعي لأن الاستمرار إنشاء الجامعات دون توفير الشروط الضرورية في مجال البنية التحتية وكذلك التأطير.

•إنشاء صندوق بكل جامعة يعمل على دعم البحث العلمي المتميز وتشجيع الإبداع والعمل على زيادة التعاون بين الجامعات ومراكز البحث العلمي العربية خاصة في مجال إنشاء حاضنات تكنولوجية تهيئ الظروف لدعم نقل وتوطين التكنولوجيا وتشجيع بناء فرق العمل البحثية القائمة على الإدارة الذاتية والمحافظة على حقوق المخترعين.

•تشجيع التعليم الإفتراضي وتجدر الإشارة إلى أن التعليم العالي الجزائري هو تكوين حضوري، أي أن الطالب مجبر على الحضور إلى قاعات الدراسة لمتابعة دروسه، وإلا فإنه يتعرض للإقصاء، في حين أن الجامعات في الدول المتقدمة أصبحت لا تحدها الحدود المكانية ولا الزمانية ولا حتى العمرية، حيث تقوم بتكوين طلبتها أينما كانوا وفي أي وقت أرادوا ومهما كان سنهم، وهذا في إطار ما يسمى بمؤسسات التعليم العالي الافتراضية، التي تستخدم أحدث تكنولوجيات الإعلام والاتصال لتقديم أرقى تكوين، هذا النمط ساعد الكثير من الدول على مواصلة التدريس في ظل الظروف الصحية التي مر بها العالم بتفشي وباء Covid 19.

•العمل على أن يكون هناك شراكة فعلية بين الجامعات و بين مؤسسات القطاعات الأخرى مثل الصحة والتعليم والسياحة والتشغيل وحتى القطاعات العسكرية والأمنية لإنشاء مراكز بحوث لهذه الجهات داخل أروقة الجامعة وتجرى فيها التجارب والدراسات وتنطلق منها السياسات الخاصة بمثل تلك المؤسسات.

•السعي إلى التنسيق بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي، ذلك أن قطاع التربية يحدد نسب نجاح في البكالوريا دون استشارة قطاع التعليم العالي عن الامكانيات المتاحة أو المتوفرة لديه، واستمرار هذه الوضعية سيعقد أكثر فأكثر من حالة قطاع التعليم العالي.

•اعتماد إصلاحات مبنية على رؤية واضحة، و ليست اصلاحات إسقاطيه ترتكز على تجارب الغير (دول أخرى) أي إسقاط هذه التجارب ولم تعر أي اهتمام للخصائص التي يتميز بها قطزع التعليم العالي في الجزائر أو حتى المجتمع الجزائري، مع العلم أن هناك من هذه الدول من تخلى عن هذا النظام، كما يجب الاشارة إلى أن قرار الانتقال إلى النظام الجديد كان بمرسوم رئاسي.

•اشتراط لجنة الترقيات ضرورة قيام كل عضو هيئة تدريس بنشر جزء من إنتاجه العلمي في دوريات إقليمية أو عالمية ذات معامل تأثير مرتفع، وعلى الرغم مما يتطلبه هذا النشر من جهد فإنه يرفع من القيمة العلمية للباحث والجامعة في آن واحد؛ وبذلك تستطيع الجامعات الجزائرية تحقيق مراكز متقدمة ضمن تصنيف الجامعات المتقدمة على مستوى العالم.

•العمل على تعزيز رأس المال العلاقاتي بين الجامعة والمجتمع من خلال عقد الندوات والمؤتمرات وربطها بحاجات المجتمع وعدم الاكتفاء بالتدريس وتخريج الطلبة فقط.

3-آفاق الدراسة:

في نهاية هذه الدراسة، فإن آفاق الموضوع تبقى مفتوحة لتشمل دراسات أخرى من وجهة نظر مغايرة ورؤى مختلفة، و نقترح مواضيع للباحثين و المهتمين بهذا القطاع للإثراء أكثر، من بينها ما يلي:

- آليات بناء رأس المال الفكري ومتطلبات تطويره في الجامعات الجزائرية
- مساهمة إدارة المعرفة في بناء رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي.
- أثر مشاركة المعرفة على بناء رأس المال الفكري في ظل متطلبات ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية
- دور تكنولوجيا المعلومات في ترقية إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي
- واقع إدارة رأس المال الفكري و أثره على جودة التعليم العالي في الجزائر، دراسة مقارنة مع بعض الدول العربية.
- أثر الإستثمار في رأس المال الفكري على ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية.

قائِمة المَراجع

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

المصادر

القرآن الكريم

I. الكتب:

1- إبراهيم خلوف الملكاوي، **إدارة المعرفة الممارسات و المفاهيم** (ط1؛ عمان: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، 2007).

2- ابن النجار، **شرح الكوكب المنير**"، تحقيق محمد الزحيلي و نزيه حماد (مجلد1، مكتبة العبيكان، السعودية، 1993).

3- أبو هلال العسكري، **الفروق اللغوية**، تحقيق : محمد إبراهيم سليم (القاهرة: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، 1998).

4- أبي البقاء أيوب بن موسى الحسيني، **الكليات**، تحقيق عدنان درويش و محمد المصري، (ط2؛ لبنان: مؤسسة الرسالة، 2011).

5- أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، **المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**، تحقيق عبد المنعم الشناوي (ط2؛ القاهرة: دار المعارف، دون سنة نشر).

6- أحمد رضا، **معجم متن اللغة**، (ج 4؛ لبنان: دار مكتبة الحياة، 1960).

7- أسامة ربيع أمين، **التحليل الأحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامجSPSS** ، الجزء الثاني، (القاهرة،الدار العالمية، 2008).

8- أسامة محمد السيد، **إدارة المعرفة إتجاهات إدارية معاصرة** (ج 1؛ مصر: دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، 2013).

9- الهلالي الشربيني الهلالي و أماني السيد غبور، **اتجاهات حديثة في ادارة مؤسسات التعليم العالي**(ط1؛ مصر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، 2015).

10- آمال شوتري، **المعرفة و وظيفة الانتقاء الاجتماعي– منطق الأقوى–** (برج بوعريريج: دار النشر جيطلي، 2015).

11- أمحمد بوزيان تيغزة، أمحمد بوزيان تيغزة، **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهاجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وLISREL**، (ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2012).

12- امطانيوس نايف مخائيل: **بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها**، (ط 1، عمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، 2016).

13- أيمن سليمان القهوجي، فريال محمد أبو عواد، **النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس(amos)**، (ط1، الأردن،،دار وائل للنشر والتوزيع، 2018).

14- بادي مراد، **القيادة الإدارية و علاقتها بتنفي نظام L M D**(ط1؛ الجزائر: دار طليطلة، 2015).

15- جورج نحاس، **البحث العلمي في التعليم العالي في لبنان** (بيروت :الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 1997).

16- حسن حسن البيلاوي و آخرون، **الجودة الشاملة في التعليم مؤشرات تميز و معايير الاعتماد** (ط1؛ الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، 2006).

17- حسين عجلان حسن، **إستراتيجيات الادارة المعرفية في منظمات الأعمال** (ط1؛ الأردن: إثراء للنشر و التوزيع، 2008).

18- حسين مصطفى قاسم البناء، **أثر استراتيجية التمكين التنظيمي على عمليات إدارة المعرفة** (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2015).

19- حسين موسى قاسم البنا و نعمة عباس الخفاجي، **استراتيجية التمكين التنظيمي لتعزيز فاعلية عمليات إدارة المعرفة** (عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع، 2015).

20- حيدر حاتم فالح العجرشي، **الاعتماد الاكاديمي في التعليم العالي**(ط1؛ الأردن: دار الرضوان للنشر و التوزيع، 2015).

21- خالد الحشاش، **الاقتصاد المعرفي: الثروة المستدامة** (ط1؛ القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2015).

22- خشبه، محمد السعيد، **المعالجة الالكترونية للمعلومات** (القاهرة: المكتبة الأكاديمية، 1991).

23- خضر مصباح اسماعيل طيطي، **ادارة المعرفة التحديات و التقنيات و الحلول**(ط1؛ الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع، 2010).

24- راضية بوزيان، **ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي – دراسة ميدانية في بعض جامعات الشرق الجزائري** (ط1؛ الأردن: مركز الكتاب الاكاديمي، 2015).

25- ربحي مصطفى عليان، " **إدارة المعرفة** "، (عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع، 2012).

26- ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم، **مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية و التطبيق**(ط 01؛ عمان: دار الصفاء للنشر و التوزيع، 2000).

27- رشا الغول، **قضايا محاسبية معاصرة المحاسبة عن رأس المال الفكري، التنظير العلمي و التطبيق العملي**(ط1؛ الاسكندرية: مكتبة الوفاء القانونية، 2014).

28- رفيقة حروش، **ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية – محاولة تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي باستخدام التحليل النظامي** (ط1؛ القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2016).

29- زندين أوانغ، ترجمة أبراهيم مخيمر، **نمذجة المعادلات البنائية باستخدام برنامج اموس**، (الأردن، دار البيروني للنشر والتوزيع، 2017).

30- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، **القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان**(ط 2، فلسطين-غزة،، مطبعة أبناء الجراح، 2010).

31- سامح عبد المطلب إبراهيم عامر، **تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في إ دارة الجودة الشاملة** (ط1؛ القاهرة: مؤسسة طيبة، 2009).

32- سعد علي العنزي و أحمد علي صالح، **ادارة رأس المال الفكري في منظمات الأعمال**(ط1 ؛ الأردن: دار اليازوري، 2009).

33- سعدون حمود جثير الربيعاوي و حسين وليد حسين عباسي، **رأس المال الفكري**(ط1؛ الأردن: دار غيداء للنشر و التوزيع، 2015).

34- سماح محمد سيد أحمد، **التصنيفات العالمية للجامعات نماذج نظرية وتطبيقية** (ط1 ؛ القاهرة: العربي للنشر و التوزيع، 2018).

35- سمية بوران، **إدارة المعرفة كمدخل للميزة التنافسية** (ط1؛ عمان: مركز الكتاب الأكاديمي، 2016).

36- سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات، **الجودة و الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام و الجامعي**(ط2؛ الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2015).

37- صلاح الدين الكبيسي، **إدارة المعرفة** (مصر: منشورات المنظمة العربية للتنمية الادارية، 2005).

38- عادل حرحوش المفرجي، أحمد علي صالح، **رأس المال الفكري** (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2003).

39- عبد الجواد سامح، **الاتاحة الحرة للمعلومات في البيئة الأكاديمية : دليل المكتبات والجامعات والباحثين والناشرين** (القاهرة: شركة ناس للطباعة والنشر والتوزيع، 2013).

40- عبد الرحمن الجاموس، **إدارة المعرفة في منظمات الاعمال و علاقتها بالمداخل الإدارية الحديثة مدخل تحليلي المداخل- العمليات – الإستراتيجيات – دراسة حالة** (ط1؛ عمان: دار وائل للنشر، 2013).

41- عبد الكريم بوحفص، **الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدويا وباستخدام برنامج"SPSS** ،)الجزء الأول، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2013).

42- عبد الناصر السيد عامر: **نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية (الأسس والتطبيقات والقضايا)**، الجزء الثاني،(السعودية، دار جامعة نايف للنشر،2018).

43- علي السلمي، **ادارة التميز -نماذج و تقنيات الإدارة في عصر المعرفة**(مصر: دار غريب، 2002).

44- علي بن راجل و آخرون، «دراسة تقييمية لمدى فعالية نظام ل.م.د (LMD) في مؤسسات التعليم العالي في ضوء آراء الأساتذة والطلبة»، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الإجتماعية و الثقافية (CRASC) (الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2014).

45- علي ناصر شتوي آل زاهر السلاطين، **تحقيق الجودة و التميز في مؤسسات التعليم العالي- بحوث و دراسات علمية محكمة-** (ط1؛ الاردن: دار الحامد للنشر و التوزيع، 2014).

46- عماد أبو الرب و آخرون، **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي**(ط1؛ الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع، 2010).

47- عمر أحمد همشري، **ادارة المعرفة الطريق الصحيح إلى التميز و الريادة** (ط1؛ الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع، 2013).

48- قنديلجي عامر إبراهيم، **نظم المعلومات الادارية و تكنولوجيا المعلومات** (عمان: دار المسيرة، 2005).

49- كمال إمام و لمياء محمد أحمد، **معايير إعتماد مؤسسات التعليم العالي نماذج عربية و عالمية**، (ط1؛ مصر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، 2012).

50- لمياء محمد أحمد، **نظم الجودة و متطلبات تسويق الخدمات التعليمية**، تقديم سعيد إسماعيل علي (ط1؛ مصر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، 2009).

51- لويس معلوف، **معجم اللغة و الأعلام**، (ط19؛ بيروت: مطبعة الكاثوليكية، دون سنة نشر).

52- ليث عبد الله القهيوي، **استراتيجية ادارة المعرفة و الأهداف التنظيمية** (ط1؛ الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع، 2013).

53- ليف ادفنسون، «**الاستثمار في رأس المال الفكري : التكاليف و العوائد المحتملة**»، " **تنمية الموارد البشرية في اقتصاد مبني على المعرفة**"، (ط1؛ أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات و البحوث الاستراتيجية، 2004).

54- مجمع اللغة العربية (براهيم مصطفى و آخرون)، **المعجم الوسيط**، (ط4؛ القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، 2004).

55- محمد السيد الشريف الجرجاني، **معجم التعريفات**، تحقيق محمد صديق المنشاوي (ط1؛ القاهرة: دار الفضيلة، 2004).

56- محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان، **ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات** (ط1؛ الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2005).

57- محمود عباس عابدين، **علم اقتصاديات التعليم الحديث** (ط1؛ القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2000).

58- محمود عواد الزيادات، **الاتجاهات المعاصرة في إدارة المعرفة** (ط1؛ عمان: دار الصفاء للنشر، 2008).

59- مدثر حسن سالم عز الدين، **الجودة و تقويم الآداء في الجامعات (هياكل و معايير و تجارب)** (ط1؛ الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، 2017).

60- مصطفى طويطي: **التحليل الإحصائي لبيانات الاستبيان -تطبيقات عملية على برنامج Excel**-(الجزء الأول، النشر الجامعي الجديد، تلمسان، الجزائر، 2018).

61- مطبوعات كلية هارفارد لإدارة الأعمال سلسلة القيادي الناجح، " **إدارة المعرفة لدعم النمو**"، نقله إلى العربية محمد عبد الحفيظ يوسف "(الرياض: العبيكان للنشر، 2009).

62- مؤيد السالم، **ادارة المعرفة التنظيمية** (ط1؛ بيروت: دار الكتاب الجامعي، 2014).

63- ناصر محمود سعود جرادات و من معه، **ادارة المعرفة المفاهيم و الاستراتيجيات و العمليات**، تقديم و مراجعة: سعاد نائف برنوطي(ط1؛ الأردن: إثراء للنشر و التوزيع،2011).

64- نبيل سعد خليل، **إدارة الجودة الشاملة و الاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية** (ط1؛ القاهرة: دار الفجر للنشر و التوزيع، 2011).

65- نجم عبود نجم، **ادارة المعرفة المفاهيم و الاستراتيجيات و العمليات**(ط3؛ الأردن: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، 2008).

66- هالة عبد القادر صبري، **واقع إدارة المعرفة و متطلبات الابداع و التجديد في الادارة العربية**، «**أثر إدارة المعرفة في أداء المنظمات – بحوث محكمة منتقاة**» (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2014).

67- هيثم علي حجازي، **المنهجية المتكاملة لإدارة المعرفة في المنظمات–مدخل تحقيق التميز التنظيمي في الألفية الثالثة**(ط1؛ الأردن: الرضوان للنشر و التوزيع، 2014).

68- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، "**الدليل العملي لتطبيق و متابعة ل م د**"، (الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية جوان 2011).

69- ياسر الصاوي، **إدارة المعرفة و تكنولوجيا المعلومات** (ط1؛ مصر: دار السحاب للنشر و التوزيع، 2007).

70- يوسف حجيم الطائي و آخرون، **ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي**(ط1؛ الأردن: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، 2009).

II. المجلات و الدوريات

71- أحمد باي و عبد العزيز سلمى عشبة، «**نظام ل م د في الجزائر على ضوء المعايير الدولية لضمان جودة التعليم العالي**»، مجلة الباحث للدراسات الأكاديمية، العدد 13 (كلية الحقوق و العلوم السياسية، جامعة باتنة 01، جويلية 2018).

72- أحمد بن عيشاوي، «**إدارة الجودة الشاملة (TQM) في المؤسسات الخدمية**»، مجلة الباحث، العدد 04 (جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، 2006).

73- أفراح جاسم محمد و سعد محمد هلي حميد، «**الهابيتوس و أشكال رأس المال في فكر بيير بورديو**»، مجلة الأستاذ، العدد 210، (كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، 2014).

74- الهادي بوقلقول، «**أهمية الرأسمال الفكري في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمات**»، مجلة التواصل، العدد 24(عنابة :جامعة باجي مختار، 24 جوان 2009).

75- الهلالي الشربيني الهلالي، «**إدارة رأس المال الفكري وقياسه وتنميته كجزء من إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي**»، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد 22 (جامعة المنصورة – مصر، 2011).

76- أمينة عبادة، «**إدارة الجودة الشاملة كمدخل لضمان و تحسين جودة خدمات مؤسسات التعليم العالي**»، مجلة التنمية و إدارة الموارد البشرية، العدد الخامس، (مخبر التنمية التنظيمية وإدارة الموارد البشرية، جامعة البليدة 2، الجزائر، مارس 2016).

77- إيدار عائشة «**سياسات إصلاح التعليم العالي و سوق الشغل في الجزائر : واقع و تحديات**»، مجلة دفاتر السياسة و القانون، العدد الثالث عشر (كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، جوان 2015).

78- بابور أحسن و عكنوش بلال «**المستودعات الرقمية المؤسساتية بالجامعة الجزائرية**»، المجلة العراقية للمعلومات، المجلد الثامن عشر، العددان 1 و 2 (الجمعية العراقية للمكتبات والمعلومات، العراق، 2017).

79- توزان فاطمة و زايري بلقاسم، «**الأبعاد الاستراتيجية لتطوير أداء الجامعات لخلق ميزة تنافسية**»، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، العدد 16 (مخبر العولمة و إقتصاديات شمال إفريقيا جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، السداسي الأول 2017).

80- توماس ستيوارت، «**رأس المال الفكري ثروة المنظمات الجديدة**»، مجلة خلاصات كتب المدير ورجل الأعمال، السنة الخامسة، العدد التاسع عشر (القاهرة: الشركة العربية للاعلام العلمي (شعاع)، أكتوبر 1997).

81- جعفر عبد الله موسى إدريس، «**امكانية تطبيق أدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من اجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة**»، المجلد الثالث، العدد السابع (مجلة أماراباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم و التكنولوجيا، 2012).

82- حامد كريم الحدراوي و محمد جبار الشمري، «**عمليات إدارة المعرفة وأثرها في مؤشرات الاقتصاد المعرفي –دراسة تحليلية لآراء عينة من المؤسسات الرقمية**»، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والادارية، المجلد: 4 الاصدار: 18 (جامعة الكوفة – العراق، 2011).

83- حسين بشير محمود، «**نظرة مستقبلية لخريج التعليم قبل الجامعي في ضوء معايير الجودة**»، مجلة بحوث و دراسات جودة التعليم، العدد الأول (رئاسة مجلس الوزراء، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم و الاعتماد، جمهورية مصر العربية، 2012).

84- حسين عبد القادر، «**استغلال رأس المال الفكري لزيادة نسبة مساهمته في التنمية المستدامة من وجهة نظر الأكاديميين في جامعة الاستقلال**»، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي المشترك (جامعة بغداد – العراق، 2014).

85- خلوفي بغداد، «**التعليم العالي في الجزائر أثناء الحقبة الاستعمارية**»، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع و التاريخ، العدد 10 (جامعة معسكر، ديسمبر 2015).

86- زكرياء أحمد محمد عزام، «**دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير جودة مخرجات الخدمات التعليمية في الجامعات الأردنية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع، العدد 17، 2014).

87- زكرياء أحمد محمد عزام، «**دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير جودة مخرجات الخدمات التعليمية في الجامعات الأردنية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع، العدد 17، 2014).

88- زياد لطفي الطحاينة، حسن محمد الخالدي، "**تطبيق عمليات إدارة المعرفة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية**"، مجلة دراسات للعلوم التربوية، المجلد 02، العدد 42 (عمادة البحث العلمي و ضمان الجودة، الجامعة الأردنية، 2015).

89- سعيد بن علي العضاضي، «**معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 09، 2012).

90- سمير بن حسين، «**تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر– دراسة ميدانية**»، مجلة العلوم الانسانية و الإجتماعية، العدد 18 (جامعة قاصدي مرباح، بورقلة، مارس 2015).

91- صالح لحلوحي، «**التنظيم التعليمي الجديد في الجزائر، تطلعات وآفاق**»، مجلة المَخْبَر، العدد الحادي عشر (جامعة بسكرة، 2015).

92- طالبي صلاح الدين و بركة الزين، «**التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر**»، المجلة الجزائرية للمالية العامة،، العدد 04 (مخبر التنمية الإقتصادية و البشرية في الجزائر، جامعة البليدة 02، ديسمبر 2014).

93- طلال ناظم الزهيري، «**مؤشرات قياس جودة الإنتاجية العلمية للعلماء و الباحثين، دراسة تقييمية**»، المجلة العراقية لتكنولوجيا المعلومات، المجلد 08، العدد 03،(الجامعة المستنصرية – العراق، 2018).

94- عبد الحفيظ قادري و محمد مرتاب، «**طرق التأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام بعض القوانين الإحصائية وبرامج (LISERL,spss, Exel) وعواقب الاخلال به (أمثلة تطبيقية) »**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد 08، العدد 01 (قسم النفس وعلوم التربية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة البليدة2، ديسمبر 2019).

95- عبد الله صحراوي، عبد الحكيم بوصلب، «**النمذجة البنائية (SEM)ومعالجة صدق المقاييس في البحوث النفسية والتربوية نموذج البناء العاملي لعلاقات كفاءات التسيير الإداري بالمؤسسة التعليمية**»، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 02، العدد 04 (جامعة الشهيد حمّة لخضر بالوادي، 2016).

96- عطا الله بن فهد السرحان، «**أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 13، 2013).

97- علاش أحمد، «**التعليم العالي في الجزائر من الجمود إلى التغيير**»، مجلة الإقتصاد و التنمية البشرية، المجلد 02، العدد 02 (مخبر التنمية الإقتصادية و البشرية في الجزائر، جامعة البليدة 02، ديسمبر 2011).

98- علي حسين الدوغجي و اسامة عبد المنعم سيد علي، «**اهمية القياس والإفصاح المحاسبي عن رأس المال الفكري لتعظيم قيمة الشركة**»، مجلة العلوم الاقتصادية و الادارية، العدد 57، المجلد16 (جامعة بغداد – العراق، 2010).

99- غيتي نسرين، «**دور نظام (ل م د) في إعداد الموارد البشرية و أهميته**»، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 73 (جامعة قسنطينة 01، جوان 2012).

100- فاطمة على الربابعة، «**مستويات رأس المال الفكري في منظمات الأعمال: نموذج مقترح للقياس والتطبيق**»، مجلة النهضة، المجلد: 13، العدد الأول (كلية الاقتصاد و العلوم السياسية جامعة القاهرة، 2012).

101- فوضيل دليو، «**معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية**»، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 11، العدد2 (جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، 19 ديسمبر 2014).

102- قلو محمد، «**محاولة تقييم إصلاحات الانتقال من النظام الكلاسيكي إلى النظام الجديد (ل.م.د) وفق مؤشر معدل التأطير**»، مجلة علوم الاقتصاد و التسيير و التجارة، العدد 27، المجلد 02 (جامعة الجزائر 03، 2013).

103- كريمان بكنام صدقي عبد العزيز، «**تأثير النشر الدولي على ترتيب الجامعات في التصنيفات العالمية: جامعة القاهرة نموذجا**»، العدد 37 (مجلة Cybrarians journal، مصر، مارس 2015).

104- كياري فطيمة الزهرة، «**تمويل التعليم العالي في الجزائر بين الواقع و التحديات**»، المجلة الجزائرية للمالية العامة، العدد الرابع (كلية العلوم الاقتصادية، التجارية و علوم التسيير، مخبر مجموعة البحث في اقتصاديات المالية العامة، جامعة تلمسان، الجلفة، ديسمبر 2014).

105- لحبيب بلية، «**أثر ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي على الاستثمار في رأس المال البشري**»، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، العدد 37، (جامعة باتنة 1، الجزائر، 2006).

106- ليث علي الحكيم و آخرون، «**تحسين جودة خدمة التعليم الجامعي باستخدام نموذج QFD دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد– جامعة الكوفة**»، المجلد01، العدد12 (مجلة مركز دراسات الكوفة، العراق، 2009)

107- مالك الأخضر، بعلة الطاهر، « الأسس المنهجية لجمع البيانات الإحصائية في البحوث الاجتماعية»، مجلة تاريخ العلوم، المجلد 3, العدد 6، (جامعة الجلفة، 2017) .

108- مباركة مساوي و سمير بهاء الدين مليكي، «**الخدمات السياحية و الفندقية و تأثيرها على سلوك المستهلك دراسة حالة مجموعة من الفنادق لولاية "مستغانم**»، المجلد02، العدد 04 (مجلة المالية و الأسواق، مخبر الديناميكية الاقتصادية الكلية والتغيرات الهيكلية بجامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2016/03/01).

109- محمد خميس حرب، «**تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات لتحقيق التميز في البحث التربوي**»، مجلة كلية التربية، العدد 79، المجلد 28 (جامعة الزقازيق – مصر، 2013/01/04).

110- محمد عبود الحراحشة و ياسين عبد الوهاب أحمد، «**درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 14، 2013).

111- محمود علي الروسان و محمود محمد العجلوني، «**أثر رأس المال الفكريفي الإبداع في المصارف الأردنية(دراسة ميدانية)**»، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد: 26، العدد: 02 (جامعة دمشق – سوريا، 2010).

112- مداح لخضر، «**الجامعة أساس نشر المعرفة وخدمة المجتمع**»، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، العدد الاقتصادي (23) 01 (جامعة زيان عاشور الجلفة، 2007).

113- مهداوي زينب و بودي عبد القادر، «**واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي في الجزائر**»، مجلة البشائر الاقتصادية، العدد 07 (كلية العلوم الإقتصادية و العلوم التجاري و علوم التسيير، جامعة، طاهري محمد- بشار، ديسمبر 2016).

114- ناصر إبراهيم سيف و آخرون، «**مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلبة عنها في الجامعات الأردنية الحكومية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع، العدد 15، 2014).

115- ناصر جاسر الأغا و أحمد غنيم ابو الخير «**واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة وإجراءات تطويرها**»، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، العدد الأول، المجلد السادس عشر (جامعة الأقصى، غزة، يناير 2012).

116- نايف بن عبد العزيز المطوع، «**معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية**»، (المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 07، العدد 17، 2014).

117- وحيد دروات، «**مهارات تصميم الاستبيان في البحوث التربوية والاجتماعية والإعلامية**»، مجلة الرسالة للدراسات الإعلامية، المجلد 01، العدد الثالث والرابع, (جامعة العربي التبسي- تبسة، ديسمبر 2017).

118- ياسية سليمة، «**تطبيق نظام ل م د كأساس لتحقيق الجودة في التعليم العالي بالجزائر**»، مجلة البحوث في الحقوق و العلوم السياسية، المجلد 03، العدد02 (كلية الحقوق و العلوم السياسية، جامعة ابن خلدون، تيارت، جوان 2018).

119- ياسين بوعبدلي و قويدر بورقبة، «**علاقة رأس المال الفكري بالتحديات الادارية المعاصرة و تأثيرها على قدرات المنظمة**»، مجلة دفاتر إقتصادية، العدد 01، المجلد 01 (كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة زيان عاشور بالجلفة – الجزائر، 2010).

III. الرسائل العلمية (الأطروحات) :

120- بوزيان عثمان، "**إقتصاد المعرفة و إدارة الأصول الذكية** "(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في العلوم الاقتصادية تخصص تسيير، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2009-2010).

121- سمرة كحلات، «**المكتبة الجامعية و اسهامها في تأسيس مجتمع المعرفة: دراسة ميدانية بمكتبات جامعات الشرق الجزائري**"(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم المكتبات، معهد علم المكتبات و التوثيق، جامعة قسنطينة2، 2013-2014).

122- شرقي خليل، «**دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين آداء مؤسسات التعليم العالي- دراسة عينة من الأساتذة في كليات الإقتصاد بالجامعة الجزائرية-**"(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التسيير

تخصص إدارة أعمال، كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر– بسكرة، 2015–2016).

123- فرحاتي لويزة، "**دور رأس المال الفكري في تحقيق الميزة التنافسيةللمؤسسات الاقتصادية في ظل اقتصاد المعرفة دراسة حالة شركة الاسمنت عين التوتة –باتنة**"(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التسيير تخصص: تنظيم الموارد البشرية، جامعة محمد خيضر –بسكرة– ، 2015–2016).

124- هندة مدفوني،«**الإستثمار في رأس المال البشري كمدخل استراتيجي لتحسين جودة التعليم العالي في ظل اقتصاد المعرفة–دراسة حالة بعض الجامعات الجزائرية**–"(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التسيير،كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير،جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي،2016–2017).

IV. الملتقيات والندوات والمؤتمرات وورش العمل

125- أحمد حلمي جمعة و محمد جمال هلالي، " **دور هيكل المعرفة المهنية المتخصصة في تطوير منظومة مهنة المحاسبة في المملكة الأردنية الهاشمية**"، (ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الثالث حول إدارة المعرفة في العالم العربي، المملكة الأردنية الهاشمية، من 26 إلى 28 أفريل 2004).

126- الحاج نعاس خديجة و مزريق عاشور، "**دور إدارة الجودة في تنمية رأس المال الفكري للمنظمات**"، (بحث مقدم للملتقى الدولي حول: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال اعربية في الاقتصاديات الحديثة، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير، حسيبة بن بوعلي– الشلف، أيام 13–14 ديسمبر 2011).

127- أم كلثوم بوزيان و حسينة قديرة تومي، "**ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية لمواجهة متطلبات سوق الشغل في ظل التغيرات الراهنة**"، (كتاب الملتقى الوطني الأول حول: تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، جامعة زيان عاشور، كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية وعلوم التسيير، الجلفة، يوم 20 ماي 2010).

128- آيت زيان كمال و آيت زيان حورية، "**تسيير المعارف و الإبداع في المؤسسة العربية**"، (بحث مقدم المؤتمر العلمي الرابع حول الريادة والإبداع إستراتيجيات الأعمال في مواجهة تحديات العولمة، كلية العلوم الإدارية والمالية بجامعة فيلادلفيا بعمان–الأردن، أيام 15–16 مارس 2005).

129- إيمان سعود أبو خضير، " **تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي" أفكار وممارسات**"، (ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، المملكة العربية السعودية، من 13 إلى 16 ذو القعدة 1430 الموافق لـــ1– 4 نوفمبر 2009).

130- إيمان صلاح الدين عبد الحميد، "**اتجاهات حديثة في إدارة مشاريع التخرج كأحد ضمان تطوير الأداء بمؤسسات التعليم العالي**"، (بحث مقدم إلى: المؤتمر العربي الخامس– الدولي الثاني حول: الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي و الاكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر و العالم العربي، كلية التربية النوعية، المنصورة– مصر، يومي 14 و 15 أبريل 2010).

131- بوزيان العجال و ريمة عمري، "**أثر اعتماد إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**"، (بحث مقدم إلى الملتقى الوطني حول إدارة الجودة الشاملة وتنمية أداء المؤسسة، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير جامعة سعيدة، أيام 13-14 ديسمبر 2010).

132- حامد نور الدين و العابد محمد، "**أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**"، (بحث مقدم للمؤتمر السنوي الرابع حول: آليات التوافق و المعايير المشتركة لضمان الجودة و الاعتماد الأكاديمي في التعليم، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، القرية الذكية، القاهرة، يومي 02-03 سبتمبر 2012).

133- حسن العلوانى، "**إدارة المعرفة المفهوم والمداخل النظرية**"، (بحوث وأوراق عمل المؤتمر العربي الثاني في الادارة القيادة الابداعية في مواجهة التحديات المعاصرة للادارة العربية، القاهرة جمهورية مصر العربية، 6 -8 نوفمبر 2001).

134- حنان محمود محمد عبد الرحيم، "**الجامعة الأهلية كصيغة لتلافي القصور في التعليم الجامعي الحكومي و الخاص**"، (بحث للمؤتمر العربي الرابع حول: التعليم العالي في الجامعات العربية: الآفاق و التحديات القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 18-20 فبراير 2014).

135- خالد بوجعدار و سهام عليوط، "**رأس المال الفكري في منظمات الاعمال بين آليات بنائه وإشكالية قياسه**"، (بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال حول: رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، كتاب الابحاث العلمية، الجزء الثاني، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية-الأردن، أيام 22-25 أفريل 2013).

136- دهان محمد، " **قياس الجودة في التعليم: عامل أساسي لنجاح مسار إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم**"، (بحث مقدم الملتقى الدولي: إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات: كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري - قسنطينة، 14-15 ديسمبر 2010).

137- رابح بوقرة و من معه، "**واقع رأس المال الفكري في الجامعات الجزائرية- جامعة مسيلة أنموذجا**"، (بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال حول: رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، كتاب الابحاث العلمية، الجزء الثاني، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية-الأردن، أيام 22-25 أفريل 2013).

138- رياض بن صوشة و خريف نادية، "**أهمية إدارة راس المال الفكري بالمؤسسة الوطنية للجيوفيزياء**"، (بحث مقدم للملتقى الدولي حول: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال اعربية في الاقتصاديات الحديثة، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير، حسيبة بن بوعلي- الشلف، أيام 13-14 ديسمبر 2011).

139- زرزار العياشي و غياد كريمة، "**تأطير مفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة للتعليم من منظور إسلامي**"، (بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان الجودة، جامعة الزرقاء- الأردن، من 01 إلى 03 أبريل 2014).

140- زيتوني عبد القادر و دربالي سهام، "**رأس المال الفكري، الحاجة الفعلية للمصارف الإسلامية في ظل اقتصاد المعرفة**"، (بحث مقدم المؤتمر العالمي التاسع للاقتصاد والتمويل الإسلامي : النمو، العدالة، الاستقرار: من منظور إسلامي، اسطنبول –تركيا، أيام 09–10 سبتمبر 2013).

141- زين الدين بروش و يوسف بركان، " **مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق**"، (بحوث المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين، 04–05 أبريل 2012).

142- سامي حنونة و رأفت محمد العوضي، "**تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي– إطار فكري–**"، (بحث مقدم بحث مقدم لمؤتمر التعليم الالكتروني واقتصاديات المعرفة، بجامعة القدس المفتوحة – منطقة غزة التعليمية، يوم 07 جويلية 2011).

143- صالح مهدي العامري و طاهر محسن الغالبي، "**رأس المال المعرفي : الميزة التنافسية الجديدة لمنظمات الأعمال في ظل الاقتصاد الرقمي**"، (بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع إدارة المعرفة في العالم العربي، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة –الأردن، أيام26–28 نيسان 2004).

144- صفاء أحمد العاني و سليمان حسين البشتاوي، " **دور ادارة المعرفة في تعزيز اداء المدقق الداخلي**"، (بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع حول: ادارة المعرفة في العالم العربي، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية جامعة الزيتونة الاردنية، أيام 26–28 أفريل 2004).

145- صلاح علي أحمد محمد، " **دور رأس المال الفكري في تحقيق الميزة التنافسية في القطاع المصرفي السوداني**"، (بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي حول: الابتكار و تنمية الموارد البشرية و اقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد، والتجارة وعلوم التسيير، جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم، أيام 21–22 أفريل 2015).

146- صليحة رقاد و لعكيكزة ياسين، "**ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: تصور مقترح لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية**"، (بحث مقدم الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي : تجارب ميدانية و مؤشرات حسن الأداء و الاستشراف، جامعة 20 آوت 1955– سكيكدة، يومي 10–11 نوفمبر 2012).

147- عائض بن سعيد الغامدي، "**إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي المفهوم والتحديات**"، (بحث مقدم إلى: المؤتمر العربي الخامس– الدولي الثاني حول: الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي و الاكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر و العالم العربي، كلية التربية النوعية، المنصورة– مصر، يومي 14 و 15 أبريل 2010).

148- عبد الباقي عبد الغني بابكر، "**ضمان الجودة والاهتمام بالنوعية في كليات التربية**"، (بحث مقدم لمؤتمر الدراسات العليا والبحث العلمي: العلوم الإنسانية والعلوم التربوية: جامعة الخرطوم، من 27 فبراير إلى 02 مارس 2013).

149- عبد المجيد بوقرة، "**الجامعة الجزائرية والنظام الجديد LMD بين السبق في تطبيقه وضرورة مواكبة تغيرات سوق العمل**"، (بحث مقدم للملتقى الوطني الأول حول: تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، يومي 19 و20 ماي 2010).

150- عبدالله الوقداني، " **البيروقراطية و إدارة المعرفة** "، (ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، المملكة العربية السعودية، من 13 إلى 16 ذو القعدة 1430 الموافق لـــ1- 4 نوفمبر 2009).

151- عصام جمال سليم غانم و حسن سالم الشهوبي، "**اطار عمل مقترح لضمان إدارة جودة مؤسسات التعليم العالي العربية من منظور التخطيط الاستراتيجي**"، (بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثالث لضمان جودة التعليم، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، أيام 02-04 أفريل 2013).

152- عفاف السيد بدوي عبدالحميد، " **رؤية استراتيجية لرأس المال الفكري ودوره في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية**"، (بحث مقدم مؤتمر العربي الأول: رأس المال الفكري العربي نحو رؤية إستراتيجية جديدة للاستثمار والتطوير بالتعاون بين المنظمة العربية للتنمية الإدارية ومعهد الإدارة العامة بسلطنة عمان، مسقط، 28 - 30 ابريل 2013).

153- عفاف صلاح الدين جمعة و دلال يسر الله محمد، "**الجودة الشاملة و نظم الاعتماد الاكاديمي في ضوء المعايير الدولية لمؤسسات التعليم العالي**"، (بحث مقدم إلى: المؤتمر العربي الخامس- الدولي الثاني حول: الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي و الاكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر و العالم العربي، كلية التربية النوعية، المنصورة- مصر، يومي 14 و 15 أبريل 2010).

154- علي عبد الله و لخضر مداح، "**التعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشاملة كمدخل لجودة مخرجاته**"، (كتاب الملتقى الوطني الأول حول: تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، جامعة زيان عاشور، كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية وعلوم التسيير، الجلفة، يوم 20 ماي 2010).

155- كربوش رمضان، "**البحث عن ضمان جودة التعليم العالي الجزائري من خلال تطبيق LMD** "، (بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة- التعليم العالي، جامعة الزرقاء، يومي 11 و 12 ماي 2011).

156- مبارك بوعشة و ليليا بن منصور، " **إدارة المعرفة كتوجه إداري حديث للمنظمات في عصر العولمة**"، (بحث مقدم المؤتمر العلمي الدولي حول: عولمة الإدارة في عصر المعرفة، كلية إدارة الأعمال، جامعة الجنان طرابلس- لبنان، أيام 15-17 ديسمبر 2012).

157- محمد زبير و شوقي جدي، "**الاستثمار في رأس المال الفكري كمدخل لتحقيق ميزة تنافسية**"، (بحث مقدم للملتقى الدولي حول: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير، حسيبة بن بوعلي- الشلف، أيام 13-14 ديسمبر 2011).

158- محمود داود الربيعي و آخرون، "**تطوير التعليم العالي في ضوء متطلبات ادارة الجودة الشاملة**"، (بحث للمؤتمر الدولي الثامن حول : تفعيل جودة التعليم على المستوى الإقليمي، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، الجامعة الأمريكية- بيروت – لبنان، 01-02 ديسمبر 2016).

159- مداح لخضر و محمد لطرش، " **إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي ومجهودات تطبيقها**"، (بحث مقدم الملتقى الدولي: إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات: كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري – قسنطينة، 14-15 ديسمبر 2010).

160- مصطفى عبد الله محمود و عيسى صالحين فرج، " **مدى تطبيق محاور الجودة الشاملة في الأكاديمية الليبية بعد حصولها على الاعتماد المؤسسي والبرامجي من وجهه نظر الطلبة**"، (بحث مقدم للمؤتمر السنوي الرابع حول: آليات التوافق و المعايير المشتركة لضمان الجودة و الاعتماد الأكاديمي في التعليم، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، القرية الذكية، القاهرة يومي 02-03 سبتمبر 2012).

161- نزعي عز الدين و نزعي فاطمة الزهرة، "**تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**"، (بحث مقدم الملتقى الوطني حول: إدارة الجودة الشاملة و تنمية أداء المؤسسة، جامعة الطاهر مولاي، سعيدة، يومي 13 و 14 ديسمبر 2010).

162- نوال بن عمارة و آخرون، "**تصنيف المؤسسات الجامعية العربية – بالتركيز على تقرير ARWU لعام 2013**"، (بحث للمؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي : جامعة الزرقاء – الأردن، 01-03 أفريل 2014).

163- نور الدين الدقي،" **تمويل التعليم العالي في الوطن العربي الوثيقة الرئيسة**" (المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي؛ الأكاديميّة العربيّة للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري: المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم، الاسكندرية، 22 – 26 ديسمبر2015).

164- ياسر ميمون عباس، "**الجودة في التعليم الجامعي مفهومها وأهميتها, أساليب تقويمها ومعاييرها**"، (بحث للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي : جامعة الزرقاء – الأردن، 10-02 ماي 2011).

165- يوسف احمد أبو فارة، "**العلاقة بين استخدام مدخل إدارة المعرفة والأداء**"، (بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي الرابع حول إدارة المعرفة في الوطن العربي، لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة، عمان، 2004).

166- يوسف أحمد أبوفارة و جاسر عبد الرزاق النسور، " **مكونات رأس المال الفكري ومؤشرات قياسه**"، (بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي الثاني حول: المعرفة في ظل الاقتصاد الرقمي ومساهمتها في تكوين المزايا التنافسية للبلدان العربية، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير، حسيبة بن بوعلي- الشلف، أيام 27-28 نوفمبر 2007).

V. المواقع الالكترونية

167- موقع وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
[https://services.mesrs.dz/e-learning/arabe/index_arab.php] (24/03/2020)

168- موقع مديرية الخدمات الجامعية السانيا–وهران "**عرض حول مديرية الخدمات الجامعية السانيا وهران" (2016، ص 2–3)**

[http://dousenia.dz/data/documents/dousenia.pdf] (2019/02/19)

169- موقع الديوان الوطني للخدمات الجامعية:

http://onou.dz/old_web_site/ar1/index.html (01/11/2018)

170- موقع الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب:

[https://ansej.dz/index.php/fr/espace-promoteur/la-maison-de-l-entrepreneuriat] (2018/11/01)

171- الموقع الإلكتروني للجامعة العليا للأساتذة البشير الإبراهيمي، القبة:

[https://www.ens-kouba.dz/arabic/index.php/plateformes] (27/03/2020)

172- موقع الديوان الوطني للخدمات الجامعية (2019/02/19) [http://www.onou.dz/presentation.html]

173- موقع مديرية الخدمات الجامعية لجامعة المسيلة :

[http://www.doumsilap.com/index.php/2015-04-27-18-27-08/2015-04-27-18-27-10] (2019/02/19)

174- موقع الديوان الوطني للخدمات الجامعية:

[http://www.onou.dz/presentation.html] (2019/02/19)

175- الموقع الالكتروني لجامعة تلمسان:

[https://www.univ-tlemcen.dz/pages/95/%D9%85%D8%AE%D8%A7%D8%A8%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D8%AB] (26/02/2018)

176- بالإعتماد على:(26/02/2018) [https://www.asjp.cerist.dz/asjp]

177- موقع ويبو ماتركس: (2018/11/05)

[https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings]

178- موقع التصنيف البحثي للجامعات SCImago :

[https://www.scimagojr.com/countryrank.php?region=Africa]_(28/10/2018)
[https://www.scimagoir.com/institution.php?idp=9559] (28/10/2018)

179- موقع شنغهاي لترتيب الجامعات:

[http://www.shanghairanking.com/fr/ARWU2015.html] (2018/11/04)

180- الموقع الرسمي لجامعة الوادي:

[https://www.univ-eloued.dz/index.php/8-c-universite/705-cel-qua] (07/03/2018)

181- الموقع الرسمي لجامعة المسيلة:

([https://www.univ-msila.dz/ar/?page_id=6471] 07/03/2019)

182- الموقع الرسمي لجامعة الجزائر1–بن يوسف بن خدة، كلية الحقوق:

[http://www.fac-droit-univ-alger1.dz/?page=17] (16/05/2019)

183- الموقع الرسمي لجامعة البليدة 2، لونيسي علي:
[https://univ-blida2.dz/blog/2016/01/%D8%AE%D9%84%D9%8A%D8%A9-%D8%B6%D9%85%D8%A7%D9%86-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9/] (16/05/2019)

184- «**مذكرة تمهيدية حول ضمان الجودة بكلية الحقوق- جامعة الجزائر01**» متاح على الرابط:
[http://droit.univ-alger.dz/pdf_2018/assu_qualite/intro_aq_ar.pdf(2019/05/17)]

VI. التقارير:

185- التقرير العربي العاشر للتنمية الثقافية " **الإبتكار أو الإندثار: البحث العلمي العربي واقعه و تحدياته و آفاقه**"(ط1؛ لبنان : مؤسسة الفمر العربي، مارس 2017-2018).

186- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي- الصندوق العربي للانماء الاقتصادي و الاجتماعي، تقرير التنمية الانسانية العربية للعام 2003 " **نحو إقامة مجتمع المعرفة**"(الأمم المتحدة، المكتب الاقليمي للدول العربية، الأردن، 2003).

187- بغداد بن سطاعي، "**البرنامج تمبوس في الجزائر 2002-2013**"، (الجزائر، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، المكتب الوطني تمبوس، 31 جانفي 2014).

188- رشدي أحمد طعيمة، " **دليل الاعتماد و ضمان الجودة لجامعات العالم الإسلامي**"، (المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة (الإيسيسكو)، اتحاد جامعات العالم الإسلامي، القاهرة، يناير 2007).

189- لجنة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، **المرجع الوطني لضمان الجودة الميادين- الحقول- المراجع**، (ط1؛ الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الفصل الأول 2016).

190- من كلمة وزير التعليم العالي و البحث العلمي بمناسبة افتتاح فعاليات الندوة الوطنية للجامعات، (الجزائر: 17 ديسمبر 2016).

VII. القوانين:

191- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **أمر رقم 02 - 08 مؤرخ في 24 يوليو سنة 2008 يتضمن قانون المالية التكميلي لسنة 2008**، العدد 42، (الجزائر، 27 يوليو 2008).

192- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **أمر رقم 09 - 01 مؤرخ في 22 يوليو سنة 2009 يتضمن قانون المالية التكميلي لسنة 2009**، العدد 44، (الجزائر، 26 يوليو 2009).

193- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **أمر رقم 10 - 01 مؤرخ في 26 غشت سنة 2010 يتضمن قانون المالية التكميلي لسنة 2010**، العدد 49، (الجزائر، 29 أغسطس 2010).

194- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قانون رقم 11 - 11 مؤرخ في 18 يوليو سنة 2011 يتضمن قانون المالية التكميلي لسنة 2011**، العدد 40، (الجزائر، 20 يوليو 2011).

195- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قانون رقم 16 – 11 مؤرخ في 28 ديسمبر سنة 2011 يتضمن قانون المالية لسنة 2012**، العدد 72، (الجزائر، 29 ديسمبر 2011).

196- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قانون رقم 12 – 12 مؤرخ في 26 ديسمبر سنة 2012 يتضمن قانون المالية لسنة 2013**، العدد 68، (الجزائر، 30 ديسمبر 2012).

197- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قانون رقم 08 – 13 مؤرخ في 30 ديسمبر سنة 2013 يتضمن قانون المالية لسنة .2014**، العدد 68، (الجزائر، 31 ديسمبر2013).

198- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **أمر رقم 01–15 مؤرخ في 23 يوليو سنة 2015 يتضمن قانون المالية التكميلي لسنة 2015**، العدد 40، (الجزائر، 23 يوليو 2015).

199- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قانون رقم 18 – 15 مؤرخ في 30 ديسمبر سنة 2015 يتضمن قانون المالية لسنة .2016**، العدد 72، (الجزائر، 23 يوليو 2015).

200- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قانون رقم 14 – 16 مؤرخ في 28 ديسمبر سنة 2016 يتضمن قانون المالية لسنة 2017**، العدد 77، (الجزائر، 29 ديسمبر 2016).

201- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قانون رقم 11-17مؤرخ في 27 ديسمبر سنة 2017 يتضمّن قانون المالية لسنة 2018**، العدد 76، (الجزائر، 28 ديسمبر 2017).

202- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قانون رقم 18 –18مؤرخ في 27 ديسمبر سنة 2018 يتضمّن قانون المالية لسنة 2019**، العدد 79، (الجزائر، 30 ديسمبر 2018).

203- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قانون رقم 99–05 مؤرخ في 04 أفريل 1999 يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي**، الجريدة الرسمية عدد 24، (الجزائر، 07 أفريل 1999).

204- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **المرسوم التنفيذي رقم 03–279 مؤرخ في 23 غشت 2003 يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها و سيرها** – المعدل و المتمم، الجريدة الرسمية، عدد 51، (الجزائر، 24 غشت 2003).

205- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قانون رقم 08–130 مؤرخ في 03 مايو 2008 يتضمن القانون الخاص بالأستاذ الباحث** الجريدة الرسمية عدد 23، (الجزائر، 04 ماي 2008).

206- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **المرسوم التنفيذي رقم 04–18 مؤرخ في 23 يونيو 2004 يحدد صلاحيات مجلس آداب و أخلاقيات المهنة الجامعية و تشكيلته و سيره**، الجريدة الرسمية، عدد 41، (الجزائر، 27 يونيو 2004).

207- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **المرسوم التنفيذي رقم 01–208 مؤرخ في 23 يوليو 2001 يحدد صلاحيات الهيئات الجهوية و الندوة الوطنية للجامعات و تشكيلتها و سيرها**، الجريدة الرسمية، عدد 41، (الجزائر، 27 يونيو 2004).

208- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، "**التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012**"، ص 18، متاح على الرابط: [http://www.mesrs.dz/documents/12221/189730/50-ar.pdf] (17/10/2018)

209- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قرار رقم 2004 المؤرخ في 29 ديسمبر 2014 يتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام ضمان الجودة في التعليم العالي و البحث العلمي**، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.

210- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قرار رقم 167 المؤرخ في 31 ماي 2010 و المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام ضمان الجودة في التعليم العالي و البحث العلمي**، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.

211- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **مرسوم تنفيذي رقم 129 – 08 مؤرّخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث**، الجريدة الرسمية، عدد 23 (الجزائر، 28 ربيع الثاني 1429 الموافق لــ 2008/05/04)

ثانيا : المراجع باللغة الأجنبية

I. Ouvrages

212- Allee Verna**, The Knowledge Evolution: Expanding Organizational Intelligence (**USA : 1st edition, Butterworth-Heinemann, 1997).

213- BADDARI Kamel et all, «**Assurance qualité dans l'enseignement superieure conduire et réussir l'autoévaluation»,(**Alger ; OPU, 2013).

214- Barnes, Stuart, **Knowledge Management Systems : Theory and Practice**, (London, Thomson Learning, 2002).

215- Chris Gratton & Ian Jones, **Research Methods for Sports Studies** (United Kingdom: 2nd edition, Routledge Taylor & Francis Group, 2010).

216- David Woodhouse,«Qualité et assurance-qualité» (Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur Sous-titre : Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur, OCDE-IMHE,1999).

217- Diana Green, **What is Quality in Higher Education? (**Great Britain: St Edmundsbury Press, 1994) .

218- Geoffrey D.Doherty, **Developing quality systems in education (**1st Edition**;** London : Routledge, 1994).

219- Göran Roos & all, **Managing Intellectual Capital in Practice (**USA : Butterworth-Heinemann, 2005).

220- Haksen & others, **Service management & operations**, (2 nd; New Jersey, edition, Prentice – Hall, Upper Saddle River,2000)

221- Karl Martin Wiig, **Knowledge Management : The Central Management Focus for Intelligent-Acting Organizations**, (SCHEMA PRESS Arlington, Texas, 1994)

222- Karmen Jelčić, **Intellectual Capital Handbook of IC Management in Companies (**Zagreb: Intellectual Capital Center Croatia, 2007)

223- Kevin O'Sullivan, Strategic Knowledge Management in Multinational Organizations, «Chapter XXI: A Cross-National Comparison of Knowledge Management Practices in Singapore, the Netherlands, and the United States», by Ronald D. Camp and all (new york, Information Science Reference, 2007).

224- Kimiz Dalkir, **Knowledge Management in Theory and Practice (**USA : Elsevier Butterworth–Heinemann, 2005).

225- Lazăr Vlăsceanu and All, » Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions « (Bucharest: UNESCO –CEPES-, 2007).

226- Leif Edvinsson, **Corporate Longitude: Discover Your True Position in the Knowledge Economy (1st edition,** london : pearson education limited, 2002).

227- Leo-Paul Dana and al, **A cross-national comparison of knowledge management practices**, (UK ; Emerald Group Publishing Limited : International Journal of Manpower Vol. 26 No. 1, 2005).

228- Manu Carricano et Fanny Poujol, **Analyse de données avec spss** ,(Edition pearson education, paris, 2009).

229- Martin, Michaela, et Antony Stella, Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur: les options (Paris, UNESCO: Institut international de planification de l'éducation, 2007).

230- Michael J. Marquardt Janssenn , Building the learning organization mastering the five elements for corporate learning (2nd ; USA: Davies-Black Publishing, INC, , CA, 2002).

231- Morey stettner, **skills for new managers**, (USA, 2 ed Edition , Mcgraw Hill Education, 2014).

232- Nancy Dubois, Tricia Wilkerson, «Gestion des connaissances : un document d'information pour le développement d'une stratégie de gestion des connaissances en santé publique» (canada : Edition Hamilton, ON: Centre collaboration nationale des méthodes et outils, octobre 2008).

233- Nermien Al-Ali, **Comprehensive Intellectual Capital Management: Step-by-Step (**Canada : john wiley & sons, 2003).

234- Patrick H. Sullivan, **Profiting from Intellectual Capital: Extracting Value from Innovation (**1st Edition; Canada : john wiley & sons, 1998)

235- Patrick H. Sullivan, **Profiting from Intellectual Capital: Extracting Value from Innovation (**Canada : john wiley & sons, 1998).

236- Paul.S.Myers, **Knowledge Management and Organizational Design**, (Butterworth-Heinemann, USA, 1996).

237- Petrides, Lisa A. & Nodine Thad R, "**Knowledge Management In Education: Defining The Landscape"**, (USA, The Institute Of Knowledge Management In Education, March 2003).

238- Philip H. Coombs, **the world crisis in education the view from the eighties (**New York: Oxford Unnersity Press, 1985).

239- Philip Kotler and all, **Principles of Marketing, Second European Edition (**Royaume-United: Prentice Hall Europe, 1999).

240- Richard L. Daft, «**Organization Theory and Design»** , **(**10 th edition ; USA, South-Western, Cengage Learning, 2008).

241- Skinner Steven J, **Marketing (**Boston, Hooghton Mifîlin Co, 1990).

242- Strarovic, D & Marr, B, «Understanding corporate value : managing and reporting intellectual capital», (The Chartered Institute of Management Accountants (CIMA) & Cranfied university school of management, , London, 2004).

243- Thomas h. Davenport Laurence Prusak. **Working knowledge: How organizations manage what they know**, (Boston : Harvard Business School Press, 1998).

244- Thomas Housel, Arthur H. Bell, «**Measuring and Managing Knowledge**» (New york : McGraw-Hill, 2001).

245- Thomas Stewart, **The Wealth of Knowledge: Intellectual Capital and the Twenty-first Century Organization (**USA : Doubleday, 2003).

II. Périodiques–Revues :

246- Atefeh Golshahi & all, « **Identifying and ranking indicators of intellectual capital in higher educational institutions from perspective of faculty members: a case study University of S and B»** , Journal of Scientific Research and Development, (Vol. 02, No. 03, 2015).

247- Carla Curado & Nick Bontis, « **Managing intellectual capital: the MIC matrix» ,** international journal knowledge and learning, Vol.3, Nos.2/3,2007.

248- CIAQES, **Référentiel National de l'Assurance Qualité, domaines - champs - références**, (Première édition Alger , CIAQES/MESRS, 1er trimestre 2016)

249- Donley Carrington, «**An Empirical Study on the Impact of the Process of Measuring IC on Performance»** , The Electronic Journal of Knowledge Management, **(**Volume 11, Issue 4, 2013).

250- Evans Ojiambo Onditi, Thaddeus Wafula Wechuli, «A framework for the dimensions of **quality in higher education»**, (International Journal of Scientific and Research Publications, Volume 7, Issue 7, July 2017).

251- Franz Lehner and Nicolas Haas, « **Knowledge Management Success Factors – Proposal of an Empirical Research»,** (Electronic Journal of Knowledge Management Volume 8 Issue 1 , 2010).

252- Freyedon Ahmadi & all, «**Intellectual Capital Accounting and its Role in Creating Competitive Advantage at the Universities»** , interdisciplinary journal of contemporary research in business, Vol. 04, No. 01 (Institute of Interdisciplinary Business Research, mai 2012).

253- Gopika Kannan and Wilfried G. Aulbur, «**Intellectual capital Measurement** effectiveness**»** , Journal of Intellectual Capital, **(**Vol 5, No. 3, 2004).

254- Ikujiro Nonak , «**A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Création» ,** Journal Organization Science, Vol 05, N° 01 **(**USA : Institute for Operations Research and the Management Sciences, Maryland, February 1994).

255- Ikujiro Nonaka & Noboru Konno, « **The Concept of 'BA' Building a Foundation for Knowledge Création» ,** California Management Review, Vol 40, N° 03 **(**USA : University of California, Berkeley, Haas School of Business, Spring 1998).

256- Jack A. Nickerson & Brian S. Silverman, «**Intellectual Capital Management Strategy: The Foundation of Successful New Business Generation»** , Journal of Knowledge Management, **(**Volume 01, N° 4, 1998).

257- Jillinda J. Kidwell and all, **Applying Corporate Knowledge Management Practices in Higher Education,** EDUCAUSE Quarterly Magazine, Volume 23, Number 4, **(**USA : educause quarterly, 2000).

258- Kevin O'Sullivan, Strategic Knowledge Management in Multinational Organizations, « Chapter XXI: A Cross-National Comparison of Knowledge Management Practices in Singapore, the Netherlands, and the United States », by Ronald D. Camp and all (new york, Information Science Reference, 2007).

259- LEE Harvey & DIANA Green, «**Defining Quality» ,** Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 18, No. 1, ,**(**London, 1993).

260- Liam Fahey & Laurence Prusak, **«The eleven deadliest sins of knowledge management»,** California management review **,** Vol 40, N° 03 **(**USA , Spring 1998).

261- Luminita-Maria GOGAN and Dan Cristian DURAN, « **Intellectual capital management- A new model »** SEA – Practical Application of Science, **(**Vol II, issue 04(06), 2014).

262- Michael Chidiebere Ekwe, «**Effect of Intellectual Capitals on Employee Productivity of Banks in Developing Economies: The Nigeria Experience» ,** Research Journal of Finance and Accounting, Vol.4, No.11,**(**USA : The International Institute for Science, Technology and Education (IISTE), 2013).

263- Michael H. Zack, **Managing Codified Knowledge**, (USA : Massachusetts Institute of Technology : Sloan Management Review, Volume 40, Number 4, Summer, 1999).

264- Mohammad S. Owlia and Elaine M. Aspinwall, « **Service Quality and Student Satisfaction in Higher Education Institutions: A Review of Literature Quality Assurance in Education ; Volume 4 , Number**, (MCB University Press, July 1996).

265- Nory Jones & all, «**Measuring Intellectual Capital in Higher Education»**, Journal of Information & Knowledge Management, Vol. 8, No. 2 (World Scientific Publishing Co, 2009).

266- Nour-Mohammad Yaghoubi and all, «**Information Technology Infrastructures and Knowledge Management:Towards Organizational Excellence** » (journal of Computer and Information Science, Vol. 4, No. 5, Canadian Center of Science and Education, Canada, September 2011).

267- Pafrick H. Sullivan, «**Profiting from intellectual capital»** , Journal of Intellectual Capital, **(**Vol 03, issue 02, 1999).

268- Paulo Santiago and all,«Tertiary Education for the Knowledge Society special features: governance, funding, quality», volume 1 (OCDE : 2008).

269- Philip Altbach, «**Rankings Season Is Here»** , The saudi journal of higher education, issue No 5 (Saudi Arabia, Ministry of Higher Education, Jun 2011).

270- Rhodes, Lewis A, «**On the Road to Quality»,** Educational Leadership, Vol. 49, No. 6, ,**(**USA, Mars 1992).

271- Stéphane Goria**, «knowledge management et intelligence economique deux notions auxpasses proches et aux futurs complementaires»,** revue ISDM, N° 27 (Université du Sud Toulon-Var, France, 4eme trimestre 2006).

272- Suzanne Hanison and Pafrick H. Sullivan, «**Profiting from intellectual capital Learning from leading companies»** , Journal of Intellectual Capital, **(**Vol 1, No. 1, 2000).

273- Tom Brown, «**Ringing up intellectual»** , Management Review, **(**vol. 87, no. 1, Jan 1998).

274- Tsai-Yuan Lin and all, «**Application of FAHP in the measurement model of intellectual capital in service industry» , (**Journal of Investment Management and Financial Innovations, Vol.8, issue.03,**(** Ukraine: Consulting Publishing Company - Business Perspectives- (LCC), 2011).

275- Wouter van den Berghe, » Application des normes ISO 9000 dans l'enseignement et la formation« (Grèce : formation professionnelle no 15, revue européenne, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), 1998).

276- Yin Cheong Cheng & Wai Ming Tam, «**Multi-models of quality in education» ,** Quality Assurance in Education, Vol. 5, Issue: 1 ,**(** United Kingdom: Emerald publication, 1997).

277- Yolanda Ramírez Córcoles, «**Intellectual capital management and reporting in European higher education institutions»** , Intangible Capital, Vol 9, No 1 **(**omniascience, 2013).

III. Thèses :

278- Byounggu Choi**, «Knowledge Management Enablers, Processes, and Organizational Performance: An Integration and Empirical Examination »**, (A thesis submitted to requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Philosophy, Division of Management Engineering, Korea Advanced Institute of Science and Technology, 2002).

279- Juliana Osman Zainal Abidin, "**An Empirical Investigation into the Significance of Intellectual Capital and Strategic Orientations on Innovation Capability and Firm Performance in Malaysian Information and Communications Technology (ICT) Small-to-Medium Enterprises (SMEs)"** (A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, School of Management Business Portfolio, RMIT University, Melbourne, Australie, March 2014).

280- . SEGUENI Fadhila, «**L'analyse de la démarche knowledge management au sein de l'entreprise publique algérienne, Cas de l'entreprise SONATRACH »**, (mémoire de magister en Sciences de Gestion Option: Management des entreprises, Université Mouloud Mammeri Tizi Ouzou, Sans date de publication).

IV. **Rapports** :

281- CIAQES, «Bulletin d'information CIAQES Info, (Algérie : CIAQES, 03 avril 2015)

282- David Woodhouse,« Qualité et assurance-qualité» (Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur Sous-titre : Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur, OCDE-IMHE,1999).

283- Farès BOUBAKOUR, «assurance qualité interne et autoévaluation : des principes à la mise en œuvre» , 4 ème session de formation des responsables d'assurance qualité des établissements d'enseignement supérieur (MESRS): (Algérie : CIAQES, du 21 au 23 octobre 2012).

284- Jane Knight, **"GATS, Trade and Higher Education: Perspective 2003 - Where are we?"**, (Report Of The Observatory on borderless higher education, United Kingdom, May 03).

285- Le Conseil Supérieur De L'éducation,« L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre«, (Québec: Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Février 2012).

286- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, **« Etude scientométrique de la production scientifique des établissements publics à caractère scientifique et technologique (EPST) »,** (Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique (RSDT), Juillet 2015).

287- Nabil BOUZID, et Zineddine BERROUCHE,« Module II - Assurance qualité dans l'enseignement supérieur » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur – CIAQES, Session III, Algérié, du 21 au 23 octobre 2012).

288- Nabil BOUZID, et Zineddine BERROUCHE,**«Module II - Assurance qualité dans l'enseignement supérieur» (République Algérienne Démocratique et Populaire, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**, Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur – CIAQES, Session III : du 21 au 23 octobre 2012).

289- OCDE, "**L'enseignement supérieur en Amérique latine la dimension internationale**", (Paris: édition de l'OCDE, 2005).

290- UNISCO, "Evaluation of UNESCO's Regional Conventions on the Recognition of Qualifications in Higher Education" (Belgique :Edition de Boeck université , juine 2016)

291- UNISCO, "**UNESCO science report 2005"** (Paris, UNESCO Publishing, 1998)

V. Séminaires ,Conférences et Ateliers :

292- A Bendiabdellah, Djilali BENABOU, « **Le knowledge management : origines, définitions et perspectives» (**Papier de recherche soumis à Séminaire National sur le Thème : Développement des Compétences : un défi pour l'entreprise algérienne à l'heure de la globalisation des échanges, université Dr Tahar Moulay, Saida 15 et 16 Mai 2005)

293- Amir Fazlagic **«Measuring the intellectual capital of a university», (** Proceedings of theConference on Trends in the Management of Human Resources in Higher Education (Paris, OECD, 25 and 26 August 2005).

294- Anett Hoppe and all**, « Wisdom - the blurry top of human cognition in the DIKW-model? »,**(research paper 7th conference of the European Society for Fuzzy Logic and Technology (EUSFLAT-2011) and "les rencontres francophones sur la Logique Floue et ses Applications" (LFA-2011), Aix-les-Bains, France, 18 - 22 July 2011).

295- Grant Harman, **"Quality Assurance In Higher Education**", (Proceedings of the International Conference on Quality Assurance in Higher Education: Standards, Mechanisms and Mutual Recognition , Bangkok, Thailand, 8-10 November 2000).

296- Jørgen Mortensen, «**Programme Notes and Background» , ,(** Paper submission to International Symposium: Measuring and Reporting Intellectual Capital: Experience, Issues, and Prospects , OECD, Amsterdam, 9-11 June 1999).

297- Karima Messaoudi, **" Place et Contribution des étudiants dans la mise en oeuvre des procédures de qualité dans l'Université du 20 août Skikda ", (**papier de recherche soumise à Colloque International sur Les Enjeux de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur, Le Consortium des Universités: Skikda, Guelma, Biskra, Oum el Bouaghi, Tebessa et Ouergla, Université 20 Août 1955 Skikda, 20 et 21 novembre 2010)

298- Luminita Maria Gogan and all **« Intellectual capital management – a possible approach» ,(** Paper submission to MakeLearn and TIM Joint International Conference about: Managing Intellectual Capital and Innovation for Sustainable and Inclusive Society (bari (Italy), 27 – 29 May 2015).

299- MARCO Antonio Carvalho Pereira & MÁRCIA Terra Da Silva, "**A Key Question for Higher Education: Who are the customers?"** (Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations Management Society, POM-2003, Atlanta, GE, 7 April 2003).

300- Marie-Annick Montalan, Béatrice Vincent **« Proposition d'un modèle d'évaluation du capital immatériel pour les organisations transversales à l'hôpital : le cas des Equipes Mobiles de Gériatrie (EMG)» ,(** papier de recherche soumise à 32ème congrès, Association Francophone de Comptabilité (AFC), Montpellier, 19 – 11 Mai 2011).

301- Michel GRUNDSTEIN, «**De la capitalisation des connaissances au management des connaissances dans l'entreprise, les fondamentaux du knowledge management (**Document présenté au Séminaire sur :03 jours pour faire le point sur Le Knowledge

Management, L'Institut National des Télécommunications (INT), en collaboration avec le club Gestion des Connaissances, Paris, 1- 3 avril 2003).

302- Peter Okebukola, **"Fifty Years Of Higher Education In Nigeria: Trends In Quality Assurance", (**OFR presented at the International Conference on the Contributions of Nigerian Universities to the 50th. Independence Anniversary of Nigeria , Nigeria, 27-29 September, 2010).

303- Tse-Ping Dong, Wen-Chih Chen **«Measurement Indocators of Intellectual Capital - A Critical Review» , ,(** Paper submission to International Conference on Management and Marketing (ICMMS), Greece, 23 – 25 May 2008).

304- UNISCO, "**Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle: vision et actions"**, (Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur L'enseignement supérieur au XXIe siècle Vision et actions, Paris, 9 October 1998).

305- UNISCO, world declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action and framework for priority action for change and development in higher education,(adopted by the world conference on higher education higher education in the twenty-first century: vision and action, Paris, 9 October 1998).

VI. Sites Web

306- webster dictionary, website:[http://www.merriam-webster.com/dictionary/knowledge] (02/05/2016).

307- oxford dictionary, website:[http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/knowledge] (02/05/2016).

308- Klaus Schwab,»**The Global Competitiveness Report 2016 –2017**» World Economic Forum, p 48, Disponible sur le site : [http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf] (04/11/2018).

309- Klaus Schwab, «**The Global Competitiveness Report 2017–2018**» World Economic Forum, p 44 , Disponible sur le site : [http://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2017%E2%80%932018.pdf] (04/11/2018).

310- The collective research project **"Intellectual Capital Statement – Made in Europe**" (InCaS) is funded by the European Commission, DG Research under the EU 6th Framework Programme. P 07. available online at:[http://www.psych.lse.ac.uk/incas/page114/files/page114_1.pdf] (25/05/2017)

311- ONS, **Algérie ne quelque chiffres**, (résultat 2015-2017, N° 48, Edition 2018), P 26, Disponible sur le site :[http://www.ons.dz/-L-Algerie-en-Quelques-Chiffres-.html] (02/04/2020).

312- Direction Générale de la Recherche Scientifique et du développement Technologique, DALILAB Annuaire des laboratoires de recherche online : [http://dalilab.dgrsdt.dz/index.php?option=5] (26/02/2020)

313- [https://www.topuniversities.com/university-rankings/arab-region-university-rankings/2019] (04/11/2019).

314- [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/100/locations/DZ/sort_by/scores_overall/sort_order/asc/cols/scores] (01/11/2018).

315- [http://www.webometrics.info]

316- :[http://www.urapcenter.org/2018/world.php?q=MS0yNTAw] (01/11/2018)

317- CERIST. A Propos du SNDL**.** Disponible sur : [http://www.sndl.cerist.dz/index.php], Page visitée le : 25/03/ 2020.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Sciences Economiques,
Commerciales et des Sciences de Gestion

إستبيـــان

في إطار إنجاز مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة دكتوراه في علوم التسيير، تخصص إدراة أعمال، نقوم بإجراء دراسة ميدانية حول موضوع: « **مساهمة رأس المال الفكري في ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل متطلبات إدارة المعرفة – دراسة عينة من الجامعات الجزائرية** ».

يشرفنا أن نطلب من سيادتكم التفضل بمساعدتنا على إنجاز هذا البحث من خلال قراءة فقرات الاستبيان بتمعن والإجابة عنها بدقة وموضوعية من أجل تحقيق هدف الدراسة، علما بأن المعلومات التي ستدلون بها تستخدم فقط لأغراض الدراسة العلمية.

نشكركم مسبقا على حسن تعاونكم و تجاوبكم معنا.

ملاحظة:

- تكون الإجابة بوضع علامة (X) أمام الخانة المناسبة.
- الأجوبة مرتبطة بواقع تجربتكم في الميدان و من واقع خبرتكم في هذا المجال.

الباحث: زميت الخيّر

I. البيانات الشخصية

1-العمر

أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى 39 سنة ☐ من 40 إلى 49 سنة ☐ 50 سنة فما فوق ☐

2-الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

3-التحصيل العلمي

ماجيستير ☐ طالب دكتوراه ☐ دكتوراه ☐

4-هل تعمل في الجامعة بصفة

أستاذ مساعد (أ) ☐ أستاذ مساعد (ب) ☐ أستاذ محاضر (أ) ☐ أستاذ محاضر(ب) ☐ أستاذ التعليم العالي ☐

5-الخبرة المهنية

أقل من 05 سنوات ☐ من 05 إلى 9 سنوات ☐ من 10 إلى 14 سنة ☐ من 15 إلى 20 سنوات ☐ أكثر من 20 سنة ☐

6-إلى أي جامعة تنتمون.....

7-هل لديكم وظيفة إدارية بالإضافة إلى التدريس نعم ☐ لا ☐

8-هل تعتقد انها تؤثر على مردوديتك في التعليم نعم ☐ لا ☐

9-إذا كان نعم، حدد كيف يكون التأثير:.....

II. معلومات اكاديمية

1- البحوث و الملتقيات و تأليف الكتب:

عدد المقالات المنشورة في مجلات دولية :.....

عدد المقالات المنشورة في مجلات وطنية .....

عدد المداخلات المشارك بها من طرفك في مؤتمرات دولية:.....

عدد المداخلات بها في مؤتمرات علمية خارج الجزائر:.....

عدد المداخلات المشارك بها في مؤتمرات وطنية:.....

عدد الكتب العلمية المترجمة أو المحققة من طرفك :.....

عدد الجوائز الدولية التي شاركت فيها بأبحاث :.....

عدد مطبوعات الدروس المحكمة المنشورة من طرفك:.....

عدد الملتقيات المنظمة:.....

عدد الكتب العلمية المنشورة من طرفك:.....

2- التأطير عدد الطلبة في الأعمال الموجهة ..... عدد الطلبة المؤطرين .....

3- هل استفدتم من تربصات علمية إلى الخارج ؟ نعم ☐ لا ☐

4- ما هو هدفكم من التربص ؟

إنهاء الأطروحة ☐ اكتساب معارف ومهارات جديدة ☐

الاحتكاك بالأساتذة و الخبراء ☐ تحسين المستوى العلمي والأداء البيداغوجي ☐

5- بعد إنهاء التربص هل حققتم هدفكم : نعم ☐ لا ☐

6- إذا كان لا، حدد السبب:

7- هل النشر يتم بسهولة في المجلات نعم ☐ لا ☐

8- إذا كان لا، أذكر أهم المعوقات:

المحور الأول: مكونات رأس المال الفكري في الجامعات

الرجاء تأشير إجابة واحدة وفق ما ترونه مناسبا أمام كل عبارة من العبارات المحددة، كما يأتي:

الرقم	الفقرات	أتفق تماما	أتفق	غير متأكد	لا أتفق	لااتفق تماما
	رأس المال البشري					
1	تعمل على تسويق الانتاج العلمي والمعرفي للأساتذة فيها.					
2	تمتلك خطة للاستفادة من المعرفة الضمنية المتولدة في عقول الأساتذة.					
3	توفر الجامعة أنظمة التعلم الافتراضية والمجالات الأكاديمية المحددة.					
4	يساهم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بتطوير المناهج الدراسية والانشطة المختلفة.					
5	يكرس أعضاء الهيئة التدريسية كل وقتهم لأغراض البحث والتدريس.					
6	يكفل نظام العمل استمرار العمل حتى وان ترك أحد أعضاء هيئة التدريس الجامعة.					
7	يمتلك أعضاء هيئة التدريس الذين يتولون المناصب الادارية المهمة بالجامعة المعارف والخبرات اللازمة.					
8	تنشر نتائج البحوث المتولدة في الجامعة من خلال إنشاء برامج نشر داخلية (الدوريات والمنتديات).					
	رأس المال الهيكلي					
9	تتسم العلاقات التنظيمية بين كليات الجامعة و أقسامها العلمية بالتعاون والتكامل و تبادل الخبرات.					
10	تتوفر بالجامعة قاعدة بيانات تتضمن معلومات عن كل أنشطتها تحدث بياناتها ومعلوماتها بشكل دوري.					
11	تستخدم الجامعة قنوات اتصال مختلفة لإيصال رؤيتها ورسالتها الى مختلف المتعاملين معها.					
12	تعمل الجامعة على إيجاد ثقافة تنظيمية تعزز روح المبادرة والعمل الجماعي.					
13	توجد بالجامعة مستويات ادارية واضحة ومحددة في الهيكل التنظيمي تؤمن التوزيع العادل للصلاحيات					
14	يسعى أعضاء الهيئة التدريسية لتبادل الأفكار مع الزملاء في الأقسام المختلفة داخل الجامعة					
15	وجود نظام مرن ومفتوح للاتصال يسهل عملية تبادل المعرفة ونقل المعلومات بين المستويات الإدارية المختلفة					
16	يتوفر في الجامعة مرافق تميزها عن الجامعات الاخرى في مجال التعليم الجامعي.					
	رأس المال العلاقاتي					
17	تسعى الجامعة إلى تحسين مستوى الرضا لدى الاساتذة من خدماتها المختلفة.					
18	تشجع الجامعة أعضاء الهيئة التدريسية على إقامة علاقات أكاديمية مع المدارس الأخرى.					
19	تفتح الجامعة المجال أمام الجميع من أجل التعرف على خدماتها و إمكانياتها البحثية والتعليمية.					

الرقم	الفقرات	أتفق تماما	أتفق	غير متأكد	لا أتفق	لاأتفق تماما
20	تقوم ادارة الكلية بعمل استطلاع لسوق العمل المعرفة حاجات سوق العمل.					
21	تمتلك سياسة واضحة لتطوير علاقتها مع المؤسسات الحكومية القطاع الخاص لتعزيز رأس المال لفكري لديها.					
22	تنظر الجامعة الى ضرورة أن تكون علاقتها مع مؤسسات المجتمع المحلي على مستوى عالي.					
23	تسعى الجامعة لرفع القدرات العلمية للمشرف من أجل التواصل والتفاعل بشكل بناء مع الطلاب في عملية البحث					
24	تشجع الجامعة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات الدولية والتنقل الدولي والمشاركة في إنتاج المعرفة.					

المحور الثاني ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة

الرجاء تأشير إجابة واحدة وفق ما ترونه مناسبا أمام كل عبارة من العبارات المحددة، كما يأتي:

1- التكوين

الرقم	الفقرات	أتفق تماما	أتفق	غير متأك	لا أتفق	لاأتفق تماما
1	تقدم الجامعة عروضا للتكوين تتماشى مع محيطها وتأخذ بعين الاعتبار السياق الوطني والدولي.					
2	تقترح الجامعة أشكالا مختلفة للتكوين (التعليم عن بعد، التعليم بالتناوب، ...).					
3	للجامعة سياسة استقبال ومتابعة ومساعدة لنجاح الطلبة.					
4	تتبع الجامعة سياسة معينة للوصول إلى الوثائق وإلى جميع الدعائم البيداغوجية.					
5	تخضع المواد التعليمية إلى عمليات تقييم و مراجعة بصورة منتظمة.					
6	تتوافق امتحانات التقييم مع أهداف التعليم.					
7	تطور الجامعة شراكات مع الوسط الاجتماعي المهني .					
8	تقوم الجامعة بتطوير جهاز لمتابعة قابلية المتخرجين للتوظيف.					
9	التكوين المتواصل جزء لا يتجزأ من عرض التكوين.					

2- البحث

الرقم	الفقرات	أتفق تماما	أتفق	غير متأك	لا أتفق	لاأتفق تماما
10	تنظم الجامعة البحث العلمي بحسب أولوياتها أو امكانياتها.					
11	تسهل الجامعة الوصول إلى مصادر التوثيق الضرورية للبحث.					
12	تحرص الجامعة في الداخل على تكامل أنشطة البحث.					
13	تضع الجامعة استراتيجية شراكات متميزة في مجال البحث على الصعيدين الإقليمي والوطني.					
14	تمتلك الجامعة سياسة إعلام ونشر لإنتاجها العلمي.					
15	تشجع الجامعة إنشاء واحتضان شركات ذات علاقة بالبحث.					

الرقم	الفقرات	أتفق تماما	أتفق	غير متأكد	لا أتفق	لاأتفق تماما
16	تشجّع الجامعة ديناميكية البحث وتحفّز أساتذتها الباحثين					

3- العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي

الرقم	الفقرات	أتفق تماما	أتفق	غير متأكد	لا أتفق	لاأتفق تماما
17	تقدم الجامعة عروضا للتكوين تلبي الطلب المحلي.					
18	تناسب عروض التكوين لدى المؤسسة احتياجات الشركات.					
19	تمتلك الجامعة علاقات شراكة مع المؤسسات.					
20	تساهم الجامعة في إطار البرامج المشتركة للبحث والتطوير مع الشركات.					
21	تمتلك الجامعة خطة تكوين دورية معدة على أساس احتياجات الجماعات المحلية و الشركاء الاجتماعيين.					
22	تساهم الجامعة في خلق وتطوير حاضنات للشركات، وكذا هيئات الدعم والمرافقة والشركات الصغيرة.					
23	تمتلك الجامعة هيئات للإدماج المهني و متابعة الخريجين					

4- التعاون

الرقم	الفقرات	أتفق تماما	أتفق	غير متأكد	لا أتفق	لاأتفق تماما
22	تمتلك الجامعة سياسة للانفتاح على العالم.					
23	وضعت الجامعة استراتيجية في مجال البحث والتكوين تتضمن الإطار الدولي.					
24	تقيم الجامعة شراكات دولية في مجال التكوين والبحث.					
25	تمتلك الجامعة الوسائل والهياكل المناسبة لاستقبال الطلبة، الأساتذة والباحثين الأجانب.					
26	تقترح الجامعة أنماطا للتكوين مفتوحة على العالم.					
27	توفر الجامعة الوصول إلى المراجع والموارد الدولية.					
28	تعزز الجامعة عمليات الاستفادة المتبادلة للموارد.					

5- الحكامة

الرقم	الفقرات	أتفق تماما	أتفق	غير متأكد	لا أتفق	لاأتفق تماما
29	تمتلك الجامعة سياسة جمع للمعلومات وضمان أمنها ومعالجتها وتحليلها واستغلالها.					
30	تقوم الجامعة بأرشفة ونشر المعلومات الإدارية و البيداغوجية والعلمية.					
31	تضع الجامعة خدمات رقمية تحت تصرف طلابها وموظفيها.					
32	تنظم الجامعة تشاورا داخليا لإعداد سياساتها المختلفة في التكوين و البحث و التسيير الإداري.					
33	يتخذ نظام الحكامة التدابير اللازمة للأخذ بعين الاعتبار آراء ووجهات نظر الطلاب والموظفين.					

الرقم	الفقرات	أتفق تماما	أتفق	غير متأكد	لا أتفق	لاأتفق تماما
34	للجامعة سياسة جودة محددة جيدا و متقاسمة.					
35	تقوم الجامعة بتطوير مقاربات الجودة لمختلف أنشطتها.					
36	تنظّم الجامعة دوريا تقييمها الذاتي ومراجعة لكافة أنشطتها.					

6- الحياة الجامعية

الرقم	الفقرات	أتفق تماما	أتفق	غير متأكد	لا أتفق	لاأتفق تماما
37	تضع الجامعة أجهزة استقبال وتوجيه للطلبة و الموظفين.					
38	تطور الجامعة سياسة أنشطة ثقافية و رياضية.					
39	تسهل الجامعة تطوير هيئات وجمعيات ثقافية و رياضية.					
40	توفر الجامعة ظروف الوقاية والنظافة والأمن لطلبتها وموظفيها في كافة مواقعها.					
41	تنخرط الجامعة وتشجّع أنشطة المواطنة و التبادل و النقاشات المجتمعية.					
42	تحرص الجامعة على احترام مبادئ و قواعد أخلاقيات وآداب المهنة.					
43	تأخذ مرافق و معدات وممارسات الجامعة بعين الاعتبار البعد البيئي والتنمية المستدامة(البعد الاجتماعي والاقتصادي)					

7- الهياكل القاعدية

الرقم	الفقرات	أتفق تماما	أتفق	غير متأكد	لا أتفق	لاأتفق تماما
44	تتوفر الجامعة على مساحات كافية و مناسبة لإيواء الأنشطة الإدارية.					
45	تتوفر الجامعة على مباني (مدرجات و أقسام و مكاتب) لاستقبال الأنشطة الخاصة بالتكوين الأكاديمي المتواصل.					
46	تمتلك الجامعة مركزا للموارد المكتبية.					
47	المباني ملائمة لجميع الأنشطة البيداغوجية.					
48	تتوفر الجامعة على مخابر و ورشات لاستقبال الأعمال التطبيقية و أنشطة البحث و تلائم مع جميع الأنشطة العلمية.					
49	تتوفر الجامعة على هياكل خاصة بالأنشطة الرياضية و الثقافية.					
50	تستوفي الهياكل شروط الصحة والسلامة.					

ماذا تقترح لتجسيد جودة التعليم العالي في مؤسستك؟

.....

.....

ماذا تقترح لتفعيل رأس المال الفكري بما يخدم جودة التعليم العالي في مؤسستك؟

.....

.....

شكرا على تعاونكم.....

الملحق رقم (02)

قائمة المحكمين

الاسم و اللقب	الرتبة	مؤسسة الانتساب
بركان يوسف	أستاذ التعليم العالي	جامعة برج بوعريريج
فراح رشيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة
يحياوي سمير	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة
شوتري آمال	أستاذ التعليم العالي	جامعة برج بوعريريج
قاسمي كمال	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة
توهامي محمد رضا	أستاذ محاضر (أ)	جامعة برج بوعريريج

الملحق رقم (03)

ملحق مخرجات برنامج AMOS+SPSS

أولا: مخرجات برنامج SPSS

مخرجات العينة التجريبية: (50 فرد)

Correlations

		x1_1	x1_2	x1_3	x1_4	x1_5	x1_6	x1_7	x1_8	البعد الأول رأس المال البشري
البعد الأول :رأس المال البشري	Pearson correlation	.714**	.754**	.602**	.564**	.758**	.829**	.523**	.829**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		x2_9	x2_10	x2_11	x2_12	x2_13	x2_14	x2_15	x2_16	البعد :02 رأس المال الهيكلي
البعد :02 رأس المال الهيكلي	Pearson	.746**	.663**	.659**	.543**	.606**	.735**	.652**	.419**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		x3_17	x3_18	x3_19	x3_20	x3_21	x3_22	x3_23	x3_24	البعد 03 رأس المال العلاقاتي
البعد :03 رأس المال العلاقاتي	Pearson	.628**	.709**	.752**	.580**	.731**	.781**	.586**	.597**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		y1_1	y1_2	y1_3	y1_4	y1_5	y1_6	y1_7	y1_8	y1_9	البعد04: التكوين
البعد :01 التكوين	Pearson	.618**	.731**	.728**	.694**	.786**	.509**	.753**	.633**	.625**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		y2_10	y2_11	y2_12	y2_13	y2_14	y2_15	y2_16	البعد :02 البحث
البعد :02 البحث	Pearson Correlation	.805**	.806**	.650**	.709**	.787**	.689**	.518**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

***. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).**

Correlations									
		y3_17	y3_18	y3_19	y3_20	y3_21	y3_22	y3_23	البعد :03 العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي
البعد :03 العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	Pearson Correlation	.598**	.742**	.650**	.706**	.640**	.647**	.580**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
***. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).**									
****. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**									

Correlations									
		y4_24	y4_25	y4_26	y4_27	y4_28	y4_29	y4_30	البعد :04 التعاون
البعد :04 التعاون	Pearson Correlation	.735**	.694**	.718**	.766**	.763**	.885**	.571**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
***. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).**									
****. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**									

Correlations									
		y5_31	y5_32	y5_33	y5_34	y5_35	y5_36	y5_37	y5_38	البعد :05 الحكامة
البعد :05 الحكامة	Pearson correlation	.680**	.614**	.732**	.831**	.852**	.877**	.826**	.524**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
****. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**										
***. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).**										

Correlations									
		y6_39	y6_40	y6_41	y6_42	y6_43	y6_44	y6_45	البعد :06 الحياة الجامعية
البعد :06 الحياة الجامعية	Pearson orrelation	.730**	.758**	.646**	.751**	.810**	.721**	.664**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
****. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**									
***. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).**									

Correlations					
		البعد الأول :رأس المال البشري	البعد :02 رأس المال الهيكلي	البعد :03 رأس المال العلاقاتي	المتغير المستقل :مكونات رأس المال الفكري في الجامعات
المتغير المستقل : مكونات رأس المال الفكري في الجامعات	Pearson orrelation	.923**	.932**	.893**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	50	50	50	50
****. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**					

		البعد :01 التكوين	البعد :02 البحث	البعد :03 العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	البعد :04 التعاون	البعد :05 الحكامة	البعد :06 الحياة الجامعية	البعد :07 الهياكل القاعدية
المتغير التابع :ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات	Pearson Correlation	.887**	.935**	.820**	.900**	.926**	.925**	.851**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=x1_1 x1_2 x1_3 x1_4 x1_5 x1_6 x1_7 x1_8
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.850	8

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=x2_9 x2_10 x2_11 x2_12 x2_13 x2_14 x2_15 x2_16
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.772	8

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=x3_17 x3_18 x3_19 x3_20 x3_21 x3_22 x3_23 x3_24
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.824	8

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=x1_1 x1_2 x1_3 x1_4 x1_5 x1_6 x1_7 x1_8 x2_9 x2_10 x2_11 x2_12 x2_13 x2_14 x2_15 x2_16
    x3_17 x3_18 x3_19 x3_20 x3_21 x3_22 x3_23 x3_24
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.925	24

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=y1_1 y1_2 y1_3 y1_4 y1_5 y1_6 y1_7 y1_8 y1_9
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.848	9

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=y2_10 y2_11 y2_12 y2_13 y2_14 y2_15 y2_16
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

/MODEL=ALPHA.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.832	7

RELIABILITY
/VARIABLES=y3_17 y3_18 y3_19 y3_20 y3_21 y3_22 y3_23
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.770	7

RELIABILITY
/VARIABLES=y4_24 y4_25 y4_26 y4_27 y4_28 y4_29 y4_30
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.858	7

RELIABILITY
/VARIABLES=y5_31 y5_32 y5_33 y5_34 y5_35 y5_36 y5_37 y5_38
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.886	8

RELIABILITY
/VARIABLES=y6_39 y6_40 y6_41 y6_42 y6_43 y6_44 y6_45
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.841	7

RELIABILITY
/VARIABLES=y7_46 y7_47 y7_48 y7_49 y7_50 y7_51 y7_52
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.855	7

RELIABILITY
/VARIABLES=y1_1 y1_2 y1_3 y1_4 y1_5 y1_6 y1_7 y1_8 y1_9 y2_10 y2_11 y2_12 y2_13 y2_14 y2_15 y2_16
y3_17 y3_18 y3_19 y3_20 y3_21 y3_22 y3_23 y4_24 y4_25 y4_26 y4_27 y4_28 y4_29 y4_30 y5_31 y5_32
y5_33 y5_34 y5_35 y5_36 y5_37 y5_38 y6_39 y6_40 y6_41 y6_42 y6_43 y6_44 y6_45 y7_46 y7_47 y7_48
y7_49 y7_50 y7_51 y7_52
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.971	52

مخرجات العينة الدراسة (1076 فرد)

مخرجات برنامج SPSS

Descriptive Statistics					
	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
البعد الأول: رأس المال البشري	1076	-.450-	.075	-.334-	.149
البعد :02 رأس المال الهيكلي	1076	-.441-	.075	-.184-	.149
البعد :03 رأس المال العلاقاتي	1076	-.384-	.075	-.232-	.149
المتغير المستقل :مكونات رأس المال الفكري في الجامعات	1076	-.351-	.075	-.253-	.149
البعد :01 التكوين	1076	-.596-	.075	-.038-	.149
البعد :02 البحث	1076	-.549-	.075	-.145-	.149
البعد :03 العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	1076	-.345-	.075	-.385-	.149
البعد :04 التعاون	1076	-.296-	.075	-.417-	.149
البعد :05 الحكامة	1076	-.509-	.075	-.034-	.149
البعد :06 الحياة الجامعية	1076	-.526-	.075	-.079-	.149
البعد :07 الهياكل القاعدية	1076	-.254-	.075	-.313-	.149
المتغير التابع: ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات	1076	-.339-	.075	-.233-	.149
Valid N (listwise)	1076				

Coefficients[a]			
Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	البعد الأول: رأس المال البشري	.232	4.311
	البعد :02 رأس المال الهيكلي	.225	4.445
	البعد :03 رأس المال العلاقاتي	.384	2.607
a. Dependent Variable: التابع المتغير :ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات			

Frequency Table

العمر -2					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	أقل من 30 سنة	31	2.9	2.9	2.9
	من 30 إلى 39 سنة	535	49.7	49.7	52.6
	من 40 إلى 49 سنة	360	33.5	33.5	86.1
	50سنة فما فوق	150	13.9	13.9	100.0
	Total	1076	100.0	100.0	

-1الجنس					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	432	40.1	40.1	40.1
	أنثى	644	59.9	59.9	100.0
	Total	1076	100.0	100.0	

-3اخر شهادة محصل عليها					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ماجيستير	190	17.7	17.7	17.7
	دكتوراه طالب	120	11.2	11.2	28.8
	دكتوراه	766	71.2	71.2	100.0
	Total	1076	100.0	100.0	

-4هل تعمل في الجامعة بصفة:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أستاذ مساعد أ	83	7.7	7.7	7.7
	أستاذ مساعد ب	193	17.9	17.9	25.7
	أستاذ محاضر أ	286	26.6	26.6	52.2
	أستاذ محاضر ب	405	37.6	37.6	89.9
	أستاذ التعليم العالي	109	10.1	10.1	100.0
	Total	1076	100.0	100.0	

-5الخبرة المهنية في الجامعة					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 05 سنوات	171	15.9	15.9	15.9
	من 05 إلى 9 سنوات	374	34.8	34.8	50.7
	من 10 إلى 14 سنة	317	29.5	29.5	80.1
	من 15 إلى 20 سنوات	140	13.0	13.0	93.1
	أكثر من 20 سنة	74	6.9	6.9	100.0
	Total	1076	100.0	100.0	

-7هل لديكم وظيفة إدارية بالإضافة إلى التدريس					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	798	74.2	74.2	74.2
	نعم	278	25.8	25.8	100.0
	Total	1076	100.0	100.0	

-8إذا كنتم تشغلون وظيفة ادارية هل تعتقد أنها تؤثر في مردوديتكم؟					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	938	87.2	87.2	87.2
	نعم	138	12.8	12.8	100.0
	Total	1076	100.0	100.0	

-3هل استفدتم من تربصات علمية إلى الخارج ؟					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	192	17.8	17.8	17.8
	نعم	884	82.2	82.2	100.0
	Total	1076	100.0	100.0	

-4ما هو هدفكم من التربص ؟					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	192	17.8	17.8	17.8

	إنهاء الأطروحة	306	28.4	28.4	46.3
	اكتساب معارف ومهارات جديدة	175	16.3	16.3	62.5
	الاحتكاك بالأساتذة و الخبراء	177	16.4	16.4	79.0
	تحسين المستوى العلمي والأداء البيداغوجي	196	18.2	18.2	97.2
	5	30	2.8	2.8	100.0
	Total	1076	100.0	100.0	

-7بعد إنهاء التربص هل حققتم هدفكم:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	307	28.5	28.5	28.5
	نعم	769	71.5	71.5	100.0
	Total	1076	100.0	100.0	

-9هل النشر يتم بسهولة في المجلات					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	869	80.8	80.8	80.8
	نعم	207	19.2	19.2	100.0
	Total	1076	100.0	100.0	

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
x1_1	1076	1	5	3.14	.034	1.111
x1_2	1076	1	5	3.32	.031	1.001
x1_3	1076	1	5	3.17	.032	1.058
x1_4	1076	1	5	3.42	.029	.965
x1_5	1076	1	5	3.08	.032	1.035
x1_6	1076	1	5	3.09	.036	1.168
x1_7	1076	1	5	3.13	.033	1.073
x1_8	1076	1	5	3.09	.036	1.168
المال رأس: الأول البعد البشري	1076	1.00	5.00	3.1798	.02457	.80602
Valid N (listwise)	1076					

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
x2_9	1076	1	5	3.14	.034	1.111
x2_10	1076	1	5	3.25	.033	1.093
x2_11	1076	1	5	3.17	.032	1.058
x2_12	1076	1	5	3.26	.032	1.058
x2_13	1076	1	5	3.28	.033	1.068
x2_14	1076	1	5	3.32	.031	1.001
x2_15	1076	1	5	3.21	.032	1.041
x2_16	1076	1	5	2.87	.036	1.183
البعد :02 رأس المال الهيكلي	1076	1.00	5.00	3.1882	.02272	.74511
Valid N (listwise)	1076					

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
x3_17	1076	1	5	3.11	.034	1.116
x3_18	1076	1	5	3.09	.035	1.138
x3_19	1076	1	5	3.34	.031	1.032
x3_20	1076	1	5	3.14	.033	1.097
x3_21	1076	1	5	3.14	.034	1.111
x3_22	1076	1	5	3.22	.033	1.098
x3_23	1076	1	5	3.24	.036	1.165
x3_24	1076	1	5	3.22	.033	1.084
البعد :03 رأس المال العلاقاتي	1076	1.00	5.00	3.1874	.02331	.76471
Valid N (listwise)	1076					

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعد الأول: رأس المال البشري	1076	3.1798	.80602	.02457
البعد :02 رأس المال الهيكلي	1076	3.1882	.74511	.02272
البعد :03 رأس المال العلاقاتي	1076	3.1874	.76471	.02331
المتغير المستقل :مكونات رأس المال الفكري في الجامعات	1076	3.1851	.71684	.02185

One-Sample Test						
	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
البعد الأول: رأس المال البشري	7.319	1075	.000	.17983	.1316	.2280
البعد :02 رأس المال الهيكلي	8.285	1075	.000	.18820	.1436	.2328
البعد :03 رأس المال العلاقاتي	8.038	1075	.000	.18738	.1416	.2331
المتغير المستقل :مكونات رأس المال الفكري في الجامعات	8.472	1075	.000	.18514	.1423	.2280

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
y1_1	1076	1	5	3.15	.034	1.112
y1_2	1076	1	5	3.39	.030	.981
y1_3	1076	1	5	3.49	.029	.953
y1_4	1076	1	5	3.19	.033	1.097
y1_5	1076	1	5	3.65	.027	.885
y1_6	1076	1	5	3.17	.032	1.058
y1_7	1076	1	5	3.32	.031	1.001
y1_8	1076	1	5	3.22	.033	1.098
y1_9	1076	1	5	3.42	.029	.965
البعد :01 التكوين	1076	1.22	5.00	3.3343	.02128	.69796
Valid N (listwise)	1076					

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation

	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
y2_10	1076	1	5	3.50	.029	.960
y2_11	1076	1	5	3.32	.031	1.001
y2_12	1076	1	5	3.17	.032	1.058
y2_13	1076	1	5	3.25	.033	1.093
y2_14	1076	1	5	3.14	.034	1.111
y2_15	1076	1	5	3.09	.036	1.168
y2_16	1076	1	5	3.13	.033	1.073
البعد :02 رأس المال الهيكلي	1076	1.00	5.00	3.1882	.02272	.74511
Valid N (listwise)	1076					

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
y3_17	1076	1	5	3.08	.033	1.079
y3_18	1076	1	5	3.36	.031	1.013
y3_19	1076	1	5	3.12	.032	1.054
y3_20	1076	1	5	2.96	.033	1.088
y3_21	1076	1	5	3.17	.033	1.081
y3_22	1076	1	5	2.75	.036	1.176
y3_23	1076	1	5	3.46	.029	.954
البعد :03 العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	1076	1.00	5.00	3.1285	.02403	.78808
Valid N (listwise)	1076					

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
y4_24	1076	1	5	3.19	.033	1.073
y4_25	1076	1	5	3.32	.031	1.001
y4_26	1076	1	5	3.13	.035	1.138
y4_27	1076	1	5	2.94	.035	1.132
y4_28	1076	1	5	3.24	.034	1.117
y4_29	1076	1	5	3.12	.033	1.068
y4_30	1076	1	5	3.33	.031	1.019
البعد :04 التعاون	1076	1.00	5.00	3.1815	.02395	.78561
Valid N (listwise)	1076					

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
y5_31	1076	1	5	3.56	.027	.893
y5_32	1076	1	5	3.17	.032	1.058
y5_33	1076	1	5	3.32	.031	1.001
y5_34	1076	1	5	3.13	.032	1.047
y5_35	1076	1	5	3.07	.032	1.042
y5_36	1076	1	5	3.08	.032	1.035
y5_37	1076	1	5	3.13	.032	1.039
y5_38	1076	1	5	3.61	.028	.904
البعد :05 الحكامة	1076	1.00	5.00	3.2591	.02211	.72525

Valid N (listwise)	1076					

Descriptive Statistics						
	N	**Minimum**	**Maximum**	**Mean**		**Std. Deviation**
	Statistic	**Statistic**	**Statistic**	**Statistic**	**Std. Error**	**Statistic**
y6_39	1076	1	5	3.65	.026	.860
y6_40	1076	1	5	3.57	.027	.880
y6_41	1076	1	5	3.18	.036	1.168
y6_42	1076	1	5	3.21	.031	1.028
y6_43	1076	1	5	3.14	.034	1.111
y6_44	1076	1	5	3.32	.031	1.001
y6_45	1076	1	5	3.17	.032	1.058
y7_46	1076	1	5	3.42	.029	.965
y7_47	1076	1	5	3.08	.032	1.035
y7_48	1076	1	5	3.09	.036	1.168
y7_49	1076	1	5	3.13	.033	1.073
y7_50	1076	1	5	3.09	.036	1.168
y7_51	1076	1	5	3.31	.032	1.060
y7_52	1076	1	5	3.12	.031	1.010
Valid N (listwise)	1076					

Descriptive Statistics					
	N	**Minimum**	**Maximum**	**Mean**	**Std. Deviation**
y7_46	1076	1	5	3.42	.965
y7_47	1076	1	5	3.08	1.035
y7_48	1076	1	5	3.09	1.168
y7_49	1076	1	5	3.13	1.073
y7_50	1076	1	5	3.09	1.168
y7_51	1076	1	5	3.31	1.060
y7_52	1076	1	5	3.12	1.010
البعد :07 الهياكل القاعدية	1076	1.00	5.00	3.1768	.75965
Valid N (listwise)	1076				

One-Sample Statistics				
	N	**Mean**	**Std. Deviation**	**Std. Error Mean**
البعد :01 التكوين	50	3.3889	.68023	.09620
البعد :02 البحث	50	3.2686	.71203	.10070
البعد :03 العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	50	3.2314	.64787	.09162
البعد :04 التعاون	50	3.2200	.79262	.11209
البعد :05 الحكامة	50	3.2650	.76875	.10872
البعد :06 الحياة الجامعية	50	3.4457	.69246	.09793
البعد :07 الهياكل القاعدية	50	3.2286	.74929	.10597
المتغير التابع: ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات	50	3.2958	.64325	.09097

One-Sample Test						
	Test Value = 3					
	t	**df**	**Sig. (2-tailed)**	**Mean Difference**	**95% Confidence Interval of the Difference**	
					Lower	**Upper**
البعد :01 التكوين	4.043	49	.000	.38889	.1956	.5822

البعد :02 البحث	2.667	49	.010	.26857	.0662	.4709
البعد :03 العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	2.526	49	.015	.23143	.0473	.4156
البعد :04 التعاون	1.963	49	.055	.22000	-.0053-	.4453
البعد :05 الحكامة	2.438	49	.018	.26500	.0465	.4835
البعد :06 الحياة الجامعية	4.551	49	.000	.44571	.2489	.6425
البعد :07 الهياكل القاعدية	2.157	49	.036	.22857	.0156	.4415
المتغير التابع: ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات	3.251	49	.002	.29577	.1130	.4786

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعد الأول :اكتساب المعرفة	1076	3.5102	.69013	.02104
البعد الثاني :تخزين المعرفة	1076	3.1691	.93017	.02836
البعد الثالث:نشر المعرفة	1076	3.2442	.79359	.02419
البعد الرابع :تطبيق المعرفة	1076	3.1652	.81402	.02482
المتغير الوسيط أبعاد ادارة المعرفة	1076	3.2759	.71575	.02182

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
البعد الأول :اكتساب المعرفة	24.251	1075	.000	.51022	.4689	.5515
البعد الثاني :تخزين المعرفة	5.965	1075	.000	.16914	.1135	.2248
البعد الثالث:نشر المعرفة	10.093	1075	.000	.24419	.1967	.2917
البعد الرابع :تطبيق المعرفة	6.657	1075	.000	.16520	.1165	.2139
المتغير الوسيط أبعاد ادارة المعرفة	12.643	1075	.000	.27588	.2331	.3187

ANOVA

الجامعات في الفكري المال رأس مكونات :المستقل المتغير

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.976	3	.992	1.935	.122
Within Groups	549.430	1072	.513		
Total	552.405	1075			

ANOVA

الجامعات في الفكري المال رأس مكونات :المستقل المتغير

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.102	2	.551	.887	.412
Within Groups	666.554	1073	.621		
Total	667.656	1075			

ANOVA

الجامعات في الفكري المال رأس مكونات :المستقل المتغير

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.386	4	.346	.673	.610
Within Groups	551.020	1071	.514		
Total	552.405	1075			

ANOVA

الجامعات في الفكري المال رأس مكونات :المستقل المتغير					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4.409	4	1.102	2.273	.060
Within Groups	519.282	1071	.485		
Total	523.690	1075			

Group Statistics					
	الجنس -1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المتغير المستقل :مكونات رأس المال الفكري في الجامعات	ذكر	432	3.1927	.65129	.03134
	أنثى	644	3.1801	.75810	.02987

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig.	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المتغير المستقل : مكونات رأس المال الفكري في الجامعات	Equal V	15.540	.000	.284	1074	.777	.01265	.04460	.07486	.10016
	Equal V not assumed			.292	1010.79	.770	.01265	.04329	.07231	.09760

ANOVA					
المتغير التابع: ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.850	3	.617	1.333	.262
Within Groups	495.980	1072	.463		
Total	497.830	1075			

ANOVA					
المتغير التابع: ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.102	2	.551	.887	.412
Within Groups	666.554	1073	.621		
Total	667.656	1075			

ANOVA					
المتغير التابع: ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.853	4	.463	1.001	.406
Within Groups	495.977	1071	.463		
Total	497.830	1075			

ANOVA					
المتغير التابع: ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7.887	4	1.972	1.716	.144
Within Groups	1230.923	1071	1.149		
Total	1238.810	1075			

Group Statistics

	1-الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المتغير التابع: ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات	ذكر	432	3.2274	.62052	.02985
	أنثى	644	3.2437	.71835	.02831

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المتغير التابع: ضمان جودة العليم في ظل متطلبات إدارة المعرفة في الجامعات	Equal	13.411	.000	-.384-	1074	.701	-.01627-	.04234	.09934	.06681
	Equal not			-.395-	1008.136	.693	-.01627-	.04114	.09700	.06446

ثانيا:- مخرجات برنامج AMOS

Notes for Model (Default model)
Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of	105
Number of	31
Degrees of	74

Result (Default model)
Minimum was achieved
Chi-square = 1599.004
Degrees of freedom = 74
Probability level = .000

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	39	1599.004	74	.000	21.608
Saturated model	105	.000	0		
Independence model	14	23183.426	91	.000	254.763

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.126	.833	.734	.524
Saturated model	.000	1.000		
Independence	.440	.112	-.025	.097

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
Default model	.931	.905	.934	.908	.934
Saturated	1.000		1.000		1.000
Independence	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.725	.675	.677

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Saturated model	.000	.000	.000
Independence	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	1533.004	1406.467	1666.921
Saturated model	.000	.000	.000
Independence	23092.426	22595.170	23595.964

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1.487	1.426	1.308	1.551
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence	21.566	21.481	21.019	21.950

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.147	.141	.153	.000
Independence	.486	.481	.491	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	1677.004	1678.107	1871.263	1910.263
Saturated model	210.000	212.972	733.006	838.006
Independence model	23211.426	23211.822	23281.160	23295.160

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1.560	1.442	1.685	1.561
Saturated model	.195	.195	.195	.198
Independence	21.592	21.129	22.060	21.592

HOELTER

Model	HOELTER	HOELTER
Default model	58	65
Independence	6	6

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par
e14	<-->	**e**	10.190	-.004
e14	<-->	**e**	102.661	-.012
e11	<-->	**e**	17.537	.007
e11	<-->	**e**	57.099	.011
e11	<-->	**e**	19.634	-.022
e10	<-->	**e**	91.867	-.013
e10	<-->	**e**	6.516	-.003
e10	<-->	**e**	4.523	-.008
e10	<-->	**e**	23.314	-.022
e4	<-->	**e**	22.541	.006
e4	<-->	**e**	5.228	-.002

			M.I.	Par
e4	<-->	**e**	12.729	-.013
e4	<-->	**e**	276.060	.073
e4	<-->	**e**	4.268	-.007
e5	<-->	**e**	34.947	-.003
e5	<-->	**e**	17.353	-.009
e5	<-->	**e**	76.449	-.017
e5	<-->	**e**	22.169	-.009
e6	<-->	**e**	13.978	-.007
e6	<-->	**e**	28.061	.009
e6	<-->	**e**	9.411	-.020
e6	<-->	**e**	7.391	.014
e7	<-->	**e**	13.002	.006
e7	<-->	**e**	57.935	.011
e7	<-->	**e**	7.637	-.014
e7	<-->	**e**	8.337	.017
e7	<-->	**e**	10.592	.015
e7	<-->	**e**	5.318	.010
e7	<-->	**e**	5.396	-.006
e7	<-->	**e**	104.965	.068
e8	<-->	**e**	17.264	-.006
e8	<-->	**e**	16.243	.005
e8	<-->	**e**	82.901	-.037
e8	<-->	**e**	79.834	.044
e8	<-->	**e**	57.462	.029
e8	<-->	**e**	28.108	.019
e8	<-->	**e**	66.345	-.017
e8	<-->	**e**	25.612	.028
e8	<-->	**e**	75.341	.043
e9	<-->	**e**	22.756	.007
e9	<-->	**e**	55.177	.009
e9	<-->	**e**	18.857	-.017
e9	<-->	**e**	5.923	.009
e9	<-->	**e**	9.598	.006
e9	<-->	**e**	6.882	.014
e9	<-->	**e**	58.171	.036
e9	<-->	**e**	44.369	.026
e3	<-->	**e**	13.489	-.007
e3	<-->	**e**	4.141	-.003
e3	<-->	**e**	25.585	.027
e3	<-->	**e**	4.044	-.013
e3	<-->	**e**	7.128	.013
e3	<-->	**e**	44.255	.032
e3	<-->	**e**	63.900	-.022
e3	<-->	**e**	12.498	.025
e2	<-->	**e**	15.661	.004
e2	<-->	**e**	23.420	-.005
e2	<-->	**e**	97.143	.034

			M.I.	Par
e2	<-->	**e**	58.907	-.024
e2	<-->	**e**	7.102	-.012
e2	<-->	**e**	7.521	-.011
e2	<-->	**e**	54.225	.033
e1	<-->	**e**	7.633	.001
e1	<-->	**e**	12.393	.007
e1	<-->	**e**	60.963	-.019
e1	<-->	**e**	183.404	.025
e1	<-->	**e**	13.893	-.007
e1	<-->	**e**	17.562	.004
e1	<-->	**e**	50.020	-.017
e1	<-->	**e**	61.155	-.015
e1	<-->	**e**	7.647	-.005
e13	<-->	**e**	25.784	.006
e13	<-->	**e**	57.301	.009
e13	<-->	**e**	6.742	.010
e13	<-->	**e**	125.619	.053
e13	<-->	**e**	28.823	-.019
e13	<-->	**e**	164.511	.045
e13	<-->	**e**	44.288	.031
e13	<-->	**e**	52.052	.027
e13	<-->	**e**	12.443	-.018
e13	<-->	**e**	77.101	-.017
e12	<-->	**e**	12.275	-.004
e12	<-->	**e**	32.229	.022
e12	<-->	**e**	48.282	-.033
e12	<-->	**e**	19.278	-.016
e12	<-->	**e**	30.131	-.019
e12	<-->	**e**	156.262	.025
e12	<-->	**e**	70.969	-.045
e12	<-->	**e**	53.948	-.035
e12	<-->	**e**	100.307	-.040
e12	<-->	**e**	6.853	-.010
e12	<-->	**e**	17.639	-.022
e12	<-->	**e**	32.861	.019
e12	<-->	**e**	8.622	.006
e12	<-->	**e**	48.444	-.026

بعد التعديل

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	37	301.596	68	.000	4.435
Saturated model	105	.000	0		
Independence	14	3183.426	91	.000	54.763

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.017	.978	.966	.615
Saturated model	.000	1.000		
Independence	.774	.486	.392	.411

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.969	.959	.980	.973	.980
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.742	.720	.728
Saturated model	.000	.000	.000
Independence	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	86.097	55.260	124.591
Saturated model	.000	.000	.000
Independence	4355.186	4140.802	4576.819

FMIN

Model	FMIN	F0	LO	HI
Default model	.135	.086	.055	.125
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence	4.426	4.360	4.145	4.581

RMSEA

Model	RMSEA	LO	HI	PCLOSE
Default model	.042	.034	.050	.940
Independence	.257	.251	.263	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	193.097	193.862	335.422	364.422
Saturated model	156.000	158.057	538.805	616.805
Independence	4445.186	4445.503	4504.080	4516.080

ECVI

Model	ECVI	LO	HI	MECVI
Default model	.193	.162	.232	.194
Saturated model	.156	.156	.156	.158
Independence	4.450	4.235	4.671	4.450

HOELTER

Model	HOELTER	HOELTER
Default model	491	555
Independence	20	22

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
M	<---	**X**	.913	.033	27.767	***	A
Y	<---	**X**	.430	.054	7.903	***	C
Y	<---	**M**	.695	.061	11.310	***	B
m02	<---	**M**	1.625	.047	34.388	***	par_4
m03	<---	**M**	1.343	.041	32.950	***	par_5
x01	<---	**X**	1.331	.035	37.737	***	par_6
x02	<---	**X**	1.139	.034	33.933	***	par_7
x03	<---	**X**	1.000				
y06	<---	**Y**	1.049	.024	43.060	***	par_8
y05	<---	**Y**	1.025	.024	42.035	***	par_9
y04	<---	**Y**	1.061	.028	38.171	***	par_10
y03	<---	**Y**	1.001	.029	34.077	***	par_11
y02	<---	**Y**	1.283	.023	57.028	***	par_12
m04	<---	**M**	1.364	.042	32.630	***	par_13
m01	<---	**M**	1.000				
y01	<---	**Y**	1.000				
y07	<---	**Y**	1.114	.024	45.640	***	par_14

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
M	<---	**X**	1.021
Y	<---	**X**	.411
Y	<---	**M**	.595
m02	<---	**M**	.917
m03	<---	**M**	.888
x01	<---	**X**	.970
x02	<---	**X**	.897
x03	<---	**X**	.768
y06	<---	**Y**	.878
y05	<---	**Y**	.868
y04	<---	**Y**	.829
y03	<---	**Y**	.780
y02	<---	**Y**	.976
m04	<---	**M**	.881
m01	<---	**M**	.762
y01	<---	**Y**	.884
y07	<---	**Y**	.900

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estima	S.E.	C.R.	P	Lab
e11	<-->	**e**	.056	.005	11.35	***	par_
e13	<-->	**e**	.031	.004	8.358	***	par_
e11	<-->	**e**	-.011	.002	-	***	par_
e3	<-->	**e**	.017	.006	2.976	.003	par_
e14	<-->	**e**	.035	.004	8.258	***	par_

			Estima	S.E.	C.R.	P	Lab
e6	<-->	**e**	-.009	.005	-	.077	par_

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estim
e11	<-->	e	.386
e13	<-->	e	.259
e11	<-->	e	-.126
e3	<-->	e	.091
e14	<-->	e	.276
e6	<-->	e	-.052

Variances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
X			.345	.023	14.965	***	par_21
e15			-.012	.001	-8.947	***	par_22
e16			-.008	.001	-	***	par_23
e3			.240	.010	22.999	***	par_24
e5			.031	.002	20.568	***	par_25
e6			.243	.011	22.889	***	par_26
e7			.193	.009	22.666	***	par_27
e8			.130	.006	22.687	***	par_28
e9			.123	.006	22.254	***	par_29
e10			.109	.005	22.544	***	par_30
e12			.137	.006	22.828	***	par_31
e13			.133	.006	22.592	***	par_32
e14			.148	.007	21.452	***	par_33
e11			.199	.009	23.168	***	par_34
e4			.105	.004	24.277	***	par_35
e1			.039	.002	18.263	***	par_36
e2			.109	.005	22.540	***	par_37

Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	X	M	Y
M	.913	.000	.000
Y	.430	.695	.000

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	X	M	Y
M	.000	.000	.000
Y	.635	.000	.000

Total Effects (Group number 1 - Default model)

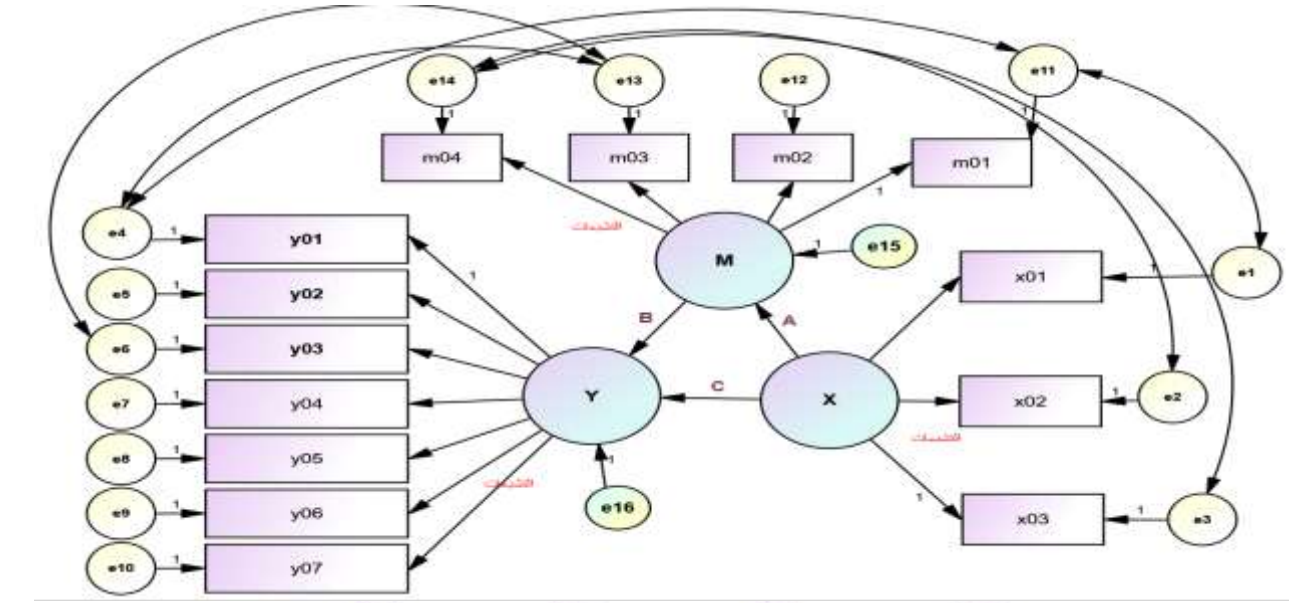
	X	M	Y
M	.913	.000	.000
Y	1.065	.695	.000

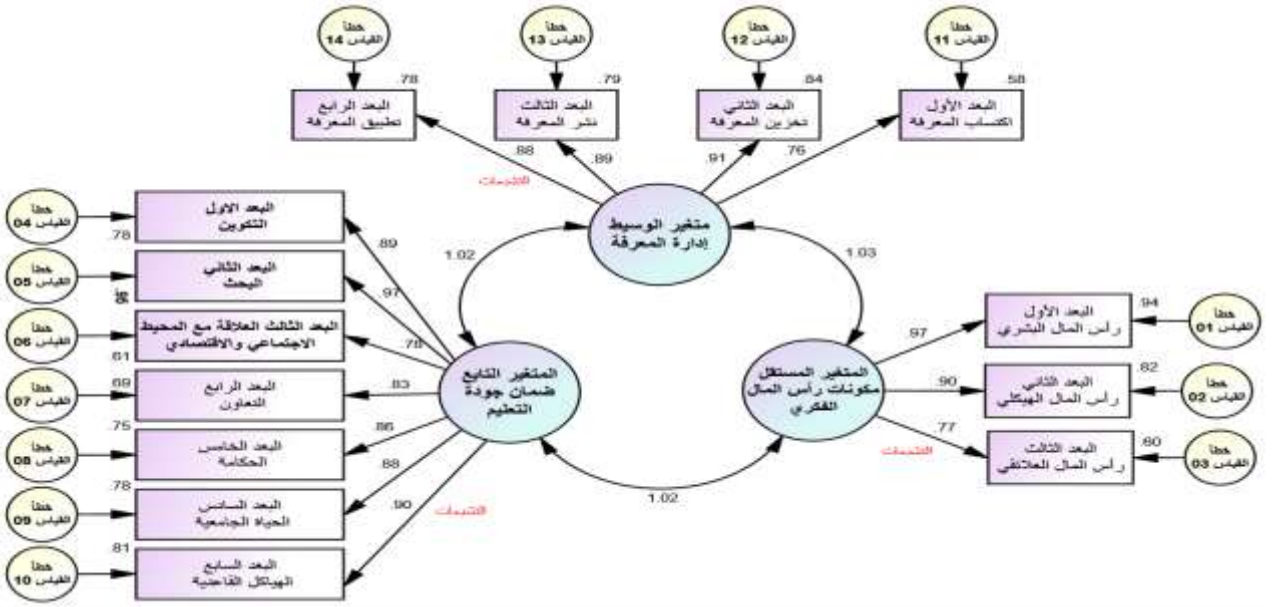
Indirect Effects - Lower Bounds (BC) (Group number 1 - Default model)

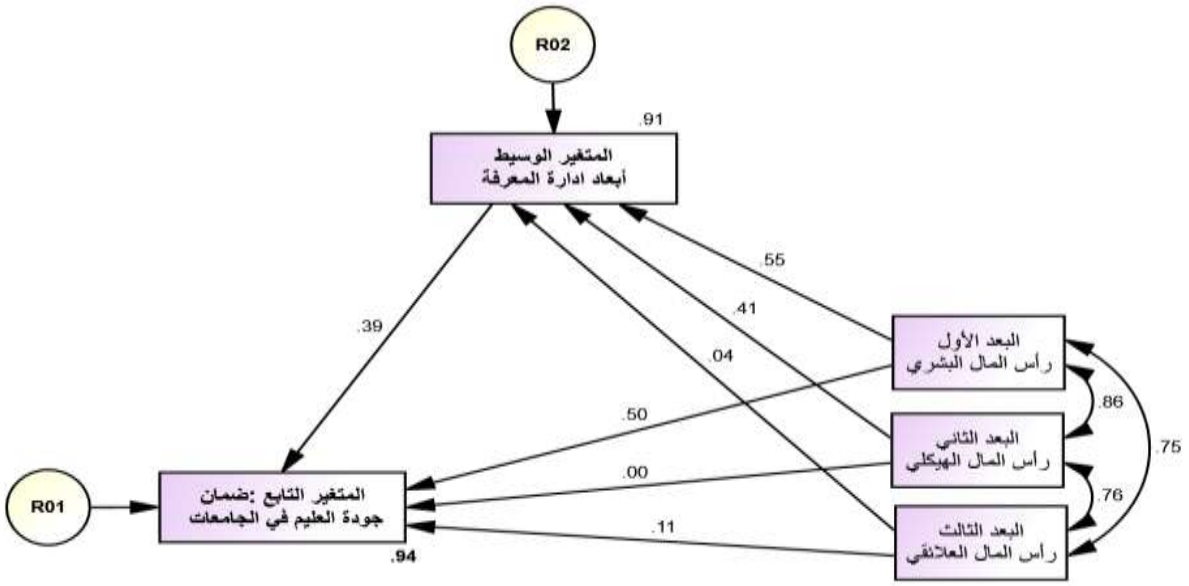
	X	M	Y
M	.000	.000	.000
Y	.531	.000	.000

Indirect Effects - Upper Bounds (BC) (Group number 1 - Default model)

	X	M	Y
M	.000	.000	.000
Y	.764	.000	.000


e14
e13
e12
e11
m04
m03
m02
m01
M
e15
y01
y02
y03
y04
y05
y06
y07
Y
X
x01
x02
x03
e1
e2
e3
e4
e5
e6
e7
e8
e9
e10
e16
A
B
C


البعد الرابع تطبيق المعرفة
البعد الثالث نشر المعرفة
البعد الثاني تخزين المعرفة
البعد الأول اكتساب المعرفة
متغير الوسيط إدارة المعرفة
المتغير التابع ضمان جودة التعليم
المتغير المستقل مكونات رأس المال الفكري
البعد الأول التكوين
البعد الثاني البحث
البعد الثالث العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي
البعد الرابع التعاون
البعد الخامس الحكامة
البعد السادس الحياة الجامعية
البعد السابع الهياكل القاعدية
البعد الأول رأس المال البشري
البعد الثاني رأس المال الهيكلي
البعد الثالث رأس المال العلائقي


R02
.91
المتغير الوسيط
أبعاد ادارة المعرفة
.55
.41
.39
.04
البعد الأول
رأس المال البشري
.50
.86
البعد الثاني
رأس المال الهيكلي
.75
.00
.76
R01
المتغير التابع :ضمان
جودة العليم في الجامعات
.11
البعد الثالث
رأس المال العلائقي
.94