الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي–

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: العلوم الاجتماعية

ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر –على المستوى المؤسساتي– الإمكانيات والمتطلبات

أطروحة مقدَّمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في العلوم الاجتماعية

إعداد الطالبة:
سمير بن حسين

إشراف الأستاذ الدكتور:
نبيل بوزيد

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
الأستاذ الدكتور زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	رئيسا
الأستاذ الدكتور نبيل بوزيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مشرفا ومقررا
الدكتورة نورة قنيفة	أستاذ محاضر –أ–	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
الدكتور إبراهيم بولفلفل	أستاذ محاضر –أ–	جامعة جيجل	عضوا مناقشا
الدكتورة نصيرة خلايفية	أستاذ محاضر –أ–	جامعة سكيكدة	عضوا مناقشا
الدكتور عبد الرحيم بن عبيد	أستاذ محاضر –ب–	جامعة أم البواقي	عضوا مدعوا

السنة الجامعية 2016/2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي–

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: العلوم الاجتماعية

ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر –على المستوى المؤسساتي– الإمكانيات والمتطلبات

أطروحة مقدَّمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في العلوم الاجتماعية

إعداد الطالبة:
سمير بن حسين

إشراف الأستاذ الدكتور:
نبيل بوزيد

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
الأستاذ الدكتور زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	رئيسا
الأستاذ الدكتور نبيل بوزيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مشرفا ومقررا
الدكتورة نورة قنيفة	أستاذ محاضر –أ–	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
الدكتور إبراهيم بولفلفل	أستاذ محاضر –أ–	جامعة جيجل	عضوا مناقشا
الدكتورة نصيرة خلايفية	أستاذ محاضر –أ–	جامعة سكيكدة	عضوا مناقشا
الدكتور عبد الرحيم بن عبيد	أستاذ محاضر –ب–	جامعة أم البواقي	عضوا مدعوا

السنة الجامعية 2016/2015

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحیم

« وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُه

وَالْمُؤْمِنُون » (قرآن عظیم)

شكر وتقدير

«الحَمْدُ لِلَهِ الذِي هَدَانَا لِهَذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلَا أَنْ هَدَانَا اللَه»

«الحَمْدُ لِلَّهِ الذِي بِنِعْمَتِهِ تَتِمُّ الصَّالِحَات»

الصلاة والسلام على الرسول المعلّم صلى الله عليه وسلم إذ قال: «مَنْ لَا يَشْكُرِ النَّاسَ لَا يَشْكُرِ اللَّه»

ما يفي أصحاب الحق حقّهم، ولا أهل العطاء عطاءهم، إلا دعاءً في ظهر الغيب

عظيم الشكر والامتنان والتقدير والاحترام: لأستاذي الفاضل الدكتور نبيل بوزيد الذي أشرف على هذا العمل موجّها ومرشدا وناصحا وناقدا

جزاك الله عني كل خير

خالص الشكر والتقدير: إلى كافة الأساتذة الذين أعانوني على إنجاز هذا العمل، وأخص بالذكر أساتذة قسم العلوم الاجتماعية لجامعة أم البواقي

الشكر موصول: لأعضاء لجنة المناقشة الموقّرين على تفضُّلهم قبول مناقشة هذه الأطروحة وتوجيه النصح وبيان التقصير

كل معاني الحب والاحترام: للعائلة الكريمة، أخص بالذكر والدتي الغالية زوجتي الفاضلة، إخوتي وأخواتي

إلى روح والدي الطيبة إن شاء الله

الشكر والامتنان لكل من ساهم في إخراج هذا العمل ولو بكلمة طيبة

والحَمْدُ للَّه فِي الأُولَى والآخِرَة

الفهرس

فهرس المحتويات

مقدمة	أ
الفصل التمهيدي: التعريف بموضوع البحث	
1- إشكالية الدراسة	07
2- فرضيات الدراسة	13
3- أهداف الدراسة	14
4- أهمية الدراسة	15
5- أسباب ومبررات اختيار الموضوع	15
6- مصطلحات الدراسة	17
7- الدراسات السابقة	23
8- منهج الدراسة	42
الإطار النظري للدراسة	
الفصل الأول: التوجهات الحالية للتعليم العالي	
تمهيد	46
أولا: توجهات التعليم العالي في العالم	46
1- أهمّ المفاهيم المؤثِّرة في توجهات التعليم العالي	46
1-1- مفهوم العولمة	46
1-2- مفهوم اقتصاد المعرفة	48
1-3- مفهوم مجتمع المعرفة	49
2- أهمّ تطوُّرات التعليم العالي في العالم	50
3- أهمّ التوجهات الحالية للتعليم العالي في العالم	51
3-1- تضاعف التعداد	51
3-2- تنوُّع عروض التكوين	53

3-3- تضاعف بطالة خرّيجي التعليم العالي	**53**
3-4- صعوبات التمويل	**54**
3-5- خوصصة التعليم العالي	**55**
3-6- الضرورة الملحة للجودة والفعّالية	**56**
3-7- تأثيرات العولمة على التعليم العالي	**56**
ثانيا: توجهات التعليم العالي في الجزائر	**58**
1- واقع التعليم العالي بالجزائر	**58**
1-1- مراحل النشأة التاريخية للتعليم العالي بالجزائر	**59**
1-1-1- التعليم العالي في مرحلة الاستعمار	**59**
1-1-2- التعليم العالي في الستينات	**59**
1-1-3- التعليم العالي في السبعينات	**60**
1-1-4- التعليم العالي في الثمانينات	**60**
1-1-5- التعليم العالي في التسعينات	**61**
1-1-6- التعليم العالي في الألفية الثالثة	**61**
1-2- خصائص التعليم العالي بالجزائر	**62**
1-2-1- الخصائص التشريعية	**62**
1-2-2- خصائص الهيكلة المؤسساتية	**62**
1-2-3- خصائص الهيئة الأكاديمية والبحث العلمي	**65**
1-2-4- طبيعة البرامج والمؤهّلات	**66**
1-3- أهداف التعليم العالي بالجزائر	**68**
2- أهمّ التطوُّرات التي عرفها التعليم العالي بالجزائر	**69**
2-1- تطوُّر الشبكة الجامعية	**69**
2-2- تطوُّر تعداد الطلبة	**70**
2-3- تطوُّر التأطير	**72**
2-4- تطوُّر ميزانية التعليم العالي	**74**
3- أهمّ التوجهات الحالية للتعليم العالي بالجزائر	**75**
3-1- تزايد أعداد الطلبة	**75**

3-2- تنوُّع التخصصات وعروض التكوين	**75**
3-3- إشكالية بطالة المتخرّجين	**75**
3-4- التمويل الجامعي	**76**
3-5- ضرورة تحسين جودة ونوعية التعليم العالي	**76**
الخلاصة	**77**
الفصل الثاني: ضمان جودة التعليم العالي	
تمهيد	**79**
أولا: مفهوم ضمان جودة التعليم العالي	**79**
1- تعريف ضمان جودة التعليم العالي	**79**
1-1- تعريف الجودة في التعليم العالي	**79**
1-1-1- تعريف الجودة	**80**
1-1-2- تعريف الجودة في التعليم العالي	**80**
1-2- تعريف ضمان جودة التعليم العالي	**81**
1-2-1- تعريف الضمان	**81**
1-2-2- تعريف ضمان جودة التعليم العالي	**82**
1-2-3- تعريف نظام ضمان الجودة	**82**
1-3- تطوُّر ضمان الجودة في العالم	**83**
1-3-1- تطوُّر ضمان الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية	**83**
1-3-2- تطوُّر ضمان الجودة في أوروبا	**85**
1-3-3- تطوُّر ضمان الجودة في العالم العربي	**86**
2- مقاربات ضمان الجودة	**87**
2-1- تدقيق الجودة	**87**
2-2- تقييم الجودة	**88**
2-3- الاعتماد	**89**
3- آلية ضمان الجودة	**92**
3-1- التقييم المؤسساتي	**92**

3-2- تقييم البرامج	**92**
ثانيا: الاختيارات التنظيمية والمنهجية لأنظمة ضمان الجودة	**93**
1- الاختيارات الرئيسية لضمان الجودة	**93**
1-1- الأهداف العامة لضمان الجودة	**94**
1-1-1- مراقبة الجودة	**94**
1-1-2- عرض النتائج والشفافية	**95**
1-1-3- تحسين التطبيقات	**96**
1-2- اختيار آليات ضمان الجودة	**97**
1-2-1- التقييم	**97**
1-2-2- الاعتماد	**97**
1-2-3- تدقيق الجودة	**98**
1-3- اختيار الخصائص التنظيمية لضمان الجودة	**99**
1-3-1- ضمان الجودة الإلزامية / الاختيارية	**100**
1-3-2- المقاربة: موافقة الأهداف / المعايير	**100**
1-3-3- مؤسسات تعليم عالي عمومية / خاصة	**101**
1-3-4- مؤسسات جامعية / غير جامعية	**102**
1-3-5- ضمان جودة مؤسساتية / ضمان جودة البرامج	**102**
2- الخطوات الرئيسية لتنفيذ آلية ضمان الجودة	**103**
2-1- تقرير التقييم الداخلي (الذاتي)	**103**
2-2- التقييم الخارجي	**104**
2-3- اتخاذ القرار وتقرير التقييم	**104**
3- إدارة نظام ضمان الجودة	**105**
3-1- ضمان الجودة الداخلية	**105**
3-1-1- إدارة الجودة	**106**
3-1-2- إجراءات نظام ضمان الجودة الداخلية	**106**
3-1-3- التقييم الذاتي (الداخلي)	**108**
3-2- ضمان الجودة الخارجية	**110**

3-2-1- مفهوم ضمان الجودة الخارجية	110
3-2-2- وظائف ضمان الجودة الخارجية	111
3-2-3- هيكل (هيئة) ضمان الجودة الخارجية	111
الخلاصة	**113**
الفصل الثالث: ضمان الجودة المؤسساتية	
تمهيد	**116**
أولا: مفهوم ضمان الجودة المؤسساتية	**117**
1- الإطار المفاهيمي لضمان الجودة المؤسساتية	**117**
1-1- مفهوم التقييم في التعليم العالي	**117**
1-2- مفهوم ضمان الجودة المؤسساتية	**118**
1-3- مميِّزات نظام الجودة المؤسساتية	**119**
2- مبادئ وأهداف التقييم المؤسساتي	**120**
2-1- مبررات التقييم المؤسساتي	**121**
2-1-1- التقييم المؤسساتي مطلب اجتماعي	**121**
2-1-2- التقييم المؤسساتي مطلب تنظيمي (إداري)	**121**
2-1-3- التقييم المؤسساتي مطلب مهني (وظيفي)	**121**
2-1-4- التقييم المؤسساتي مطلب شخصي	**121**
2-2- مبادئ التقييم المؤسساتي	**121**
2-2-1- لامركزية أنظمة التعليم العالي	**122**
2-2-2- استقلالية المؤسسات	**122**
2-2-3- تعزيز المسؤولية	**123**
2-2-4- إسناد المسؤولية	**124**
2-2-5- عرض النتائج	**125**
2-3- أهداف التقييم المؤسساتي	**125**
3- مراحل وخطوات التقييم المؤسساتي في التعليم العالي	**127**
3-1- شروط التقييم المؤسساتي	**127**

3-1-1- إعلام الفاعلين	127
3-1-2- تحديد مجال التقييم	128
3-1-3- اختيار المقيّم	128
3-1-4- نشر النتائج وتقديم الحصيلة	129
3-2- خطوات التقييم المؤسساتي	129
3-2-1- ربط وتحليل المعلومات	129
3-2-2- تقييم المعلومات (المؤشّرات)	130
3-2-3- عرض النتائج	131
3-3- التحديات التي تواجه التقييم المؤسساتي	131
3-3-1- تحديات على المستوى المفاهيمي	132
3-3-2- تحديات على المستوى التقني	132
3-3-3- تحديات على المستوى التنظيمي	132
ثانيا: الإجراءات التنظيمية لنظام ضمان الجودة المؤسساتية	134
1- متطلبات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي	134
1-1- متطلبات عامة	136
1-2- متطلبات تنظيمية وقانونية	136
1-3- متطلبات التوثيق	136
2- مجالات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي	137
2-1- مجال التكوين	137
2-1-1- عروض التكوين	137
2-1-2- جودة التكوين	138
2-2- مجال البحث العلمي	139
2-3- إطار الحياة الجامعية	141
3- الحوكمة وفعّالية التسيير في التعليم العالي	142
3-1- تعريف الحوكمة	143
3-2- شروط جودة الحوكمة	143
3-3- أبعاد الحوكمة في ضوء ضمان الجودة	144

3-3-1- البعد المتعلّق بالسياسات	144
3-3-2- البعد المتعلّق بالتسيير المؤسساتي	145
3-3-3- نظام المعلومات	147
الخلاصة	**148**
الفصل الرابع: التجربة الجزائرية في ضمان الجودة	
تمهيد	**151**
أولا: توجهات التعليم العالي في الجزائر في ضوء ضمان الجودة	**152**
1- لمحة تاريخية عن إصلاح التعليم العالي في الجزائر	**152**
1-1- إصلاحات فترة السبعينات (70)	**152**
1-2- إصلاحات فترة الثمانينات (80)	**152**
1-3- إصلاحات فترة التسعينات إلى يومنا هذا	**153**
2- الإصلاح البيداغوجي (ل.م.د)	**153**
2-1- التعريف بنظام (ل.م.د)	**153**
2-2- تطبيق نظام (ل.م.د) في التعليم العالي بالجزائر	**154**
2-2-1- مبررات تطبيق نظام (ل.م.د) في الجزائر	**154**
2-2-2- أهداف تطبيق نظام (ل.م.د) في الجزائر	**156**
2-2-3- صعوبات تطبيق نظام (ل.م.د) في الجزائر	**156**
2-3- نظام (ل.م.د) مدخل لضمان الجودة	**157**
3- احتياجات التعليم العالي في الجزائر في ضوء ضمان الجودة	**158**
3-1- على المستوى البيداغوجي	**159**
3-1-1- تنظيم ومحتوى البرامج البيداغوجية	**159**
3-1-2- تحسين كفاءات تأطير التكوين	**159**
3-1-3- التقييم الجامعي وخدمات مساعدة الطلبة	**159**
3-2- على المستوى المؤسساتي	**160**
ثانيا: خصائص التجربة الجزائرية في ضمان الجودة	**162**
1- الإجراءات الأكاديمية والتنظيمية لتطبيق نظام ضمان الجودة	**163**

1-1- الإجراءات الأكاديمية لتطبيق نظام ضمان الجودة	**163**
1-1-1- نتائج وتوصيات الورشات	**164**
1-1-2- نتائج وتوصيات فريق الخبراء	**164**
2-1- الإجراءات التنظيمية لتطبيق نظام ضمان الجودة	**165**
1-2-1- اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES)	**165**
1-2-2- المجلس الوطني لتقييم التعليم العالي (CNE)	**167**
1-2-3- خلايا ضمان الجودة (CAQ)	**167**
2- نماذج عن تطبيق ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية	**169**
2-1- تجربة جامعة أمحمد بوقرة (بومرداس)	**169**
2-2- تجربة جامعة منتوري (قسنطينة)	**170**
2-3- تجربة المدرسة العليا للتعليم التكنولوجي (وهران)	**171**
3- التحديات التي تواجه تطبيق ضمان الجودة في الجزائر	**171**
الخلاصة	**173**

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية

تمهيد	**177**
أولا: الدراسة الاستطلاعية	**177**
1- حدود الدراسة	**178**
1-1- الحدود الموضوعية (الأكاديمية)	**178**
1-2- الحدود المكانية (المؤسساتية)	**178**
1-3- الحدود البشرية	**179**
1-4- الحدود الزمنية	**179**
2- أهداف الدراسة الاستطلاعية	**179**
3- أدوات الدراسة الاستطلاعية	**179**

3-1- الوثائق والسجِّلات	**179**
3-2- المقابلة	**180**
3-3- سؤال مفتوح	**180**
4- نتائج الدراسة الاستطلاعية	**181**
ثانيا: الدراسة الأساسية	**182**
1- مجتمع وعينة الدراسة	**182**
1-1- مجتمع الدراسة	**182**
1-2- عينة الدراسة	**183**
1-2-1- أسلوب المعاينة المعتمد	**183**
1-2-2- خصائص العينة في ضوء التحقق من الفرضيات	**183**
2- أدوات الدراسة	**184**
2-1- الاستبيان الأول (01)	**185**
2-1-1- ثبات الاستبيان (01)	**185**
2-1-2- صدق الاستبيان (01)	**186**
2-2- الاستبيان الثاني (02)	**189**
2-2-1- ثبات الاستبيان (02)	**190**
2-2-2- صدق الاستبيان (02)	**190**
3- طريقة التفريغ والحصول على الدرجات الخام	**192**
3-1- طريقة التفريغ والحصول على الدرجات الخام من الاستبيان (01)	**192**
3-1-1- طريقة توزيع الاستبيان (01) على عينة الدراسة	**192**
3-1-2- طريقة تفريغ بيانات الاستبيان (01)	**194**
3-2- طريقة التفريغ والحصول على الدرجات الخام من الاستبيان (02)	**196**
3-2-1- طريقة توزيع الاستبيان (02) على عينة الدراسة	**197**
3-2-2- طريقة تفريغ بيانات الاستبيان (02)	**197**
4- الأساليب الإحصائية للدراسة	**198**
الخلاصة	**200**

الفصل السادس: عرض، تحليل، وتفسير النتائج

تمهيد	**202**
أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة	**202**
1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة الأولى	**202**
1-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الأول (الاستقلالية المؤسساتية)	**203**
1-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثاني (نظام المعلومات)	**204**
1-3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثالث (مراكز المعلومات)	**205**
1-4- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الرابع (إطار الحياة الجامعية)	**206**
1-5- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الخامس (التكوين في مجال ضمان الجودة)	**208**
1-6- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور السادس (التقييم المستمر)	**209**
1-7- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور السابع (المشاركة الجماعية)	**210**
1-8- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثامن (فعّالية التسيير)	**211**
1-9- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور التاسع (هيئات ضمان الجودة)	**212**
2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة الثانية	**214**
2-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الأول (الاستقلالية المؤسساتية)	**215**
2-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثاني (نظام المعلومات)	**216**
2-3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثالث (مراكز المعلومات)	**217**
2-4- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الرابع (إطار الحياة الجامعية)	**218**
2-5- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الخامس (التكوين في مجال ضمان الجودة)	**219**
2-6- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور السادس (التقييم المستمر)	**219**
2-7- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور السابع (المشاركة الجماعية)	**221**
2-8- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثامن (فعّالية التسيير)	**222**
2-9- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور التاسع (هيئات ضمان الجودة)	**223**
3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الفرقية	**224**
ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	**227**

1- مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية العامة الأولى	**227**
2- مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية العامة الثانية	**230**
3- مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية الفرقية	**232**
4- المناقشة العامة والإجابة على تساؤلات الدراسة	**234**
الفصل السابع: مقترحات الدراسة –خطة لتطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية–	
تمهيد	**238**
أولا: أسس بناء الخطة المقترحة	**239**
1- نتائج الدراسة الحالية	**239**
2- الدراسات السابقة	**240**
2-1- الدراسات المحلية	**240**
2-2- الدراسات الدولية (الأجنبية)	**240**
3- المكتسبات الحالية لنظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية	**241**
3-1- على المستوى الأكاديمي	**241**
3-2- على المستوى التنظيمي	**242**
3-3- على المستوى العملي	**242**
ثانيا: نظام ضمان الجودة المقترح للجامعة الجزائرية	**243**
1- بناء وتطوير نظام ضمان الجودة	**244**
1-1- ترقية التوجه نحو ضمان الجودة	**244**
1-2- تفعيل عمل هيئات ضمان الجودة	**246**
1-3- تحديد معايير ومؤشِّرات ضمان الجودة	**247**
2- إدارة نظام ضمان الجودة	**249**
2-1- تحديد خصائص نظام ضمان الجودة	**249**
2-1-1- وضع برنامج للعمل	**249**
2-1-2- تحديد الاختيارات التنظيمية للتقييم وضمان الجودة	**250**

2-1-3- تحديد الأهداف	251
2-1-4- تحديد النتائج	251
2-1-5- التكوين في مجال ضمان الجودة	252
2-2- إجراءات المراقبة المستمرة للجودة	252
2-2-1- أهداف المراقبة المستمرة للجودة	253
2-2-2- عمليات المراقبة المستمرة للجودة	253
2-3- تسيير نظام ضمان الجودة داخل الجامعة	256
2-3-1- التخطيط الاستراتيجي	257
2-3-2- الحوكمة وفعّالية التسيير	257
2-3-3- متابعة النتائج	258
3- إجراءات التقييم المؤسساتي	259
3-1- تطوير دليل للتقييم المؤسساتي	259
3-1-1- شروط تطوير دليل التقييم المؤسساتي	260
3-1-2- أهداف دليل التقييم المؤسساتي	260
3-1-3- الهيئة المكلّفة بإعداد دليل التقييم المؤسساتي	261
3-1-4- مجالات دليل التقييم المؤسساتي	261
3-2- إدارة عملية التقييم المؤسساتي	261
3-2-1- إطار تنظيمي وتشريعي	262
3-2-2- الإمكانيات الواجب توفُّرها	262
3-3- صياغة تقرير التقييم المؤسساتي	263
الخلاصة	265
الخاتمة	268
قائمة المراجع	272
الملاحق	280
الاختصارات	332
ملخصات الدراسة	334

فهرس الجداول والأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
	أولا الجداول	
جدول رقم 01	يوضِّح تطوُّر الشبكة الجامعية في الجزائر بين سنتي 2010/2006	**69**
جدول رقم 02	يبيِّن تعداد مؤسسات التعليم العالي في الجزائر سنة 2012	**70**
جدول رقم 03	يوضِّح تطوُّر تعداد الطلبة في الجزائر بين 2001/1994	**71**
جدول رقم 04	يوضِّح تطوُّر تعداد طلبة المؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي بين 2010/2006	**71**
جدول رقم 05	يوضِّح تطوُّر تعداد طلبة جامعة التكوين المتواصل	**71**
جدول رقم 06	يوضِّح تطوُّر تعداد الطلبة في المؤسسات غير التابعة لوزارة التعليم العالي	**72**
جدول رقم 07	يوضِّح تطوُّر التأطير في التعليم العالي في الجزائر بين 1999/1994	**72**
جدول رقم 08	يوضِّح تطوُّر التأطير في التعليم العالي في الجزائر بين 2010/2006	**73**
جدول رقم 09	يوضِّح تطوُّر التأطير في جامعة التكوين المتواصل بين 2010/2006	**73**
جدول رقم 10	يوضِّح تطوُّر التأطير في المؤسسات غير التابعة لوزارة التعليم العالي بين 2010/2006	**73**
جدول رقم 11	يوضِّح تطوُّر ميزانية التعليم العالي في الجزائر بين 1985 و1999	**74**
جدول رقم 12	يبيِّن الفرق بين آليات ضمان الجودة	**98**
جدول رقم 13	يوضِّح تصنيف الخصائص القاعدية المستعملة في أنظمة الجودة الخارجية	**99**
جدول رقم 14	يوضِّح تعداد وتوزيع مؤسسات التعليم العالي في الجزائر سنة 2012	**182**
جدول رقم 15	يوضِّح تعداد وتوزيع مفردات العينة حسب الجامعات	**184**
جدول رقم 16	يوضِّح نتائج تحكيم الاستبيان (01)	**187**
جدول رقم 17	يوضِّح محاور وعدد عبارات كل محور في الاستبيان (01)	**189**
جدول رقم 18	يوضِّح نتائج تحكيم الاستبيان (02)	**190**
جدول رقم 19	يوضِّح محاور وعدد عبارات كل محور في الاستبيان (02)	**191**
جدول رقم 20	يوضِّح معيار تصنيف إجابات عينة الدراسة وفق مقياس ليكرت	**192**
جدول رقم 21	يوضِّح عدد ونسبة توزيع واسترجاع الاستبيان (01)	**193**
جدول رقم 22	يوضِّح توزيع البيانات الخام للاستبيان (01) حسب المحاور	**194**

جدول رقم 23	يوضِّح توزيع البيانات الخام للاستبيان (01) حسب المؤسسات الجامعية	**196**
جدول رقم 24	يوضِّح عدد ونسبة توزيع واسترجاع الاستبيان (02)	**197**
جدول رقم 25	يوضِّح توزيع البيانات الخام للاستبيان (02)	**197**
جدول رقم 26	يبيِّن التكرارات والنسب المؤية والوسط الحسابي لمحاور الاستبيان (01)	**202**
جدول رقم 27	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «الاستقلالية المؤسساتية» –الاستبيان01–	**203**
جدول رقم 28	يوضح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «نظام المعلومات» –الاستبيان01–	**204**
جدول رقم 29	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «مراكز المعلومات» –الاستبيان01–	**205**
جدول رقم 30	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «إطار الحياة الجامعية» –الاستبيان01–	**207**
جدول رقم 31	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «التكوين في مجال ضمان الجودة» –الاستبيان01–	**208**
جدول رقم 32	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «التقييم المستمر»–الاستبيان01–	**209**
جدول رقم 33	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «المشاركة الجماعية» –الاستبيان01–	**210**
جدول رقم 34	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «فعّالية التسيير» –الاستبيان01–	**211**
جدول رقم 35	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «هيئات ضمان الجودة» –الاستبيان01–	**212**
جدول رقم 36	يبيِّن إجمالي التكرارات والنسب المؤية والوسط الحسابي لمحاور الاستبيان (02)	**214**
جدول رقم 37	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «الاستقلالية المؤسساتية» –الاستبيان 02–	**215**
جدول رقم 38	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «نظام المعلومات» –الاستبيان 02–	**216**
جدول رقم 39	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «مراكز المعلومات» –الاستبيان 02–	**217**

جدول رقم 40	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «إطار الحياة الجامعية» –الاستبيان 02–	**218**
جدول رقم 41	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «التكوين في مجال ضمان الجودة» –الاستبيان 02–	**219**
جدول رقم 42	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «التقييم المستمر» –الاستبيان 02–	**220**
جدول رقم 43	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «المشاركة الجماعية» –الاستبيان 02–	**221**
جدول رقم 44	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «فعّالية التسيير» –الاستبيان 02–	**222**
جدول رقم 45	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «هيئات ضمان الجودة» –الاستبيان 02–	**223**
جدول رقم 46	يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسطات الحسابية لمحاور الاستبيان (01) حسب متغير «المؤسسة الجامعية»	**224**
جدول رقم 47	يوضِّح نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق لمجالات الاستبيان (01) حسب متغير المؤسسة الجامعية	**226**

ثانيا: الأشكال

مخطط رقم01	يوضِّح نسب الدراسة في التعليم العالي حسب المناطق الجغرافية للعالم	**52**
مخطط رقم02	يبيِّن العلاقة بين مقاربات ضمان الجودة	**91**
مخطط رقم03	يوضِّح بنية نظام معايير ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر لـ (CIAQES)	**166**
مخطط رقم04	يوضِّح عمليات المراقبة المستمرة للجودة في مؤسسات التعليم العالي	**256**
مخطط رقم05	يوضِّح نظام ضمان الجودة المقترح للجامعة الجزائرية	**266**

مقدّمة

مقدِّمة:

تؤكَّد العديد من الدراسات أنَّ قطاع التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم أصبح يشهد مجموعة من التوجهات (Tendances)، التي باتت تشكِّل المظهر العام لهذا القطاع الحيوي في البنية الاقتصادية والاجتماعية لمختلف الدول.

فقد جاء في ورقة العمل التي خرج بها المؤتمر الدولي حول التعليم العالي للمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة UNESCO (1998): « أنَّ هناك مجموعة من التوجهات الجديدة أصبح يعرفها هذا الميدان في العالم ككل من بينها تزايد تعداد الطلبة».

يشكِّل هذا التوجه (تضاعف تعداد الطلبة) واحدا من بين أهم التحديات التي تواجه التكوين الجامعي في الوقت الراهن، خاصةً فيما يتعلّق بقدرة المنظومة الجامعية على الاستجابة لهذا الإقبال المتزايد في ظل التطوُّرات الاقتصادية والاجتماعية من جهة، وضمان تكوين نوعي بإمكانه تلبية هذه الاحتياجات من جهة أخرى.

فالمؤسسات الجامعية أصبحت مطالبة بخلق نوع من التوازن بين أعداد الطلبة وجودة التكوين الذي تقدِّمه لهم، بما يضمن تحسين مستويات الإدماج المهني للمتخرّجين في إطار معالجة إشكالية القابلية للتوظيف (L'employabilité).

من هذا المنطلق زاد الاهتمام بموضوع تحسين وضمان جودة التعليم الجامعي، الذي أصبح من أهم رهانات هذا القطاع المطالب بتطوير آليات قادرة على تحقيق هذا الهدف، من بينها آلية ضمان الجودة (L'Assurance Qualité).

إنَّ المراقب لأوضاع التعليم العالي في الجزائر، يمكنه إدراك هذه التوجهات التي أشرنا إليها حول تضاعف التعداد، إشكالية بطالة المتخرّجين، والضرورة الملحة لضمان الجودة.

هذه الأخيرة، أصبحت تشكِّل إحدى أبرز التحديات التي تواجه هذا القطاع إضافةً إلى ما يعرفه من رهانات خارجية في ظل مفهوم العولمة.

فبعد خوض الجامعة الجزائرية لعدة برامج إصلاحية كان آخرها تطبيق نظام ل.م.د (LMD) الذي كانت مراميه تتمحور حول ضمان تكوين نوعي، من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي للتكوين الجامعي وتطوير آليات للتكيُّف المستمر مع تطوُّرات المهن.

توجهت نحو التفكير في بناء وتطوير نظام لضمان الجودة بعدما ظهر من اختلالات ونقائص في تطبيق الإصلاح البيداغوجي الذي جاء به نظام (ل.م.د)، الذي « تتفق حوله كافة الأطراف بما فيها الوزارة الوصيّة على أنَّه لم يحقِّق كل الأهداف التي وضِع من أجلها من جهة، وفسح المجال لخوض إصلاحات تصحيحية وتكميلية من جهة أخرى من أهمِّها ضمان الجودة ». (بروش & بركان، 2012)

تجسّد توجه منظومة العمل الجامعي في الجزائر نحو تطبيق آلية ضمان الجودة من خلال عدّة إجراءات أكاديمية، تنظيمية، وعملية تمَّ اتخاذها في السنوات القليلة الماضية.

حيث يتفق الكثير من المتابعين لشؤون هذا القطاع على أنَّ المؤتمر الدولي الذي عقِد بالجزائر في (01-02 جوان 2008) بمساهمة البنك الدولي حول ضمان الجودة، يعد نقطة الانطلاق نحو هذا التوجه من خلال التوصيات التي خرج بها.

ثمَّ ما أعقبه من إجراءات تنظيمية على غرار تشكيل اللجنة الوطنية لبناء وتطوير نظام ضمان الجودة (CIAQES)، وإعادة تفعيل المجلس الوطني للتقييم (CNE).

لكن في ضوء هذه الأنشطة الرامية إلى تطبيق نظام الجودة على أرض الواقع، طُرِحَت عدة إشكاليات تعبِّر عن الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيق هذا النظام من بينها:

- غياب ثقافة التقييم والجودة عن المشهد العام للتعليم العالي في الجزائر.
- قلة تدريب الفاعلين الجامعيين (أساتذة، إداريين، عمال، وطلبة) على إجراءات ضمان الجودة.
- قلة الإمكانيات المسخّرة لتطبيق هذا النظام الذي يحتاج إلى توفُّر متطلبات (Exigences) وشروط ضرورية تضمن له تحقيق أهدافه، التي من أبرزها تحسين جودة التكوين الجامعي وترقية قابلية توظيف الخرّيجين.

أين أصبحت جلّ مؤشِّرات الاهتمام بالتعليم العالي في الجزائر تصب في خانة التزايد الكمّي في الهياكل القاعدية، تعداد الطلبة والمؤطِّرين...إلخ، على حساب إيلاء العناية بنوعية التكوين الجامعي ومختلف الخدمات التي تقدِّمها مؤسسات هذا القطاع كمرفق للخدمة العمومية.

ثمَّ إنَّ مناقشات المهتمين بالجامعة والمتابعين لشؤونها كثيرا ما تحدثت عن قلّة الإمكانيات المسخَّرة للوصول بالتكوين الجامعي إلى مستويات الجودة المطلوبة، والمساهمة في خلق آليات تفعيل الإدماج المهني للمتخرّجين، على الأقل منذ بروز البوادر الأولى للتوجه نحو بناء وتطوير نظام لضمان الجودة التي جسّدتها توصيات مؤتمر الجزائر (2008).

فبعد خمس (05) سنوات من تبني هذا التوجه نتساءل اليوم عما قامت به الجهات الوصية والمؤسسات الجامعية لمعالجة مثل هذه الإشكاليات التي على رأسها -حسب رأي معد الدراسة- قلّة الإمكانيات الواجب توفّرها لتطبيق إجراءات ضمان الجودة؟

هل هناك تقدُّم يمكن أن يرتقي بمستوى هذه الإمكانيات بالشكل الذي يجعلها تتوافق ومتطلبات ضمان الجودة؟

هذه التحديات وأخرى تفتح المجال أمام تساؤلات متعددة حول إمكانية تطبيق نظام ضمان الجودة وفق أطر تراعي الخصوصيات المحلية والوطنية للجامعة الجزائرية من ناحية، وتأخذ بعين الاعتبار نتائج التجارب الدولية في هذا المجال من ناحية أخرى.

فهذا التحدي الأخير (قلة الإمكانيات) دفع معد الدراسة الحالية باتجاه التساؤل عن «مستوى التوافق الموجود حاليا بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة» بعد خمس (05) سنوات من تبني هذا التوجه.

تشكِّل الإجابة على هذا التساؤل المنطلق الرئيس للدراسة الحالية والموسومة بـ: «ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر على المستوى المؤسساتي–الإمكانيات والمتطلبات–»، فهي تهدف بدايةً إلى الوقوف على التوجهات الحالية للتعليم العالي في العالم، تشخيص واقع هذا القطاع في الجزائر فالتعريف بالتجربة الجزائرية في ضمان الجودة.

ثمَّ الوقوف ميدانيا على مستوى التوافق الموجود حاليا بين إمكانيات هذا القطاع ومتطلبات ضمان الجودة، حسب آراء أعضاء خلايا ضمان الجودة (على مستوى المؤسسات الجامعية)، وآراء أعضاء لجنة CIAQES– (على المستوى الوطني)–.

وصولا إلى استغلال ما يمكن أن تخرج به هذه الدراسة من نتائج في اقتراح خطة لتطبيق نظام ضمان جودة الجامعة الجزائرية.

من خلال هذه الأهداف (النظرية والإجرائية) تبرز أهمية هذه الدراسة نظريا وميدانيا، حيث أنَّ الأهمية النظرية تظهر من خلال ما ستخرج به من تحديد لتوجهات التعليم العالي في العالم، تشخيص واقع هذا القطاع في الجزائر في ضوء الإمكانيات التي يتوفّر عليها حاليا من جهة، وهذه التوجهات الدولية من جهة أخرى، فالتعريف بالتجربة الجزائرية في ضمان الجودة.

هذه الأهداف يمكن أن تساعد في بناء تصوُّر حول الوضع الراهن للتكوين الجامعي في الجزائر في ضوء التحديات التي يواجهها محليا ودوليا بصفة عامة، وتحدي تحسين وضمان الجودة بصفة خاصة، أين يمكن لهذا التصوُّر أن يشكِّل منطلقا لمقاربة نقدية لأوضاع هذا القطاع ضمن بحوث ودراسات أخرى.

أمَّا أهمية هذا البحث ميدانيا، فتظهر من خلال ما يمكن أن يخرج به من نتائج عن مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات، سيستغلها معد الدراسة في اقتراح خطة لضمان الجودة.

كما تعبِّر هذه التساؤلات عن بعض الدوافع الموضوعية والشخصية التي أدّت بنا إلى محاولة الوقوف على الإجراءات التي اتُّخِذَت للوصول إلى البناء الحقيقي لنظام ضمان الجودة، الذي يمكِّن من تحسين نوعية التكوين الجامعي ويساهم في تعزيز قابلية توظيف المتخرّجين.

للإجابة عن التساؤل الذي طُرِح وتحقيق الأهداف المحددة لهذا البحث، تمّت دراسة هذا الموضوع من زاويتين إحداهما نظرية والأخرى ميدانية.

أما الدراسة النظرية، فقد جاءت في أربعة فصول، كان الأول منها بعنوان «التوجهات الحالية للتعليم العالي» وارتكز على محورين اثنين، تناول الأول هذه التوجهات على مستوى العالم، والثاني واقع هذا القطاع في الجزائر، وتحديد أهم توجهاته في الوقت الراهن في ضوء ما هو حاصل دوليا.

أما الفصل الثاني والموسوم بـ: «ضمان جودة التعليم العالي» فقد اشتمل على تعريفات لهذا المفهوم، وتحديد الاختيارات التنظيمية والمنهجية لآلية ضمان الجودة.

في حين تضمن الفصل الثالث تعريف آلية ضمان الجودة في تركيزها على المستوى المؤسساتي ومن ثَمَّ تناول الإجراءات التنظيمية لنظام ضمان الجودة على هذا المستوى.

أما الفصل الرابع، فقد ركّز على التعريف بالتجربة الجزائرية في ضمان الجودة من خلال الوقوف على توجهات التكوين الجامعي في ضوء هذه الآلية، واستعراض أهم خصائص هذه التجربة من خلال التطرّق للإجراءات الأكاديمية، التنظيمية، والعملية لتطبيق ضمان الجودة، نماذج بعض الجامعات التي توجهت نحو تطبيق هذا النظام، وصولا إلى الوقوف على التحديات التي تواجه تطبيقه.

أما الدراسة الميدانية فقد جاءت على مرحلتين، الأولى استطلاعية والثانية أساسية، حيث تناول الفصل الخامس تفاصيل إجراءات البحث الميداني وفق هاتين المرحلتين، من خلال التطرّق أولا لحدود هذه الدراسة، ثمَّ تحديد أهداف وأدوات ونتائج الدراسة الاستطلاعية.

فتحديد مجتمع وعينة الدراسة الأساسية وأدواتها وأساليب فحص خصائصها السيكومترية، فتبيين كيفية تفريغ البيانات المحصّل عليها وتحديد ما استعمِل من أساليب إحصائية.

بعد تطبيق أدوات الدراسة واسترجاع البيانات وتفريغها، تضمن الفصل السادس عرض وتحليل النتائج التي خرجنا بها من هذا التطبيق، ومن ثمَّ تفسيرها ومناقشتها في ضوء الدراسة النظرية والدراسات السابقة من جهة، وتساؤلات الدراسة وفرضياتها من جهة ثانية.

استغلال نتائج هذه الدراسة حول مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي، كان من خلال تقديم مقترحات الدراسة في شكل خطة لتطبيق نظام لضمان الجودة جاء بها الفصل السابع.

جاءت هذه الخطة في ضوء بعدين رئيسيين، تضمن الأول منهما المرتكزات والأسس النظرية والإجرائية المعتمدة في بناء هذا النظام المقترح، متمثّلةً في نتائج الدراسة، بعض الدراسات السابقة محلية ودولية، ومكتسبات ضمان الجودة المحققة على أرض الواقع في الجامعة الجزائرية.

أما البعد الثاني، فاشتمل على أبعاد ومكوّنات نظام ضمان الجودة المقترح في ضوء ثلاث عمليات محورية، أولها بناء وتطوير هذا النظام، إدارته، فإجراء آلية للتقييم المؤسساتي.

اعتمدت هذه الدراسة على مجموعة من المراجع العربية والأجنبية (فرنسية وإنجليزية) التي تنوَّعت بين كتب علمية، رسائل وبحوث، دوريات ومجلات ومؤتمرات، قوانين وتشريعات، ومقالات وتقارير صحفية، بمجموع مائة وثمانية (108) مرجع.

أما لذكر ما اقتبِس من هذه المراجع، فقد كان بالاعتماد على أسلوب رابطة علماء النفس الأمريكية [American Psychological Association (APA)] الطبعة الخامسة.

والترجمة من اللغتين الأجنبيتين (فرنسية وإنجليزية) إلى العربية من اجتهاد معد الدراسة، الذي حاول قدر المستطاع تحري الترجمة السليمة للمعنى الأصلي، فما كان في هذه الترجمات من خطأ فهو يقع تحت مسؤولية الباحث وحده.

الفصل التمهيدي
التعريف بموضوع البحث

1- إشكالية الدراسة.....7
2- فرضيات الدراسة.....13
3- أهداف الدراسة.....14
4- أهمية الدراسة.....15
5- أسباب ومبررات اختيار الموضوع.....15
6- مصطلحات الدراسة.....17
7- الدراسات السابقة.....23
8- منهج الدراسة.....42

1- إشكالية الدراسة:

فرض التقدُّم الهائل في المعرفة الإنسانية نفسه على عالم اليوم بالتغيُّرات والتطوُّرات التي ساهم في ظهورها، والتي مسّت مختلف نواحي الحياة من اجتماعية، اقتصادية، علمية، وفكرية.

هذه التغيُّرات أفرزت بدورها مفاهيم جديدة أسّست لعالم لا يُعير اهتماما كبيرا للحدود الجغرافية في إطار مفهوم العولمة (Mondialisation)، كما غيّرت معايير التفوُّق بين الشعوب والأمم من تلك الرؤى الكلاسيكية القائمة على أسس التفوُّق العسكري والديمغرافي، إلى منظومة جديدة من المعايير محورها الرئيسي المعرفة والتقدّم العلمي والتكنولوجي في ضوء جملة من المفاهيم أهمُّها: «مجتمع واقتصاد المعرفة».

هذه المفاهيم جاءت بتحديات ورهانات جديدة، قد يجد عالم اليوم نفسه أمام ضرورة العمل على استيعابها والاستجابة لها.

الأمر الذي دفع إلى الاهتمام أكثر بميدان التعليم بوجه عام، والتعليم العالي على وجه خاص على اعتبار أنّه أحد ركائز الحياة الاجتماعية والاقتصادية، إضافةً إلى كونه من بين الضمانات القادرة على تحقيق الاستجابة لهذه الرهانات، ومسايرة التحديات الجديدة التي من بينها ظاهرة العولمة التي مسّت هذا القطاع، وهي تُعبِّر عن «إجراء يتمُّ من خلاله إدراج بعد دولي ومتعدد الثقافات في التعليم العالي» (Knight, OCDE, 1999: p19).

إنَّ الاهتمام بالتعليم العالي في ضوء المفاهيم التي أشرنا إليها، جعل مختلف أنظمة القطاع تسير نحو توجهات جديدة، تُؤكِّد العديد من الدراسات على أنَّها مظاهر أصبحت تشترك فيها معظم الأنظمة الجامعية على مستوى العالم.

فقد جاء في ورقة العمل التي خرج بها المؤتمر الدولي حول التعليم العالي للمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة UNESCO (1998): « أنّ هناك جُملةً من التوجهات الجديدة أصبح يعرفها هذا الميدان في العالم ككل، من بينها تضاعف تعداد الطلبة ».

من بين هذه التوجهات أيضا: تزايد الإقبال على التكوين الجامعي، تنوُّع عروض التكوين، إشكالية بطالة خرّيجي الجامعات، صعوبات التمويل، التوجه نحو الخوصصة، إنشاء تكتلات وبرامج شراكة في الميدان، والضرورة الملحة لضمان الجودة.

حيث تُظهِر العديد من المؤشِّرات هذا التزايد المعتبر في الإقبال على المؤسسات الجامعية وعروض التكوين التي تقدِّمها، فقد تضاعف عدد الطلبة على مستوى العالم من ثمان وستين مليونا (68) سنة 1991 إلى مائة وتسع وخمسين مليونا (159) سنة 2008. (IIEP, UNESCO, 2011: p07)

هذه المؤشِّرات، وتوجه الجامعات نحو الاستجابة للتنوُّع في الوظائف التي أفرزتها التطوُّرات الاقتصادية، من العوامل التي ساهمت في تنوُّع عروض التكوين التي تُقدِّمها هذه المؤسسات.

في ظل هذه التطوُّرات الاقتصادية وتنوُّع الوظائف والنشاطات المصاحبة لها، طُرحت إشكالية أخرى تتعلّق ببطالة الخرّيجين، حيث جاء في التقرير الدولي حول التعليم العالي الذي أعدَّته منظمة UNESCO (1998): « أنّ الانتقال إلى الحياة المهنية بالنسبة لخرّيجي الجامعات أصبح عمليةً تأخذ وقتا طويلا في كثير من الدول، الأمر الذي يُهدِّد هؤلاء بالبطالة ».

أمام هذا التزايد المستمر في الإقبال الاجتماعي على التكوين الجامعي والتنوُّع في عروض هذا الأخير، أصبحت الجامعة تواجه تحديا آخر يتمثَّل في صعوبات التمويل، حيث لم تعد المخصصات المالية التي ترصدها الدول تكفي لتغطية الأعباء المتزايدة، مما دفع بهذه المؤسسة إلى التوجه نحو بحث آليات جديدة لتنويع مصادر تمويلها.

هذه الصعوبات بدورها جعلت من القطاع يسير نحو الخوصصة (Privatisation) التي تحسب على توجهاته الحالية، إذ تُشير بعض الإحصائيات إلى أنَّ نسبة الطلبة المنتسبين للجامعات الخاصة بلغت 30% على مستوى العالم، وبلغت 70% في بعض الدول مثل إندونيسيا، اليابان، الفلبين والجمهورية الكورية. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p08)

هذه التحديات تكون قد ساهمت في التوجه أيضا نحو تبني رؤى تهدف إلى توحيد الإجراءات والأنشطة والمعايير التي تحكم هذا القطاع، وهو ما قد نلمسه من خلال ما سمّي بإجراء بولونيا (Processus de Bologne) الذي أنشأ هيكلية مشتركة للمؤهِّلات الجامعية تعبيرا عن تطوُّر ملحوظ في منظومة العمل الجامعي المشترك في أوروبا، هدفُها تعزيز حركية الطلبة وجعل الشهادات أكثر مقروئية، بالإضافة إلى تفعيل دور الجامعة في تسهيل إدماج خرِّيجيها في سوق العمل ضمن بحثها لحل إشكالية قابلية التوظيف (l'employabilité).

إنَّ تضاعف تعداد الطلبة وتنوُّع عروض التكوين، عوامل دفعت بالقائمين على القطاع إلى تركيز الاهتمام على جودة ونوعية التكوين المقدّم، فمن بين التوجهات الحالية للتعليم العالي الضرورة الملحة لضمان الجودة [l'assurance Qualité (AQ)]، حيث أصبح هذا المفهوم من أولويات عدة دول خاصةً في ضوء ما أشرنا إليه من رهانات على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي.

الأمر الذي يكون قد ساعد على التوجه نحو إعادة النظر في السياسات التقليدية التي تتبعُها هذه المؤسسات طالما أنّ المنتسبين لها أصبحوا أكثر اهتماما بنوعية التكوين، فيمكن أن يكون وضع نظام لضمان الجودة واحدا من مقتضيات الاستجابة لهذه الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية الجديدة؟

إنّ التوجه نحو وضع إجراءات ضمان جودة التعليم العالي في ضوء التغيُّرات التي أشرنا إليها لابدّ وأن تراعي البُعد الدولي فضلا عن البُعد الوطني للمنظومة الجامعية. (Berkane, 2010)

إذ أنّ وضع نظام لضمان جودة المؤسسات الجامعية، لا يتمّ بمعزل عن الأهداف المحددة ضمن سياق السياسة الوطنية للتعليم من جهة، كما لا يمكن أن يُهمل التجارب الدولية في هذا الإطار من جهة أخرى.

فمفهوم ضمان الجودة في حدّ ذاته يحتاج إلى تحديد دقيق وواضح لأبعاده النظرية والإجرائية يتماشى وسياسات التعليم والتكوين المحلية، ويأخذ بعين الاعتبار الطرح العام ضمن السياق العالمي.

في هذا الصدد أشار كلّ من Martin & Stella (2007) إلى أنّ «مصطلح الجودة يعرف الكثير من الجدل في ميدان التعليم العالي، إذ أنّه يُستعمل من طرف الجهات المستفيدة تعبيرا منهم عن وجهات نظرهم أو تعريف أهدافهم الخاصة»، ويرى الباحثان أنّ هناك تعريفين أساسيين للجودة في التعليم العالي أحدهما يرتبط باحترام المعايير (Adaptation aux standards) والآخر بالتوافق مع الهدف المسطّر (Adaptation aux objectifs).

كما أنّ تطبيق نظام ضمان الجودة قد يتطلب توفُّر جملة من الشروط والمتطلبات (Exigences) التي تعدّ أرضية الانطلاق نحو تخطيط وتنفيذ ومراقبة إجراءاته، وتشمل هذه المتطلبات مجالات متعددة تتعلّق بسياسات التسيير والتنظيم الجامعي إداريا، بيداغوجيا، ماديا، وماليا، إضافةً إلى سياسات التكوين والتحسين، إجراءات التقييم والمراقبة، حجم ونوعية المنشآت والهياكل، إطار الحياة الجامعية للطلبة والخدمات المرفقة لهم.

إنَّ التوجه نحو وضع هذا النظام، قد يقتضي أيضا تبني مقاربة معّينة لضمان الجودة تُحدَّد في ضوئها المتطلبات والأهداف والإجراءات الواجب اتخاذها، حيث يتوقف اختيار هذه المقاربة على عدة عوامل من بينها حجم نظام التعليم العالي، تحديد ما إذا كانت إجراءات ضمان الجودة تشمل المؤسسات الحكومية أو الخاصة أو معا، تحديد ما إذا كانت عمليةً داخلية (AQ interne) أو خارجية (AQ externe)، ومن ثَمَّ تحديد وحدة التحليل التي ستبدأ إجراءات ضمان الجودة بتقييمها، هل هي البرامج (AQ Programmatique) أولا أم المؤسسة (AQ Institutionnelle) أو معا.

فالعديد من الأنظمة الجامعية –أثناء توجهها نحو تطبيق نظام ضمان الجودة– إما تتوجه نحو البدء بإجراءات تمُس البرامج البيداغوجية أو تبدأ بالجانب المؤسساتي، لكن في كلتا الحالتين تُعتبر العمليتان مترابطتان. (Martin & Stella, UNESCO, 2007: p63)

إنَّ التوجهات الحالية للتعليم العالي على مستوى العالم يمكن أن تكون متقاربة إلى حدّ ما مع ما يشهده هذا القطاع بالجزائر، فهو الآخر مدعو للاستجابة لهذه التحديات التي قد يواجهها على الصعيدين الداخلي والخارجي على غرار ما هو حاصل في العالم ككل.

« فتحليل وضعية هذا القطاع بالجزائر تقود نحو التأكيد على أنّ التحديات والتوجهات العالمية التي أشرنا إليها موجودة بشكل متقارب، إذ يُسجَّل تزايد ملحوظ في أعداد الطلبة، تنوُّع عروض التكوين التي أصبحت الجامعة الجزائرية تُقدِّمها، توجه هذه الأخيرة نحو تنويع مصادر تمويلها، النسب المعتبرة لبطالة خرّيجي الجامعة». (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p17)

لرفع هذه التحديات، توجه الاهتمام نحو اتخاذ الإجراءات التي قد تُساعد على تحقيق الاستجابة المنتظرة، حيث توجهت الجزائر نحو تبني سياسات إصلاح وتطوير للقطاع تبرز من خلال عدّة مؤشّرات، كتوسع الشبكة الجامعية إذ بلغ عدد الجامعات سنة 2010 ستة وثلاثين (36) جامعة عبر التراب الوطني، ثلاثة عشر (13) مركزا جامعيا، ستة عشر (16) مدرسة وطنية عليا، خمس (05) مدارس وطنية عليا للأساتذة، وسبع (07) مدارس تحضيرية. (www.mesrs.dz, mars, 2010)

ليبلغ عدد هذه المؤسسات في الجزائر سنة 2012 خمسا وتسعين (95) مؤسسة. (TEMPUS, 2012)

من هذه المؤشّرات أيضا، ارتفاع عدد الأساتذة الذي بلغ سنة 2010 (29062) أستاذا، وتضاعف عدد الطلبة بنسبة 129% في الفترة الممتدة من 1998 إلى 2006، ووصل إلى حوالي (1.210.000) طالب سنة 2012. (*Ibid*)

فحسب وزير التعليم العالي والبحث العلمي محمد مباركي (2014): « أنَّ قطاعه يمكنه توفير مليوني مقعد بيداغوجي بداية الدخول الجامعي (2014–2015) مع العلم أنَّه يُوفِّر في السنة الدراسية الحالية (2013–2014) مليون ونصف مليون مقعد ».

من بين المظاهر التي تجسِّد التوجه نحو إصلاح الجامعة الجزائرية، تبني نظام (ل.م.د) « الذي يحمل عناصر تساهم في تحسين جودة التكوين، وتجعل من الشهادات الجامعية أكثر مقروئية وتسهم في تفعيل الحركية والاعتراف الأكاديمي بالمؤهّلات والكفاءات المحصّل عليها ». (Berkane, 2010).

لكن يبدو أنَّ الإصلاح الذي جاء به نظام (ل.م.د) لم يحقِّق ما كان منتظرا منه حيث « أنَّ كلّ الأطراف بما فيها الوزارة الوصيّة، تتفق على أنَّ هذا النظام لم يحقِّق كل الأهداف التي جاء من أجلها وبالتالي ضرورة فسح المجال لخوض إصلاحات تصحيحية وتكميلية من أهمِّها ضمان الجودة » (بروش & بركان، 2012).

ففي ضوء الاستجابة للرهانات الاجتماعية والاقتصادية الداخلية، والسير ضمن منظومة عمل وشراكة إقليمية ودولية، توجهت الجامعة الجزائرية نحو وضع نظام لضمان الجودة، ويتجسّد هذا التوجه في الإجراءات والنشاطات التي أُنجزت.

عدّة ملتقيات دولية نُظِّمت لمناقشة إشكاليات ضمان الجودة بالجزائر، على غرار الملتقى الدولي الذي نظّمته الوزارة الوصية بمساهمة البنك الدولي (1–2 جوان 2008 بالعاصمة)، والذي أعقبه اجتماع لمسؤولي الوزارة يومي 03–04 جوان 2008 وخبراء دوليين في ضمان الجودة، فضلا عن جامعيين من الجزائر بهدف الخروج بخارطة طريق لتطبيق هذه الآلية في الجامعة الجزائرية.

خرج هذا الملتقى بجملة توصيات ومقترحات حول إجراءات وضع نظام ضمان الجودة، من بينها ارتباط هذه الإجراءات بنصوص تشريعية وتنظيمية تستهدف مختلف مكوِّنات ونشاطات المؤسسات

وضرورة التقييم الداخلي والخارجي الذي يشمل وصفا دقيقا لما هو موجود، ومن ثَمَّ تحديد درجة الرضا المقبولة، وتحديد الأهداف المراد تحقيقها، فتحديد خطوات العمل.

إضافةً إلى إنشاء هيئات وطنية كُلِّفت ببناء وتطوير هذا النظام في الجامعة الجزائرية، على غرار اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES) والتي حُدِّدت هيكلتها ومهامها ضمن القرار رقم 167 المؤرّخ في 31 ماي 2010 وأُسندت لها مهمة وضع ومراقبة نظام ضمان الجودة (المادة 01).

إعادة تفعيل المجلس الوطني للتقييم (CNE) وفق ما جاء به القرار رقم 739 المؤرّخ في 18 أكتوبر 2010 والذي أُسندت له مهمة إدارة تقييم ضمان الجودة.

من بين النتائج التي خرج بها ملتقى الجزائر الدولي حول وضع نظام ضمان الجودة أيضا، أنّ توجهات التعليم العالي في هذا الإطار تُركِّز على التقييم المؤسساتي، فضلا عن تقييم البرامج.

حيث تمّ التركيز في الجانب المؤسساتي على خمسة (05) أقسام شملت: التسيير البيداغوجي، نظام المعلومات، إشكالية قابلية التوظيف، إطار الحياة الجامعية للطلبة، ومراكز المعلومات، وهي محاور مرتبطة بالبعد البيداغوجي في الوقت ذاته.

إنَّ ضمان جودة التعليم العالي على المستوى المؤسساتي (AQ Institutionnelle) « تُحدِّد ما إذا كانت مهمّة وأهداف المؤسسة متوافقتان، والتعرّف عمّا إذا كانت الموارد والإجراءات التي رُصدت لتحقيقها متوفِّرة بالشكل المطلوب، فهي تستهدف تحليل المؤسسة باعتبارها نسق يتضمن إضافةً إلى أبعاد التسيير البعد المتعلّق بالبرامج البيداغوجية، فهي تُعتبر في بعض الأحيان الاختيار الأفضل في نظام تختلف فيه مستويات الجودة من مؤسسة لأخرى أو يكون مستوى التسيير فيها ضعيفا، وبالتالي يُمكن اعتبارها أداةً جيّدة لتعزيز قدرات تسيير المؤسسات الجامعية ». (Martin & Stella UNESCO, 2007: p63)

فضمان الجودة المؤسساتية (التقييم المؤسساتي) آلية تتضمن جملة من الإجراءات والعمليات التي تستهدف بالتحليل والتقييم مختلف أبعاد التسيير في المؤسسة، وقد تعتمد في تقييمها لهذه الأبعاد على أهداف المؤسسة في حدّ ذاتها والوقوف على مدى تحقُّقها، كما قد تعتمد على معايير محدّدة بدقة تُعبِّر عن موافقة الإجراءات المتّبعة في المؤسسة لمجموعة من المتطلبات.

من بين متطلبات تطبيق نظام الجودة على المستوى المؤسساتي استقلالية الجامعات، حيث أنَّ هذه الأخيرة « مدعوة لتطوير قدراتها التسييرية في ظل مبدأ الاستقلالية حتى تصل إلى جودة منتجاتها من تكوين وبحث ودراسات وخِبرات ». (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p21)

كما أنَّ تطوير المؤسسة لسياسة تقييم مستمر يُعدّ من هذه المتطلبات، انطلاقا من أنَّ آلية ضمان الجودة ترتكز على آلية التقييم المرتبطة بسيرورة مختلف إجراءات وأنشطة المؤسسة والتغيُّرات التي قد تطرأ من حين لآخر على هذه الإجراءات، خاصةً في ضوء ما أشرنا إليه سابقا من مفاهيم (العولمة اقتصاد ومجتمع المعرفة).

إنَّ ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، يرتبط أيضا بإمكانيات هذه الأخيرة (البشرية، الوسائل والتجهيزات، النصوص القانونية والتشريعية، والموارد المالية)، ويناقش حجم ونوعية هذه الإمكانيات ومدى مناسبتها للإجراءات والأهداف المراد تحقيقها من ناحية، وموافقتها للمتطلبات الضرورية لنجاح هذه الآلية من ناحية ثانية.

لكن ضمن هذا السياق، تمَّ طرح إشكالية «غياب ثقافة التقييم والجودة» عن مسرح التعليم العالي بالجزائر. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012)

هذه الإشكالية من شأنها أن تفتح المجال واسعا أمام التساؤلات التي يمكن طرحها حول إمكانية النجاح في تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية!

إضافةً إلى تساؤلات حول مدى توفر المتطلبات الضرورية لتخطيط، تنفيذ، ومراقبة إجراءات وعمليات هذا النظام!

من ثَمَّ فإنّ هذه التساؤلات تقود نحو محاولة معرفة ما إذا كانت الإمكانيات التي يتوفر عليها التعليم العالي بالجزائر تسمح بالسير في هذا الاتجاه.

فقد يكون هذا القطاع في الجزائر في إطار سعيه لتحسين جودة مخرجاته من عروض التكوين والبرامج الأكاديمية والأبحاث والدراسات التي يُقدِّمها، يعمل على توفير متطلبات الاستجابة لهذه الرهانات، وتوفير الظروف المناسبة لتحقيق الأهداف المسطّرة في ضوء هذه الإجراءات.

إنَّ توجه الجامعة الجزائرية نحو ضمان الجودة بشكل يتماشى والأهداف المسطّرة ضمن الإصلاح الجديد، يراعي سياق السياسة الوطنية للتعليم ويأخذ بعين الاعتبار التجارب الدولية، قد تواجهه بعض الصعوبات الواجب أخذها في الحسبان قبل وأثناء وضع هذه الإجراءات حيّز التطبيق.

فغياب ثقافتي التقييم والجودة على سبيل المثال يمكن أن يُعدّ من بين هذه الصعوبات، فضلا عن التحديات المحلية والدولية، الأمر الذي قد يجعل القائمين على هذا الميدان أمام ضرورة البحث عن السبل الكفيلة لتوفير ظروف مناسبة تساعد على السير في هذا التوجه، وتحديد الأطر النظرية والفلسفية لتبني مفهوم جديد كمفهوم ضمان الجودة، والذي لازال على الصعيد الدولي يبحث هذه الإشكاليات بأبعادها المتنوِّعة خاصةً في ظل تأثيرات العولمة.

كما قد يكون سير التعليم العالي بالجزائر نحو ضمان الجودة يُركِّز في بُعده المؤسساتي على التسيير البيداغوجي، نظام المعلومات، إطار الحياة الجامعية للطلبة، إشكالية التوظيف، ومراكز المعلومات، مرتبط بتغيير وتحسين سياسات وإجراءات التسيير التي تنتهجها المؤسسات الجامعية التي قد لا تتماشى ومتطلبات آلية ضمان الجودة، فقد تجد هذه المؤسسات نفسها مثلا أمام مطلب تعزيز استقلاليتها في مختلف الأنشطة والإجراءات التي تقوم بها.

إضافةً إلى عامل غياب ثقافة التقييم التي أشرنا إليها، والذي يمكن أن يُصعِّب من مهمة تطبيق هذا النظام الذي يرتكز في كثير من إجراءاته على وظيفة التقييم.

فوضع هذا النظام يقتضي بدايةً بحث ومناقشة توفّر المتطلبات الضرورية للقيام بإجراءاته وهذا لا يتمّ بمعزل عن منظومة المعايير المنبثقة عن التجارب الدولية في هذا الصدد، ويأخذ بعين الاعتبار ما هو متاح فعلا من إمكانيات (تشريعية وتنظيمية، بشرية، مادية، مالية، وبيداغوجية).

حيث أنَّ مناقشةً من هذا القبيل تحمل بين طيّاتها إشكالية ترتبط بمستوى التوافق الموجود على أرض الواقع بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر، ومتطلبات تطبيق نظام ضمان جودة هذا الأخير.

من هذه المنطلقات التي تمحورت حول توفُّر الإمكانيات الضرورية لوضع نظام لضمان جودة الجامعة الجزائرية في ضوء متطلبات هذا النظام، جاءت الدراسة الحالية والموسومة بـ«ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر–على المستوى المؤسساتي– الإمكانيات والمتطلبات» لمناقشة الإشكالية التي تدور حول «معرفة مستوى التوافق» بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي من وجهة نظر:

- الفاعلين الجامعيين المعنيين بالمساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة على مستوى المؤسسات الجامعية (أعضاء خلايا ضمان الجودة).
- الفاعلين المكلّفين بتطوير هذا النظام على المستوى الوطني [أعضاء لجنة (CIAQES)].

فهي بذلك تطرح الأسئلة الآتية:

- ما مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي **من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة؟**
- ما مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي **من وجهة نظر أعضاء لجنة (CIAQES)؟**
- هل يوجد اختلاف في مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة **باختلاف المؤسسة الجامعية؟**

2–فرضيات الدراسة:

للإجابة عن هذه الأسئلة التي جاءت بها إشكالية الدراسة، يمكن أن نقترح الفرضيات الآتية كتفسير وإجابة مؤقتة عليها إلى حين اختبارها والتأكّد من مدى صحتها:

2-1– الفرضية العامة الأولى:

يوجد توافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة بمستوى عالي من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة.

2-2– الفرضية العامة الثانية:

يوجد توافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة بمستوى عالي من وجهة نظر أعضاء لجنة (CIAQES).

3-2- الفرضية الفرقية:

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

3- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف على مستويين أحدهما نظري والآخر ميداني:

3-1- على المستوى النظري:

- الوقوف على التوجهات الحالية والتحديات التي تواجه التعليم العالي في العالم.
- تشخيص واقع هذا القطاع في الجزائر في ضوء الإمكانيات التي يتوفر عليها من جهة والتحديات التي تواجهه من جهة أخرى.
- التعريف بمفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي من حيث هو أحد المفاهيم الجديدة في هذا الميدان.
- التعريف بضمان الجودة على المستوى المؤسساتي كآلية للتحسين المستمر.
- تحديد أهمّ متطلبات تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر على المستوى المؤسساتي يراعي البعدين المحلي والدولي.
- التعريف بتجربة الجامعة الجزائرية في ضمان الجودة.

3-2- على المستوى الميداني:

- الوقوف ميدانيا على مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي بالجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي.
- الوقوف على آراء بعض الفاعلين المعنيين بالمساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة على مستوى المؤسسات الجامعية (أعضاء خلايا الجودة) حول مستوى هذا التوافق.
- الوقوف على آراء الفاعلين المكلّفين ببناء وتطوير هذا النظام على المستوى الوطني [أعضاء (CIAQES)] حول مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات.
- الوقوف على الاختلافات الممكن وجودها بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة على مستوى مجموعة من المؤسسات الجامعية.
- اقتراح خطة لتطبيق نظام ضمان جودة الجامعة الجزائرية في ضوء نتائج الدراسة.

4- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من بُعدين، أحدهما نظري والآخر ميداني:

4-1- الأهمية النظرية للدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من خلال طرحها لموضوع ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر على المستوى المؤسساتي، الإمكانيات والمتطلبات، من كونها بدايةً:

تندرج ضمن البحوث الأكاديمية الموجهة نحو التعريف بمفهوم ضمان الجودة كأحد التوجهات الحديثة لهذا الميدان على المستويين المحلي والدولي، فهي موجهة للفاعلين في القطاع من أكاديميين وأساتذة، مسيِّرين، وطلبة، إذ يُمكن لها أن تساهم في تأسيس ونشر الثقافة التي تولي اهتماما بالجودة من خلال الإطلاع على حيثيات المفهوم الفلسفية والنظرية.

ثمَّ، إنّ تقديم هذا الطرح حول «التعليم العالي بالجزائر وإمكانياته»، «ضمان الجودة ومتطلباتها» في بعده النظري، قد يُسهم كمرحلة أولى في تقريب أبعاد هذا المفهوم إلى الفاعلين في العمل الجامعي لما يشتمل عليه من أفكار تتضمن تعريفات، مقاربات، آليات لتخطيط، تنفيذ، مراقبة، وتقييم ضمان الجودة، الإجراءات والعمليات التي يتضمنها، المتطلبات الواجب توفرها له، وما يُمكن أن يُفيد في تقديم إضافة للمكتبة الجامعية والتراث النظري حول هذا المفهوم.

في مرحلة ثانية، يمكن لتناول البعد الآخر للدراسة والمتعلّق بالتعليم العالي بالجزائر في ضوء إمكانياته، أن يُسهم في الوصول إلى تشخيص لواقعه وتحديد أهمّ التحديات التي تواجهه في الوقت الراهن على الصعيدين المحلي والدولي، وما يمكن أن يُفيد ذلك في الوقوف على نقاط القوة والضعف فيه، والتي قد تُشكِّل بدورها منطلقا لأبحاث ودراسات أخرى في مجال تحسين الجودة.

4-2- الأهمية الميدانية للدراسة:

أما من الناحية الميدانية، فإنّ أهمية هذه الدراسة ترجع أولا إلى النتائج التي يُمكن أن تخرج بها حول إمكانيات التعليم العالي بالجزائر، ومدى موافقتها لمتطلبات ضمان الجودة المؤسساتية، وما قد ينتج عنها من أفكار وتوجهات لدى الباحث والفاعلين في القطاع في هذا الصدد.

ثُمَّ ما يُتوقع أن تأتي به من خطة مقترحة لوضع نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية في ضوء هذه النتائج، والتي يُمكن لها أن تكون محل نقاش ونقد ضمن أبحاث ودراسات أخرى.

5- أسباب ومبررات اختيار الموضوع:

كانت أسباب ومبررات اختيار هذا الموضوع في ضوء بعدين موضوعي وشخصي:

5-1- الأسباب الموضوعية:

إنّ اختيار دراسة هذا الموضوع راجع لقلة الدراسات التي تناولت مفهوم ضمان الجودة من ناحية والدراسات التي ربطت بين هذين البعدين في الجامعة الجزائرية من ناحية أخرى.

أما تركيزنا في هذا البحث على جزئية « ضمان الجودة المؤسساتية » فله مبرراته الموضوعية هو الآخر حيث أنّ:

توجهات التعليم العالي بالجزائر نحو ضمان الجودة وفقا للتوصيات التي خرج بها الملتقى الدولي المنظَّم بمساهمة البنك الدولي حول ضمان الجودة (يومي 01–02 جوان 2008 بالجزائر) تُشير إلى وضع إجراءات لضمان الجودة تُركِّز على تقييم البرامج إضافةً إلى عملية تقييم مؤسساتية، هذه الأخيرة تضمنت خمسة (05) أقسام تحليل مؤسساتية لها علاقة بالبعد البيداغوجي (التسيير البيداغوجي، نظام ومراكز المعلومات، إشكالية قابلية التوظيف، وإطار الحياة الجامعية للطلبة).

فضمان الجودة المؤسساتية « تُحدِّد ما إذا كانت مهمة وأهداف المؤسسة متوافقتان، والتعرُّف عمّا إن كانت الموارد والإجراءات التي رُصِدت لتحقيقها متوفِّرة بالشكل المطلوب، فهي تستهدف تحليل المؤسسة باعتبارها نسق يتضمن إضافةً إلى أبعاد التسيير، البعد المتعلّق بالبرامج البيداغوجية، فهي تُعتبر في بعض الأحيان الاختيار الأفضل في نظام تختلف فيه مستويات الجودة من مؤسسة لأخرى أو يكون مستوى التسيير فيها ضعيفا، وبالتالي يمكن اعتبارها أداة جيّدة لتعزيز قدرات تسيير مؤسسات التعليم العالي » (Martin & Stella, UNESCO, 2007: p63).

فهي آلية تشمل بالتقييم إضافةً إلى الجانب المؤسساتي مستوى البرامج، وبذلك تكون أشمل وأوسع من ضمان جودة البرامج، كونها تستهدف تقييم الجانب المؤسساتي المتعلّق بأبعاد التسيير المختلفة دون إهمالها للبعد الذي يتضمن البرامج الأكاديمية.

5-2- الأسباب الشخصية:

أما على الصعيد الشخصي، فيرجع اختيار الباحث لهذا الموضوع إلى المبررات الآتية:

- الطموح العلمي الذي يدفعه نحو تقصي الجديد من المواضيع التي يمكن أن تُشكِّل مادة خصبة للبحث فيها، خاصةً إذا ما تعلّق الأمر بميدان التعليم العالي وبحث سبل تطويره، والذي يُعدُّ –حسب رأيه– من أهمّ التحديات التي تواجه الجزائر في الوقت الراهن.
- الفضول العلمي الذي دفع به إلى محاولة معرفة حيثيات مفهوم ضمان الجودة والذي قد يُعدُّ من أهمّ المفاهيم الحديثة في ميدان التعليم العالي، ومحاولة تجاوز الإدراك الشكلي إلى الإدراك الضمني والموسّع لهذا المفهوم وماهية المتطلبات الواجب توفرها لوضع هذا النظام، وربطها بالإمكانيات المتاحة على أرض الواقع، وصولا إلى بناء تصوّر موضوعي حول إمكانية تطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية في ضوء المعايير المعمول بها على المستوى الدولي، أخذا بعين الاعتبار طبعا خصائص وسياسات وأهداف المنظومة الجامعية محليا.
- رغبة الباحث في المساهمة في تبني وترسيخ ثقافة الجودة في الجامعة الجزائرية، من خلال اقتراح خطة لوضع نظام ضمان جودة التعليم العالي في ضوء نتائج الدراسة.

6- مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على جملة من المصطلحات، فيما يلي تعريفها إجرائيا:

6-1- التعليم العالي بالجزائر:

عرّفه مراد بن أشنهو على أنّه: « التكوين التدريجي الذي يشمل حجما من المعلومات تندرج في دروس علمية مختلفة يستوعبها الطالب، وتهدف مجموع هذه المعارف إلى إعطائه القدرة للسيطرة الجزئية على قطاع علمي أو تقني محدد، وينقسم هذا التكوين عند الضرورة إلى برامج وطرائق تدريس » (بن أشنهو، د س: ص05).

ونعني بالتعليم العالي بالجزائر في الدراسة الحالية: « مستوى التكوين لما بعد المرحلة الثانوية الذي تُقدِّمه المؤسسات المعتمدة من طرف الدولة وتشمل: الجامعات، المراكز الجامعية، مدارس عليا ومعاهد تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ».

6-2- ضمان جودة التعليم العالي:

6-2-1- ضمان الجودة:

عرَّفها (Woodhous, OCDE,1999: p34) على أنّها: « مجموعة الاستراتيجيات والإجراءات والاتجاهات والنشاطات الضرورية لضمان المحافظة على الجودة وتحسينها ».

في تعريف (ISO 8402, 1994) لضمان الجودة، ورد أنَّها: « مجموع العمليات المسبقة والنسقية الموضوعة حيّز التنفيذ في إطار نظام للجودة، والمثبتة انطلاقا من الحاجة إلى إعطاء الثقة في أنَّها تتوافق ومتطلبات الجودة ».

كما يُقصد بضمان الجودة: « مجموعة النشاطات التي تتخذها الجامعة لضمان أنَّ معايير محددة وضِعت مسبقا للمنتج يتمُّ بالفعل الوصول إليها بانتظام ». (الخرابشة، 2012)

6-2-2- ضمان جودة التعليم العالي:

جاء في قاموس (CEPES) أنّ ضمان جودة التعليم العالي تُشير إلى إجراءات التقييم المستمر (التقييم، المراقبة، ضمان وتأكيد الجودة، المحافظة عليها، التحسين) لجودة التعليم العالي على مستوى المؤسسات، وعلى مستوى تخصصات التكوين. (IIEP, UNESCO, 2011: p17)

يُعتبر مصطلح الجودة في التعليم العالي محلّ اختلاف في تعريفه بين رؤى متعددة « فالبعض حدّدها من خلال مدى تلبية وتحقيق المؤسسة لأهدافها المتوقعة، والبعض الآخر يرى أنَّ الجودة تعني التطابق مع الغرض (Fitness for purpose)، في حين أنَّ هناك من ينظر للجودة من خلال القيمة المضافة ». (البيلاوي وآخرون، 2006: ص36)

ونُعرِّف ضمان جودة التعليم العالي في الدراسة الحالية، على أنَّها: « الإجراءات والنشاطات الخاصة بعملية التقييم المستمر على مستوى المؤسسات والبرامج البيداغوجية، والتي تتضمن إجراءات التقييم، المراقبة، التحسين، ضمان الجودة، والمحافظة عليها ».

6-3- ضمان جودة التعليم العالي على المستوى المؤسساتي: (AQ Institutionnelle)

يُشير Martin & Stella (2007) إلى أنّ « أنظمة ضمان الجودة التي تُعنى بالبعد المؤسساتي أوسع وأشمل من تلك التي تُركِّز على البرامج، حيث أنَّها تتضمن مجالات التحليل الآتية: المهمة (Mission)، الحوكمة (Gouvernance)، فعّالية التسيير (l'efficacité de gestion)، البرامج الأكاديمية (Programmes académiques)، أعضاء هيئة التدريس (Personne enseignant) موارد التكوين (Ressources de formation)، الطلبة والخدمات المرفقة لهم (Etudiants et services connexes)، الهياكل والمنشآت (Installation matérielles)، والموارد المالية (Ressources financiers) ».

حسب المصدر نفسه، تهتم آلية ضمان الجودة المؤسساتية بمعرفة ما إذا كانت مهمة المؤسسة تتماشى وأهدافها، و أنَّ الإجراءات والموارد المستعملة لتحقيقها متوفِّرة بشكل جيّد.

فهي تعمل على تحليل المؤسسة باعتبارها نسق (Système) يتضمن بالإضافة إلى وحدات التحليل المتعلّقة بالتسيير والسياسات والموارد، البرامج الأكاديمية. (*Ibid*)

ونُعرِّف ضمان جودة التعليم العالي على المستوى المؤسساتي بـ: « الإجراءات والعمليات الرامية إلى ضمان وتحسين جودة التعليم العالي على المستوى المؤسساتي، الذي يشتمل على مهمة وأهداف المؤسسة، مختلف الموارد (بشرية، مالية، مادية)، فعّالية التسيير، والبرامج البيداغوجية ».

6-4- متطلبات ضمان الجودة في التعليم العالي:

6-4-1- المتطلبات: (Exigences)

حسب المنظمة الدولية للمعايير (ISO, 9000, 2005) تُعبِّر المتطلبات عن الشروط الواجب توفرها أو عن مستوى توقع معيّن يُعَبَّرُ عنه بكيفية ضمنية، أو بكيفية لازمة وضرورية.

ونُعرِّف المتطلبات في الدراسة الحالية على أنَّها: « الشروط الواجب توفرها في نظام عمل معيّن تجعل من الإجراءات والأنشطة والعمليات التي تتم داخل هذا النظام فعّالة لتحقيق الأهداف المسطّرة ».

6-4-2- متطلبات ضمان جودة التعليم العالي:

جاء في برنامج (TEMPUS, 2009: p43)(*) أنّه على الدول (أنظمة التعليم العالي) المُنْظمة لهذا البرنامج في إطار سعيها لتحسين جودة التعليم العالي ضمن إجراءات ضمان الجودة، يجب أن تُوفِّر المتطلبات الآتية:

♦ يجب على الدول المنخرطة في هذا البرنامج العمل على تطوير وإنشاء هيئات محلية للاعتماد واعتبارها شريكا في وضع إجراءات ضمان الجودة على الصعيد الوطني.

(*)-Tempus برنامج للاتحاد الأوروبي يهدف إلى وضع إطار شراكة بين الجامعات الأوروبية ونظيراتها في المناطق المجاورة بهدف العمل على تحسين الجودة في هذه الجامعات ووضع آليات لضمانها.

♦ يجب وضع نظام اعتماد (Système d'accréditation) مستقل تماما، إضافةً إلى تشكيل وكالات ضمان الجودة التي تعمل على تسهيل إعلام الجمهور بإجراءات ضمان الجودة.

♦ ضرورة وضع برامج لتكوين (Programmes de formation) المستخدمين الجامعيين والإداريين، إضافةً إلى توفير الموارد المناسبة للتحسين الوظيفي.

♦ يجب أن يُكلَّف بإجراءات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي أفراد مؤهلون في المجال.

♦ ضرورة وضع أنظمة معلومات (Systèmes d'informations) على مستوى المؤسسات وأن تُربط ضمن شبكة مؤسساتية، تنطلق نحو إنجاح الاتصال، التعليم، والتكوين.

♦ ضرورة نشر نتائج إجراءات الاعتماد وضمان الجودة الخارجية بصفة تجعلها متاحة للجمهور.

♦ يجب على المؤسسات العمل على تطوير مقاربة مؤسساتية تندرج ضمن إجراءات ضمان الجودة وهيئات التسيير.

♦ ضرورة إشراك (Participation) العاملين والطلبة على المستوى الوطني والمؤسساتي في إجراءات ضمان الجودة وبناء ووضع برامجها.

♦ الضرورة الملحة والمستعجلة لتعزيز استقلالية المؤسسات (L'autonomie) في مسؤوليتها في وضع وتسيير برامج تناسب الأطر القانونية الوطنية.

ويُشير Berkane (2010) في مداخلة بعنوان « ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر، المتطلبات والإجراءات التمهيدية » إلى جملة من المتطلبات الواجب توفرها لوضع نظام ضمان الجودة أهمُّها:

♦ مشاركة جميع الفاعلين من أساتذة، إداريين، طلبة، وشركاء اجتماعيين.

♦ العمل على تعزيز الثقة والشفافية في عمل مؤسسات التعليم العالي.

♦ ضرورة وضع إجراءات تقييم ذاتي (Auto-évaluation) تتوافق والمعايير الدولية، لكن تأخذ بعين الاعتبار البعد الوطني.

♦ التقييم والتحسين المستمرين، ضرورة يتطلبها وضع نظام ضمان الجودة، ويجب أن تشمل هذه العملية جميع الفاعلين في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر.

♦ لنجاح التقييم، يتطلب الأمر مساهمة جميع الفاعلين انطلاقا من تبني عملية اتصال واسعة تشرح غايات وأهداف هذا الإجراء.

♦ وضع نظام ضمان الجودة يتطلب تشكيل هيئات (لجان وطنية، خلايا ضمان الجودة...إلخ) تُعنى بمراقبة الجودة على المستوى الوطني وعلى مستوى المؤسسات.

كما يرى كلّ من Bouzid & Berrouche (2012) أنّ احتياجات التعليم العالي بالجزائر في ضوء تحسين الجودة على المستوى المؤسساتي تتركّز حول:

♦ إصلاح التعليم العالي يرتكز على مبدأ "استقلالية الجامعة" فالجامعات مدعوة لتطوير قدراتها التسييرية لزيادة تنافسية جودة مخرجاتها من تكوين، بحث، دراسات أو خبرات تقوم بها.

♦ على الجامعة أن تكون مهيأة للاندماج الفعلي والسريع في مراكز التطوير والابتكار، وبالتالي تطوير قدراتها التفاوضية والاستجابة لتطلعات الشركاء الجدد للإستراتيجية الصناعية الجديدة.

♦ بحث كيفية وضع مخطط للتكوين المستمر يتوافق وهذا الإصلاح، فأعضاء هيئة التدريس مدعوون للقيام بمسؤوليات جديدة في التسيير البيداغوجي، الإداري، المالي، أنشطة البحث، وتسيير العلاقات مع القطاع الاقتصادي.

مما سبق يمكن القول أنّ متطلبات ضمان جودة التعليم العالي « تُعبِّر عن الشروط والظروف الواجب توفرها لبناء وتطوير نظام ضمان جودة المؤسسات الجامعية ».

لتحديد متطلبات ضمان جودة التعليم العالي على المستوى المؤسساتي في الدراسة الحالية وانطلاقا من ضرورة مراعاة البعدين «الوطني» و«الدولي» في وضع إجراءات ضمان الجودة، قام الباحث بتحديد هذه المتطلبات في ضوء:

أولا- الطرح الوطني: (Contexte national)

❖ ارتكز على متطلبات ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر وفقا لأفكار بعض خبراء الجودة(*) في الجامعة الجزائرية، والتي أشرنا إليها في هذا العنصر.

❖ كما ارتكز على دليل ضمان الجودة المعد من قبل لجنة (CIAQES) التي تبنت دليل المعايير المعتمد من قبل برنامج (AQI-UMED) وأثرته بإضافة ثلاث مجالات للتقييم وضمان الجودة من منطلق محاولة تكييفه مع الاحتياجات الداخلية للتعليم العالي، والملحق رقم (12) يوضِّح المجالات الثلاثة ومعايير ضمان جودتها حسب دليل اللجنة.

ثانيا- الطرح الدولي: (Contexte international)

❖ تضمن متطلبات ضمان جودة التكوين الجامعي التي جاء بها برنامج (TEMPUS) والتي أشرنا إليها في بداية العنصر الحالي، والمتطلبات التي جاء بها هذا البرنامج مصنّفة بشكل أكثر وضوحا من خلال دليل معايير ضمان الجودة المعتمد من قِبَلِه (Référentiel TEMPUS, AQI-UMED)، والملحق رقم (11) يتضمن هذا الدليل.

في ضوء هذين البعدين، نُحدِّد متطلبات ضمان جودة التعليم العالي على المستوى المؤسساتي في الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

أ- استقلالية المؤسسات:

من متطلبات ضمان جودة التعليم العالي، تعزيز استقلالية مؤسساته على كافة مستويات التسيير (البيداغوجي، الإداري، المالي، وتسيير العلاقات مع القطاع الاقتصادي)، ممّا يضمن لها التحكّم الجيّد في مواردها وضمان جودة عملياتها، ويُعزِّز من قدراتها التفاوضية في محيطها الاقتصادي.

(*) يوسف بركان، نبيل بوزيد، زين الدين بروش: أعضاء في اللجنة الوطنية لوضع نظام الجودة في التعليم العالي (CIAQES) وفق القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 2010/05/31 لاسيما المادة الثالثة منه المتضمنة تسمية أعضاء هذه اللجنة.

إنَّ تعزيز الاستقلالية المؤسساتية للتعليم العالي، يرتبط بدوره بمجموعة من الشروط على رأسها لامركزية التسيير (La décentralisation) تفعيل المسؤولية المؤسساتية(La responsabilisation) الإسناد الفعّال للمسؤوليات (L'imputabilité).

من خلال ما سبق نعرِّف الاستقلالية في الدراسة الحالية على أنَّها: « حقّ المؤسسة في وضع قواعدها وطرقها الخاصة في العمل، في إطار القواعد أو التوجهات المحددة في ضوء السياسة العامة للتعليم العالي للدولة وأهدافها الوطنية».

ب- نظام المعلومات:

إذ من الضروري وضع نظام معلومات يعتمد على التكنولوجيات الحديثة لضمان سيولة المعلومات وربطها ضمن شبكات وطنية (Intranet) لتسهيل الوصول إلى المعلومات حول إجراءات ضمان الجودة ومختلف الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة تعزيزا لمبدأ الشفافية.

يشمل هذا البعد في الدراسة الحالية الإجراءات والعمليات التي تقوم بها المؤسسة في توجهها نحو ضمان سيولة المعلومات وإدارتها، والتي تتضمن:

- ♦ وجود سياسة لربط، حماية، معالجة، وتحليل تدفق المعلومات.
- ♦ ضمان المؤسسة لتوثيق وتوزيع المعلومات الإدارية، البيداغوجية، والعلمية.
- ♦ وضع المؤسسة لخدمات رقمية للطلبة والمستخدمين.
- ♦ إجراءات تنظيم وتسيير وترقية الاتصال مع الشركاء الداخليين والخارجيين.

ج- مراكز المعلومات:

يتضمن هذا المجال، الهياكل التي تُوفِّرها المؤسسة لضمان الحصول على المعلومات التي يحتاجها الطلبة ومختلف الفاعلين فيها، ضمن سياسة تجعل من الوصول إلى الوثائق والوسائط البيداغوجية أمرا سهلا، وتشمل هذه الهياكل: المكتبات، قاعات الأنترنيت، ووسائط الاتصال المتنوِّعة.

د- إطار الحياة الجامعية:

يُعدّ إطار الحياة الجامعية واحدا من أهمّ مجالات ضمان الجودة المؤسساتية، يتضمن بدوره جملة من الشروط والمتطلبات الواجب توفرها.

نقصد بهذا البعد في الدراسة الحالية، مجموعة ظروف الحياة والعمل التي تضمنها مؤسسة التعليم العالي لطلبتها والفاعلين فيها والتي تشمل النقاط الآتية:

- ♦ الاستقبال والتكفّل بالطلبة والمستخدمين.
- ♦ النشاطات الثقافية والرياضية.
- ♦ ظروف حياة وعمل الطلبة والفاعلين في الجامعة (الصحة، الأمن، الوقاية...إلخ)
- ♦ النشاطات التي تدخل ضمن تعزيز المسؤولية الاجتماعية (المواطنة، تكافؤ الفرص، التنمية المستدامة...إلخ).

هـ- التكوين في مجال ضمان الجودة:

من متطلبات نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، وجود آليات للتكوين المستمر للموارد البشرية الجامعية لضمان قيامها بالمسؤوليات الجديدة التي يتطلبها هذا النظام، إضافةً إلى ضرورة توجه مؤسسات التعليم العالي نحو توفير عروض تكوين للطلبة المتخرجين والعاملين بالقطاع الاقتصادي ضمن مفهوم التكوين مدى الحياة.

و- التقييم المستمر:

من متطلبات ضمان جودة التعليم العالي، وجود سياسة تقييم مستمر تُسهم في الوقوف على نقاط القوة والضعف في مختلف نشاطات المؤسسة، وتسمح نتائج هذه العملية باتخاذ القرارات والتدابير الضرورية للتحسين ضمن إجراءات نظام ضمان الجودة، التي ترتكز بشكل رئيسي على آلية التقييم.

ز- المشاركة الجماعية:

إنَّ إشراك جميع الفاعلين في التعليم الجامعي من أساتذة، طلبة، إداريين، وشركاء اجتماعيين ضرورة يقتضيها نجاح إجراءات ضمان الجودة، أين تُشكِّل باعثا على تعزيز ثقتهم في قدرة الجامعة على ضمان المستوى المطلوب في أدائها، كما يمكن أن تسهم في معالجة المقاومة المحتملة للتغيير.

ونريد بالمشاركة الجماعية في الدراسة الحالية: « مستوى وآليات الحوار المؤسساتي الذي تضمنه المؤسسة الجامعية للفاعلين فيها من أساتذة، إداريين، وطلبة، فيما يتعلّق بإجراءات نظام ضمان الجودة المزمع تطبيقها في مؤسستهم».

ح- فعّالية التسيير:

يشتمل هذا المجال على أبعاد التسيير المختلفة، من تسيير الموارد البشرية، التسيير البيداغوجي التسيير المالي، وكل بعد من هذه الأبعاد يتضمن جملة من المتطلبات الواجب توفرها:

- **تسيير الموارد البشرية:**

من بين المتطلبات الواجب توفرها في هذا الجانب من التسيير، تسيير المؤسسة لمواردها البشرية بشكل يتوافق ومهماتها وقيمها.

- **التسيير البيداغوجي:**

نُشير إلى "التسيير البيداغوجي" في الدراسة الحالية إلى: « البعد الذي تستهدفه عملية التقييم المؤسساتي الذي يتضمن الإجراءات والعمليات والنشاطات التي تقوم بها مؤسسة التعليم العالي لإدارة عملية التكوين فيها، وتشمل هذه الإجراءات والعمليات النقاط الآتية: تعريف عروض التكوين وإدارتها مرافقة الطلبة أثناء تكوينهم، تقويم ومراجعة التعلُّمات، مراقبة المعارف والتكوينات المقدّمة، نشاطات المؤسسة في إطار التكوين مدى الحياة ».

- **التسيير المالي:**

من بين شروط التسيير الجيّد لهذا الجانب، تسيير المؤسسة لمواردها المالية بشكل يتوافق ومهامها وقيمها، انطلاقا من إستراتيجيتها في تنظيم وإدارة سياستها المالية للقيام بوظائفها وتحقيق أهدافها المسطّرة، إضافةً إلى الآليات التي تعتمدها هذه المؤسسة لتنويع مصادر تمويلها.

ط- هيئات ضمان الجودة:

من الضروري تشكيل هيئات تُعنى بتخطيط، وضع، ومراقبة إجراءات ضمان الجودة، تُوَفّر لها كافة الإمكانيات المادية والمالية واللوجيستية، كما تُضمن لها «الاستقلالية» التامة لأداء مهامها في تقييم ومراقبة وتحسين الجودة، كما تقع على عاتقها مسؤولية نشر التقارير الدورية لنشاطاتها تفعيلا للشفافية.

5-6- إمكانيات التعليم العالي بالجزائر:

نقصد بإمكانيات التعليم العالي في الجزائر في الدراسة الحالية: « مجموع الموارد –البشرية المادية، المالية، البيداغوجية، والإطار التشريعي– التي تضمنها الجامعة الجزائرية على أرض الواقع في إطار سعيها لتلبية متطلبات ضمان جودتها».

انطلاقا من أنَّ الدراسة الحالية تُعنى ببحث مستوى التوافق بين هذه الإمكانيات ومتطلبات ضمان الجودة –على المستوى المؤسساتي– السابق تحديدها وتعريفها إجرائيا.

فإنَّ إمكانيات التعليم العالي في هذه الدراسة تشمل مجموع تلك الموارد التي ذُكِرت ومستوى توفّرها في ضوء متطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي، ودرجة إسهامها في تحسين الجودة على أرض الواقع.

7- الدراسات السابقة:

تساعد مراجعة البحوث والدراسات السابقة في زيادة فهم الباحث للمشكلة التي هو بصدد دراستها كما أنَّها تؤدي إلى وضع نتائج دراسته في إطار تاريخي من خلال تتبع أهمّ جوانب تطوُّر المشكلة. (أبو علام، 2005: ص94)

من هذا المنطلق، يعرض الباحث مجموعة من الدراسات السابقة والبحوث القريبة من موضوع الدراسة، وبعض التجارب العملية ذات العلاقة بضمان جودة التعليم العالي، متطلبات ضمان الجودة ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي (التقييم المؤسساتي)، والتعليم العالي وأهمّ توجهاته.

سنستعرض الدراسات السابقة على المستوى الدولي، العربي، والمحلي، لوضع الدراسة الحالية في إطار تاريخي لتطوُّر بحث هذا الموضوع، والوقوف على أهمّ النتائج المتوصّل إليها من الدراسات السابقة التي يمكن لها أن تُشكِّل دعامة معرفية نظرية وميدانية لهذه الدراسة، وعاملا مساعدا على تحديد أهمية وجدوى دراسة متغيِّرات موضوع بحثنا في ضوء هذه الدراسات، وتحديد مكانة الدراسة الحالية بين ما سبق من البحوث التي تناولت الموضوع.

7-1- عرض لأهمّ الدراسات السابقة:

7-1-1- الدراسات الأجنبية:

فيما يلي مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع ضمان الجودة، متطلبات هذا النظام على المستوى المؤسساتي، التعليم العالي وأهمّ توجهاته على المستوى الدولي:

أ-دراسة (Bernnan & Shah, 2000) بعنوان: « تجارب أربعة عشر (14) دولة في تقييم الجودة والتغيير المؤسساتي» أوروبا (Expériences of 14 countries in assessing quality and institutional change)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على تأثير أنظمة إدارة الجودة المؤسساتية في مؤسسات التعليم العالي على أداء مؤسسات أربعة عشر (14) دولة أوروبية، وتقديم نموذج عن العلاقة بين ضمان الجودة والتغيير المؤسساتي في مجال التعليم العالي.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والدراسة المسحية بالاعتماد على الاستبيان والملاحظة كأداتين لجمع البيانات لتحقيق هدف هذه الدراسة.

وخرجت هذه الدراسة بمجموعة من النتائج من أهمّها:

♦ ضرورة إنشاء نظام لإدارة الجودة والتقييم على المستويين المحلي والدولي في ضوء إدارة وقيم المؤسسة.

♦ ضرورة إعطاء القيم المجتمعية وزنا أكبر في إحداث التغيير المنسجم مع الجودة. (نقلا عن الدجني، 2011: ص45)

ب- دراسة (HEQC, 2004) بعنوان: « دراسة ممنهجة لتقييم المؤسسات » جنوب إفريقيا (Systematic study to assess the institutions)

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء عدد من عمليات التقييم المؤسساتي ترتكز على النظم والمنهجيات المستخدمة لتقييم مدى تنفيذ المراجعة المؤسساتية في المؤسسات الجامعية، مثل مراجعة الأهداف في إطارها المؤسساتي، وقد شملت الدراسة ست (06) جامعات نموذجية من جنوب إفريقيا.

استخدمت لجنة الجودة (HEQC) المنهج الوصفي التحليلي لقياس واقع أداء المؤسسات، كما اعتمدت منهج تحليل المحتوى من خلال تحليل نماذج التقييم الذاتي المؤسساتي بالاعتماد على مجموعة من وسائل جمع البيانات على غرار الاستبيان، المقابلات، والزيارات الميدانية للمواقع.

وخرجت هذه الدراسة بجملة من النتائج أهمُّها:

♦ عملية التقييم الذاتي لا تكفي وحدها لتغطية جميع المسائل ذات العلاقة بالاتجاهات والأنماط الإدارية.

♦ وجود فروق مهمة بين المؤسسات بالنسبة لمتغيّرات: السياسات، الأماكن، الثقافات والهيكليات. (المرجع نفسه: ص53)

ج- دراسة (Choon, 2008) بعنوان: « ضمان الجودة في التعليم العالي من منظور دولي» ماليزيا (quality assurance in higher éducation from an international perspective)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على مستوى الفهم لضمان الجودة بين الجامعات الأسترالية ومؤسسات دولية (جامعة ماليزيا الخاصة) لتسليط الضوء على القوى المحرِّكة لضمان الجودة وتنفيذ السياسات العامة داخل المؤسسات.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت المقابلة أداةً لجمع البيانات من الجامعات الأسترالية وجامعة ماليزيا الخاصة.

وخلصت إلى مجموعة من النتائج أهمُّها:

- وجود فجوة في الممارسات الحالية لضمان الجودة في جامعة ماليزيا الخاصة.
- إنَّ مستوى الإدارة العليا في كلا الجانبين (الجامعات الأسترالية وجامعة ماليزيا الخاصة) يرى أنَّ الجامعة مسؤولة مسؤولية كاملة عن ضمان الجودة. (الدجني، مرجع سابق)

د- دراسة (Gelleni, 2008) بعنوان: « التقييم والاعتماد في التعليم العالي تطوُّرات حديثة في فرنسا» (L'évaluation et l'accréditation de l'enseignement supérieur, évolutions récentes en France)

هدفت هذه الدراسة إلى وصف وتحليل عمل الوكالة الفرنسية لتقييم البحث والتعليم العالي (AERES) في ضوء الإصلاحات والتطوُّرات الجديدة لهذا القطاع في أوروبا، وفي ضوء توصيات الجمعية الأوروبية لضمان الجودة (ENQA).

حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لوصف وكالة (AERES) في ضوء مهماتها وأهدافها والمنهج التحليلي لمجالات التقييم التي أجرتها هذه الوكالة في المؤسسات الجامعية الفرنسية والمبادئ والإجراءات المعتمدة، والنتائج والآثار التي ترتبت عن عمليات التقييم هذه.

كما اعتمدت على تحليل المحتوى لوثائق وملفات منشورة على موقع الوكالة في شبكة الأنترنيت ونصوص تشريعية ووثائق حول تطوُّر تقييم التكوين الجامعي في فرنسا.

بالإضافة إلى إجراء الباحثة لمقابلة خاصة مع (Bruno Curval) المكلّف بالعلاقات الدولية للوكالة ونائب رئيس (ENQA).

وخرجت هذه الدراسة بمجموعة من النتائج أهمُّها:

- أنَّ نتائج وكالة (AERES) إيجابية من خلال عمليات التقييم التي قامت بها في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية.
- الدور الإيجابي الذي أنتجته عمليات تقييم الجامعات التي قامت بها الوكالة في تعزيز استقلالية هذه الأخيرة.

هـ- دراسة (TEMPUS, 2009) بعنوان: « تحسين جودة التعليم العالي -دراسة لبرنامج Tempus » (Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur –une étude de programme Tempus)

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص الخصائص الرئيسية لآليات تحسين وضمان جودة التعليم العالي في الدول (الجامعات) التي تبنت برنامج (TEMPUS) (وهو برنامج للاتحاد الأوروبي يهدف إلى وضع إطار شراكة بين الجامعات الأوروبية ونظيراتها في المناطق المجاورة بهدف العمل على تحسين الجودة ووضع آليات لضمانها) من خلال عرض أهمّ إجراءات ضمان الجودة في أوروبا، والوقوف الميداني على مدى التقدُّم في هذه الإجراءات في عيّنة من سبع جامعات تبنّت البرنامج.

اعتمدت هذه الدراسة منهج دراسة الحالة في تلك الجامعات من خلال استخدامها لاستبيان وزِّع على المكاتب الوطنية لبرنامج (TEMPUS)، وإجراء مقابلات مع فرق البرنامج في هذه الجامعات ومقابلات مع الأساتذة، الإداريين، والطلبة.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمُّها:

♦ على الدول المشاركة في هذا البرنامج تطوير أطر وطنية للاعتماد وضمان الجودة واعتبارها جهات شريكة في إجراءات ضمان الجودة.

♦ ضرورة وضع نظام للاعتماد مستقل تماما ووكالات لضمان الجودة، وإعلام الجمهور بإجراءات ضمان الجودة المتبعة.

♦ ضرورة اعتماد ونشر مؤشِّرات النجاعة على المستوى الوطني والمؤسساتي.

♦ ضرورة وضع برامج لتكوين المستخدمين الجامعيين والإداريين، إضافةً إلى توفير الموارد المناسبة للتحسين الوظيفي.

♦ ضرورة إسناد إجراءات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي إلى أفراد مؤهلين.

♦ ضرورة وضع أنظمة للمعلومات لكافة المؤسسات الجامعية وربطها ضمن شبكة وطنية، بهدف إنجاح التعليم والتكوين وتفعيل الاتصال.

♦ ضرورة نشر وتوزيع كلّ النتائج المتعلّقة بعمليات الاعتماد وضمان الجودة بكيفية تجعلها متاحة للجمهور والفاعلين في المؤسسة.

♦ ضرورة تطوير المؤسسات لمقاربة مؤسساتية تندرج ضمنها إجراءات ضمان الجودة وهيئات التسيير.

♦ ضرورة إشراك الفاعلين والطلبة على المستوى الوطني والمؤسساتي في إجراءات ضمان الجودة وبناء ووضع برامجها.

♦ الضرورة الملحة والمستعجلة لتعزيز استقلالية المؤسسات في مسؤوليتها في وضع وتسيير برامج تناسب الأطر القانونية الوطنية.

و- دراسة (Mathwai & Kara, 2010) بعنوان: « أدوات التقييم المؤسساتي لتحقيق الاستدامة في مؤسسات التعليم العالي – نقاط القوة والضعف والآثار المترتبة على ذلك-» بريطانيا (Institutional assessment tools for sustainability in higher éducation, and the implications of that)

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الجهود الحديثة لقياس الاستدامة في مؤسسات التعليم العالي من خلال تحديد المؤشِّرات المعيارية لقادة المؤسسات وأفضل الممارسات، وتبادل الخبرات والتجارب بالإضافة إلى توفير أداة لقياس مدى التقدُّم المحقق في تعزيز مفهوم الاستدامة داخل الجامعات.

حيث تمَّ في هذه الدراسة استعراض إحدى عشرة (11) أداةً من أدوات التقييم المؤسساتي في التكوين الجامعي.

وخرجت هذه الدراسة بمجموعة من النتائج أهمُّها:

♦ فيما يتعلّق بأدوات التقييم المؤسساتي، أنَّ هناك اختلافا بين الجامعات من ناحية تطوير واستخدام أدوات التقييم المؤسساتي لقياس أدائها. (الدجني، مرجع سابق: ص47)

ز- دراسة (Martin & Ouellet, IRIS, 2012) بعنوان: « آليات ضمان الجودة في التعليم العالي» كندا (Les mécanismes d’assurance qualité dans l’enseignement supérieur)

هدفت هذه الدراسة النظرية إلى وصف وتحليل التغيُّرات الحاصلة في ميدان التعليم العالي في (Québec)، بهدف الخروج بوجهات نظر حول إشكالية ضمان جودة ونوعية التكوين الجامعي بصفة عامة، وتحديد أهمّ آليات تقييم واعتماد برامج ومؤسسات القطاع في ضوء مفهوم اقتصاد المعرفة وإشكالية التمويل الجامعي.

اعتمد معدا الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لوصف أهمّ آليات ضمان الجودة الموجودة في المؤسسات الجامعية، وتحليل تأثيرات مفهوم اقتصاد المعرفة والتمويل على هذه الآليات.

وخرجت هذه الدراسة بمجموعة من النتائج أهمُّها:

♦ ضمان الجودة في الميدان التربوي، يعدُّ نقلا لمفهوم الجودة الشاملة من القطاع الاقتصادي إلى المؤسسات التربوية.

♦ ساهمت آليات ضمان الجودة في وضع "سوق دولية للتربية" ترتكز على مفهوم سمعة المؤسسات من خلال عمليات الاتصال، وعلى قيمة العلامة الموجهة نحو الزبائن (الطلبة).

♦ مؤسسات التعليم العالي توجهت نحو اعتماد آليات تسيير وإدارة المخاطر مستوحاة من سياسات حوكمة (Gouvernance) المؤسسات الخاصة.

ح- دراسة (Bernard, 2012) بعنوان: « ضمان الجودة في مناطق للتعليم العالي دوليا دراسة حالة وتحليل مقارن» (Quality assurance in an international higher education area –a case study approche and comparative analysis)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على أهمّ التطوُّرات الحاصلة في أنظمة التعليم العالي على المستوى الدولي، وإلى أيّ حدّ يعدّ التوجه نحو ضمان الجودة ناجحا في مؤسسات هذا القطاع.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في عرضه لأهمّ التوجهات الجديدة للأنظمة الجامعية والتعريف بمفهوم ضمان الجودة، واعتمد على وسائل متعددة لجمع البيانات على غرار التراث النظري حول الموضوع، مصادر رقمية (مواقع أنترنيت) حول أبحاث وتجارب وكالات ضمان الجودة، إضافةً إلى تقارير ومداخلات دولية حول الموضوع.

كما اعتمد منهج دراسة الحالة والتحليل المقارن في تحليله لأنظمة ضمان الجودة في عينة من ست (06) دول هي: (أستراليا، ألمانيا، فنلندا، بريطانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، كندا)، واعتمد على عدّة وسائل لجمع البيانات مثل تقارير هذه الدول حول إجراءات ضمان الجودة فيها، مقابلات مع خبراء الجودة في هذه الدول، كما اعتمد على استبيان مفتوح لقياس درجات الاختلاف في التقدُّم في إجراءات ضمان الجودة للمقارنة بينها.

وخرجت هذه الدراسة بجملة من النتائج أهمُّها:

- مختلف الملاحظات حول أنظمة التعليم العالي في هذه الدول تقود نحو الوقوف على اختلافات في التقدُّم في إجراءات ضمان الجودة فيها.
- التقدُّم في إجراءات ضمان الجودة في أنظمة التعليم العالي في هذه الدول أصبح أمرا ضروريا.

بعد استعراض بعض الدراسات الأجنبية القريبة من موضوع الدراسة الحالية، وبهدف وضع هذه الأخيرة في إطار الانتماء الإقليمي للجامعة الجزائرية للوطن العربي، قد يكون من المفيد التطرّق للدراسات السابقة العربية في هذا المجال.

7-1-2- الدراسات العربية:

من بين الدراسات التي تناولت موضوع ضمان جودة التعليم العالي، متطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي، وتوجهات هذا القطاع في العالم العربي:

أ- دراسة (البطش، 2009) بعنوان: « التجربة الأردنية في مجال الاعتماد وضمان الجودة » الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز دور هيئات الاعتماد وضمان الجودة في تطوير مؤشِّرات التقييم الذاتي والتقييم المؤسساتي في الجامعات الأردنية وقدّمت عرضا حول أهمّ منجزات هيئة ضمان الجودة في تطوير مؤشِّرات الأداء المؤسساتي، المرتبط بعمليتي التخطيط والتقييم كأساس لعملية التجديد والتطوير المؤسساتي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هذه الأهداف.

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمُّها:

♦ أنَّ التخطيط (تقرير ما تريد المؤسسة إنجازه) والتقييم (تقرير الجودة المتحققة لما أنجز) يعتبران الأساس لمعايير ضمان الجودة الإثني عشر (12) المعتمدة من قبل هيئة اعتماد المؤسسات الجامعية وهما يحظيان باهتمام مستمر من قبل مجلسيهما، ونتائجهما تسهم في التجديد المؤسساتي.

♦ التزام المؤسسة بالنزاهة والشفافية في المعلومات التي تُقدِّمها للهيئة، وسعيها لتوفير المعلومات التي تشمل بيئة المؤسسة بجميع جوانبها، يسهم في بناء رؤى التطوير الواقعية ويمنح الجهات المسؤولة عن عملية التخطيط والتطوير معلومات موثوقة وصادقة تخدم هدف البناء والتطوير. (الدجني، مرجع سابق: ص48)

ب- دراسة (درادكة، 2011) بعنوان: « معايير ضمان الجودة والاعتماد في كليات التربية في الجامعات الأردنية» الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على مفهوم ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي، التعرُّف على أهداف وأنواع ضمان الجودة والاعتماد، والتعرُّف على متطلبات وإجراءات ضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي، واعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها.

وخرجت هذه الدراسة بجملة من النتائج أهمُّها:

♦ تحديد متطلبات ضمان الجودة في ضوء متطلبات عامة تتعلّق بجودة التعليم (مثل إعداد الأنظمة الأكاديمية والإدارية الضرورية لضمان الجودة، تحديد معايير وطرق التسيير...إلخ)، متطلبات تنظيمية وقانونية (مثل اتخاذ التدابير والإجراءات التنظيمية التي تضمن الالتزام بالمتطلبات القانونية للمؤسسات الجامعية)، ومتطلبات التوثيق (إعداد نظام توثيقي يتضمن كافة المعلومات عن نظام ضمان الجودة).

♦ كما خلص الباحث إلى وضع معايير الاعتماد المراد تحقيقها في كليات التربية في الجامعات الأردنية.

ج- دراسة (المجالي & النوايسة، 2012) بعنوان: « ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية حالة تطبيقية بجامعة البلقاء التطبيقية» الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح دور وحدة ضمان الجودة في هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي من خلال معايير ضمان الجودة ومؤشِّراتها في الجامعات الأردنية، إضافةً إلى سعي الدراسة إلى تقديم نموذج تطبيقي لجامعة البلقاء التطبيقية، من خلال الخطوات التي سارت عليها نحو تحقيق الجودة من خلال مركز التطوير وضمان الجودة في الجامعة.

كما هدفت الدراسة إلى الكشف عمّا يتضمنه دليل التقييم الذاتي للبرنامج الأكاديمي لجامعة البلقاء التطبيقية كأداة من أدوات ضمان الجودة في هذه الجامعة.

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي لتوضيح دور وحدة ضمان الجودة في هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية، كما استخدمتا منهج دراسة الحالة في دراسة خطوات ضمان الجودة التي اتبعتها جامعة البلقاء التطبيقية.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

♦ من أجل ضمان مستقبل واعد للتعليم العالي في الأردن، هناك ضرورة للاستمرار في ضبط جودة التعليم والارتقاء بمستواه ليتلاءم مع احتياجات السوق المحلية، الإقليمية، والدولية.

♦ يقع على عاتق المؤسسات الجامعية تهيئة البيئة المساعدة على تحسين جودة الأداء، وذلك يتطلب معايير ومقاييس مناسبة.

♦ من الضروري وجود عملية تخطيط مستمر تضمن تحقيق المؤسسة لرؤيتها ورسالتها وأهدافها.

د- دراسة (القداح، 2012) بعنوان: « ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، بناء أنموذج مقترح » الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ملامح ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في أنموذج مقترح، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى هذا الأنموذج.

وخرجت هذه الدراسة بـ:

♦ بناء الباحث لنموذج لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في ضوء ثلاث مكوِّنات رئيسية أولها المقومات البنيوية، وثانيها الفعّاليات الأدائية، وثالثها النتاجات.

♦ خرج الباحث بدليل استرشادي لتطبيق أنموذجه المقترح مكوّن من خمسة (05) مراحل هي الإعداد، التخطيط، التنظيم، التنفيذ، والتقييم.

هـ- دراسة (مصطفى، 2012) بعنوان: « آلية التقييم المؤسسي والتقييم الذاتي على ضوء دليل اتحاد الجامعات العربية» السودان.

هدفت هذه الورقة المقدَّمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، إلى مناقشة دليل التقييم المؤسساتي لاتحاد الجامعات العربية حسب المؤشرات الكمية والنوعية بالدليل المقدَّم من قبل الشبكة العربية لاتحاد الجامعات العربية، وتحديد مفهوم التقييم الذاتي (الداخلي) الذي يساعد في عمل المراجعين للقيام بمهام التقييم المؤسساتي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هذين الهدفين.

وخلصت الورقة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات أهمُّها:

♦ خرج الباحث بملاحظات حول بعض المحاور والمقاييس في دليل التقييم الذاتي الحالي للشبكة العربية لاتحاد الجامعات العربية، والتي تحتاج حسبه إلى إعادة نظر بعد أن تمّ تطبيقها على أرض الواقع على غرار ضرورة تقليل حجم قوائم الفحص بحيث تحتوي على الأمور الأساسية دون الخوض في التفاصيل لتسهيل المتابعة وبالتالي سهولة الوصول إلى أحكام واضحة.

♦ إصدار دليل موحّد للتقييم الذاتي للجامعات العربية من قبل الشبكة العربية لاتحاد الجامعات العربية، يراعي خصوصية الجامعات الخاصة والحكومية في الوطن العربي.

♦ توحيد أسس ومعايير الاعتماد التخصصي، بصفة خاصة على مستوى البرامج.

و- دراسة (الخرابشة، 2012) بعنوان: « تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في ضمان الجودة ومعايير الاعتماد في الكليات التربوية » الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المعايير المطلوب من كليات التربية في الجامعات الأردنية تحقيقها والعمل على توفير شروطها ومتطلباتها، وصولا إلى تحقيق الاعتماد الأكاديمي بنوعيه العام والخاص الأمر الذي يتطلب حسب الباحث تحقيق درجة مقبولة من ضمان الجودة في هذه الكليات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة.

وخلص الباحث من هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

♦ بعد استعراض بعض التجارب العالمية، العربية، والمحلية في مجال الاعتماد وضمان الجودة فإنَّ المعايير الموضوعة من طرف هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية تنسجم مع المعايير العالمية ومن شأنها النهوض بمؤسسات هذا القطاع في الأردن.

ز- دراسة (السيد، 2012) بعنوان: « تحديث معايير ضمان جودة التعليم العالي وأثره في تطوير أنظمته ومخرجاته التعليمية بالوطن العربي».

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على أثر تحديث معايير ضمان جودة التعليم العالي في تطوير أنظمته ومخرجاته التعليمية بالوطن العربي، كما هدفت إلى استحداث وسائل وطرق تحديث وتطوير مخرجات التكوين الجامعي.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بالاستناد على بعض التجارب في مجال ضمان الجودة وتضمنت الدراسة معايير ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية وتجارب عالمية وعربية في هذا الإطار.

وخلصت الدراسة إلى:

♦ ضرورة تحديث معايير الجودة في التعليم العالي بالوطن العربي وتحسينها، لتساعد على تطوير أنظمته ومخرجاته التعليمية.

♦ ضرورة إجراء عمليات تقييم مؤسساتي دورية لهذه المؤسسات.

ح- دراسة (مصطفى، 2012) بعنوان: « تجربة التقييم المؤسسي وتطبيق التقييم الذاتي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا» السودان.

هدفت هذه الدراسة إلى وصف ومناقشة تجربة التقييم المؤسساتي والتقييم الذاتي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء المشروع المقدَّم من قبل الشبكة العربية لاتحاد الجامعات العربية ونموذج التقييم الذاتي الذي تتبناه الجامعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هذا الهدف.

وخرجت هذه الدراسة بمجموعة نتائج وتوصيات أهمُّها:

- تفعيل مركز التوثيق والمعلومات، وربطه بمصادر المعلومات المختلفة بالجامعة.
- استلام تقارير التقييم الذاتي يجب أن يتمّ من الكليات بواسطة الإدارة، وأن تقوم بإعداد تقرير التقييم الذاتي بالجامعة في نهاية كل فصل دراسي بالتعاون مع لجان الكليات.

7-1-3- الدراسات المحلية:

انطلاقا من ضرورة وضع الدراسة الحالية ضمن إطار تاريخي ومكاني، سنستعرض في هذا العنصر أهمّ الدراسات والبحوث القريبة من الموضوع، وبعض التجارب والنماذج المقترحة لوضع نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر.

أ- دراسة (TEMPUS, Aqi-Umed, 2009) بعنوان: « تعزيز ضمان الجودة الداخلية في جامعات المتوسط –الجزائر-» (Renforcement de l'assurance qualité interne dans les universités de la méditerranée –Algérie- Etats des lieux)

هذه الدراسة عبارة عن تقرير لبرنامج (Tempus) حول تطبيقات وإجراءات ضمان الجودة في جامعات المتوسط المشاركة في هذا البرنامج والتي من بينها بعض الجامعات الجزائرية.

هدفت إلى اختبار التجارب والتطبيقات الحالية للجامعات فيما يتعلّق بضمان الجودة والتي تتضمن:

- الآليات، الإجراءات، العمليات، وآليات التحسين المستمر.
- المعايير، المؤشّرات، الخصائص، ومعايير تتعلّق بالجودة.
- الوسائل، نظام المعلومات، الاستبيانات، والتحقيقات.
- الهيئات والهياكل (وحدات، لجان، وفرق عمل)

اعتمدت هذه الدراسة حول تطبيقات وإجراءات ضمان الجودة على المنهج الوصفي التحليلي لتقييم المجالات الآتية:

- عروض التكوين (التقييم، الاعتماد، التأهيل...إلخ).
- البحث (تقييم، اعتماد...إلخ).
- الحوكمة (المهمات والأهداف، السياسات، الاستراتيجيات، اتخاذ القرار، تسيير الموارد المادية والبشرية).
- الاتصال.
- الحياة الجامعية (الخدمات المرفقة، إشراك الطلبة في الحياة الجامعية).
- متفرقات (الانفتاح على المحيط الاجتماعي، الخدمات المجتمعية).

كانت عينة هذا التقرير جامعات من الجزائر، المغرب، وتونس، وشملت في الجزائر جامعات أمحمد بوقرة بومرداس، جامعة منتوري بقسنطينة، المدرسة العليا للعلوم التكنولوجية بوهران.

كما خرجت الدراسة بعد تقييمها للمجالات المذكورة أعلاه، بمقترحات ونتائج حول ضمان الجودة في كل مؤسسة جامعية وفق ما يلي:

خرجت الدراسة بالنتائج والتوصيات الآتية في جامعة أمحمد بوقرة بومرداس:

خرج هذا التقرير الذي أعدّ لتسليط الضوء على التقييم الداخلي لجامعة بومرداس في إطار مشروع (AQI-UMED) بـ:

♦ لا تملك الجامعة بعد تقاليد للتقييم الداخلي مرتبطة بمبادئ ضمان جودة التعليم العالي.

♦ عملية التقييم الداخلي هذه على مستوى المؤسسة والمسجّلة في التقرير الحالي، مسّت مجال الحوكمة (Gouvernance) والجانب المتعلّق بالبرامج، وتعدّ عمليةً ناجحة إلى حدّ بعيد كونها سمحت بمراجعة عميقة لهياكلها وآلياتها بهدف مطابقتها مع دليل دولي يتكيّف وخصوصيات الجامعة.

♦ متابعة الفاعلين في الجامعة لإجراءات هذه العملية كانت بحرص واهتمام كبيرين.

وخرجت الدراسة بالنتائج والتوصيات الآتية في جامعة قسنطينة:

♦ يُعبِّر مشروع (AQI-UMED) الذي تمّ اعتماده من قبل الجامعة عن فرصة حقيقية لجعل عملية التقييم الداخلي أولوية على كافة المستويات.

♦ يساعد هذا المشروع (في جامعة قسنطينة) في تكوين مختلف الفاعلين في مجال التقييم.

وخلصت الدراسة على مستوى المدرسة العليا للتعليم التكنولوجي بوهران بالتوصيات الآتية:

♦ قامت المدرسة العليا للتعليم التكنولوجي بوهران منذ إنشائها في ضوء خصوصياتها الوطنية في تكوين المكونين بتخريج عدد معتبر من الإطارات المؤهّلين بدرجة كبيرة، يشكّلون في الوقت الراهن إطارات في التربية من مدراء مؤسسات، مفتشين، ومستشارين بالوزارة...إلخ

♦ في ضوء الغاية من ضمان الجودة يعدُّ من المستعجل تشجيع ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

♦ يجب على المؤسسات –في إطار هذا المشروع– بهدف إدارة جودتها وبلوغ درجة مُرْضية في ضوء ضرورة عرض وتقديم نتائج تتوافق وإدارة الجودة من أجل تحسين النجاعة، أن تضع مقاييس لتوضيح مستوى الجودة فيها.

ب– دراسة (بروش & بركان، 2012) بعنوان: « مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق »

هدف هذا البحث إلى تحقيق جملة من النتائج أهمُّها:

♦ إبراز الاتجاهات العامة للتحديات التي تواجه التعليم العالي عبر العالم.

♦ الوقوف عند خصوصيات القطاع في الجزائر، وتقييم مختلف الإصلاحات التي عرفها.

♦ إظهار أهمية وضرورة تبني نظام ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية في الجزائر كشرط أساسي لمواكبة التغيير الناجم عن التحديات الداخلية (تحسين الكفاءات) والخارجية (العولمة).

♦ التعريف بنظام ضمان الجودة الذي يعتبر مدخلا حديثا في أدبيات التعليم العالي.

♦ التعريف بالتجربة الجزائرية في مجال ضمان الجودة في التكوين الجامعي.

♦ محاولة التوصّل إلى نتائج وتوصيات تساعد متخذي القرار على تفادي العراقيل وحسن التعامل مع المقاومة الناتجة عن المشروع التغييري، المتمثّل في تطبيق نظام ضمان الجودة.

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

وخرج هذا البحث بجملة من النتائج والتوصيات، أهمُّها:

♦ من الصعوبات التي تواجه تطبيق ضمان الجودة في الجزائر، غياب ثقافة الجودة في التعليم العالي، حيث أنَّ عنصر الجودة لم يكن هدفا معلنا في سياسة الجامعة، وبالتالي لم يكن مؤشِّرا لقياس نجاعة وفعّالية المؤسسة الجامعية.

♦ قلة مستوى تكوين وتدريب الفاعلين على العملية، وعدم توفير الإمكانيات المادية والتنظيمية التي تُمكِّن من التعامل بفعّالية مع نظام المعلومات.

كما أوصى الباحثان بهدف تخطي هذه الصعوبات، بتبني الوزارة الوصية لمنهجية تطبيق ضمان الجودة تقوم على:

♦ الاتصال الفعّال من خلال تكثيف الجهود للتعريف بالمشروع مع إبراز ضرورته المصيرية للتعليم العالي في الجزائر، وذلك لكل الأطراف ذات المصلحة (الأطراف الداخلية والخارجية).

♦ المشاركة والتي تعدُّ من أهمّ الاستراتيجيات المتبعة لإنجاح مشروع التغيير ومعالجة المقاومة.

ج- دراسة (يحياوي & آخرون، 2012) بعنوان: « اتجاهات أعضاء التدريس نحو مدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة في جامعة باتنة دراسة ميدانية »

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على مدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة وفق معايير: الطلبة هيئة التدريس، الإدارة، البرامج، والمرافق في جامعة باتنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

لتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثات المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطوير استمارة (استبيان) وزِّعت على عينة مستهدفة من الأساتذة.

وخرجت هذه الدراسة بالنتائج والتوصيات الآتية:

♦ تطبيق متطلبات ضمان الجودة بجامعة باتنة حسب آراء أعضاء هيئة التدريس يتمُّ بدرجة متوسطة بلغت نسبة 55.40%.

♦ التوصية بدراسة وتشخيص نواحي النقص في تطبيق محاور ضمان الجودة.

♦ إجراء دراسات مقارنة حول ضمان الجودة مع جامعات أخرى.

♦ الاستفادة من تجارب وخبرات الدول المطبقة لنظام ضمان الجودة بنجاح.

♦ تأسيس ثقافة جديدة للجودة داخل الجامعة تُركِّز على القيم التي تسمح بتحقيق التحسين المستمر.

د- دراسة (TEMPUS, 2012) بعنوان: « التعليم العالي بالجزائر» (L'enseignement supérieur en Algérie)

هذه الدراسة عبارة عن تقرير لبرنامج (Tempus) حول التعليم العالي في الجزائر، هدفت إلى وصف الخصائص العامة لهذا القطاع، وعرض أهمّ التحديات التي تواجهه واحتياجاته الحالية، وتحديد توجهاته، ووضع بعض المؤسسات الجامعية التي تبنت هذا البرنامج، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق هذه الأهداف.

وخرجت بجملة من النتائج ارتبطت بالمجالات الآتية:

♦ عرض أهمّ خصائص التعليم العالي في الجزائر في ضوء وصف عام، اشتمل على تحديد الخصائص العامة لمؤسسات هذا القطاع، أنواع البرامج والمؤهّلات التي يُقدِّمها، أصناف المؤسسات الجامعية، توزيع المهام، الهيكلية والحوكمة في هذه المؤسسات، وإجراءات ضمان الجودة.

♦ تحديد أهمّ التحديات الحالية للتعليم العالي في الجزائر، التي من أهمِّها توفير متطلبات ديمقراطية التكوين الجامعي وتقديم تعليم ذو جودة ونوعية في ضوء التطوُّر المعرفي والتوجهات نحو اقتصاد المعرفة، وتزايد التعداد، وتحدي تأطير هذه الأعداد المتزايدة من الطلبة، إضافةً إلى توسع النظام الجامعي في الجزائر والسعي نحو تحقيق الأهداف المسطّرة على المستويين النوعي والكمي.

♦ عرض للنتائج المحققة من طرف بعض مؤسسات هذا القطاع التي تبنت البرامج الأوروبية لضمان الجودة (برنامج Tempus وبرنامج Erasmus-Mundus)

هـ- دراسة (Benstaali) بعنوان: « مشروع مقترح: تطبيق ضمان الجودة في الجامعة» (Proposition de projet: application de l'assurance qualité à l'université)

هذه الدراسة عبارة عن مشروع هدفه الأساسي يتمثّل في اقتراح نموذج لضمان الجودة في التعليم العالي في ضوء تحسين فعّالية الجامعات الجزائرية في تحويل المعرفة، إضافةً إلى تكوين موارد بشرية ناجعة مقارنةً مع احتياجات عالم الشغل.

قدَّم هذا المشروع طرق وأساليب وضع حيّز التنفيذ تطبيقات ضمان الجودة في برامج التكوين الجامعي وتحسينها تدريجيا بالكيفية التي تجعلها تتطوّر بالتناسق مع التحسين المستمر للمؤسسات الجامعية على المستوى الدولي، وتستجيب أيضا للمتطلبات المتوقعة من الأطراف الوطنية، فضلا عن استجابتها للمعايير الدولية المعتمدة من طرف منظمات اعتماد البرامج الجامعية، وقام الباحث باقتراح نموذج لضمان جودة الجامعة الجزائرية في ضوء الأبعاد الآتية:

♦ وضع نظام ضمان الجودة في الجامعة، والذي اشتمل على الإجراءات التنظيمية لضمان الجودة التي اقترحها الباحث (إنشاء مجلس لضمان الجودة، تشكيل خلية متابعة...إلخ) إضافةً إلى معايير ضمان الجودة، الآليات المستمرة لمراقبة الجودة، وتسيير هذا النظام في الجامعات.

♦ هيئات اعتماد البرامج الجامعية، وهو بعد ضمَّنه الباحث أهمّ هيئات الاعتماد على المستوى الدولي التي تُعنى بضمان جودة البرامج، ليصل إلى اقتراح النموذج المناسب للجامعة الجزائرية.

♦ النموذج الجزائري لضمان الجودة، والذي تضمن اقتراحات الباحث لحيثيات نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر بتحديده للأهداف والإجراءات الواجب إتباعها.

وخرج هذا المشروع بخلاصة حول ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر مفادها:

♦ من الأفضل أن يعتمد النموذج الجزائري لضمان الجودة على النموذج الأمريكي وفق نظام (ABET)، والذي يطلب تفاصيل أكثر وعملية قياس فعّالة للأهداف التربوية للبرامج ونتائج التكوين لبساطته ووضوحه من ناحية، وإمكانية توافقه والنماذج الأخرى للاعتماد من ناحية أخرى.

7-2- التعقيب على الدراسات السابقة:

انطلاقا من أنَّ الدراسات السابقة تعتبر من ركائز البحث العلمي، إذ تساعد الباحث في توجهاته نحو اعتماد طريقة البحث ومنهجية العمل، والاستناد إلى نتائج تلك الدراسات والاستفادة من الأدوات التي استخدمتها والتوصيات التي خرجت بها، لتحقيق التكامل والبناء على ما سبق من جهود علمية.

استعرض الباحث فيما سبق بعض الدراسات السابقة القريبة من موضوع بحثه، التي تبقى بحاجة إلى مناقشتها والتعقيب عليها، للوقوف على أهمّ ما خرجت به من نتائج ومقترحات قد تفيد الدراسة الحالية.

7-2-1- التعقيب على الدراسات الأجنبية:

من خلال عرض وتحليل الدراسات الأجنبية السابقة التي تناولت موضوع ضمان الجودة في التعليم العالي على المستوى المؤسساتي نستخلص:

♦ اهتمت معظم هذه الدراسات بتناول التوجهات الحالية لأنظمة التعليم العالي على الصعيد الدولي والتركيز على التوجه نحو ضمان الجودة، من حيث هي ضرورة تقتضيها التحوُّلات التي عرفتها هذه الأنظمة في الوقت الراهن، وكآلية تساعد على تحسين نشاطات المؤسسات الجامعية، وهذا ما نلمسه مثلا في دراسة (Bernard, 2012) التي هدفت إلى التعرُّف على أهمّ التطوُّرات الحاصلة في أنظمة هذا القطاع على المستوى الدولي، والوقوف على مدى النجاح في التوجه نحو ضمان الجودة.

♦ ركّزت بعض هذه الدراسات بصفة خاصة على نظام ضمان الجودة ومختلف إجراءاته التنظيمية على غرار دراسة (Martin & Ouellet, IRIS, 2012) ودراسة (TEMPUS, 2009) ودراسة (Choon, 2008).

♦ تناولت بعض هذه الدراسات ضمان جودة التكوين الجامعي بالتركيز على المستوى المؤسساتي وأهمّ آليات، إجراءات، أهداف، وأدوات التقييم المؤسساتي مثل دراسة (Bernnan & Shah, 2000) التي هدفت إلى التعرُّف على تأثير أنظمة الجودة المؤسساتية على أداء الجامعة، وتقديم نموذج عن العلاقة بين هذه الأنظمة والتغيير المؤسساتي في هذا القطاع، ودراسة (HEQC, 2004) التي هدفت إلى

إجراء عدد من عمليات التقييم المؤسساتي التي ترتكز على النظم والمنهجيات المستخدمة لتقييم مدى تنفيذ المراجعة المؤسساتية.

♦ ركَّزت بعض هذه الدراسات على أهمية التقييم في التعليم العالي، كآلية ترتكز عليها إجراءات ضمان الجودة مثل دراسة (HEQC, 2004) التي تناولت إجراءاتُها الميدانية عمليات تقييم مؤسساتي للوقوف على مستوى أداء مؤسسات القطاع، ودراسة (Gelleni, 2008) التي هدفت إلى وصف وتحليل عمل الوكالة الفرنسية لتقييم البحث والتعليم العالي (AERES).

♦ أشارت دراسة (Gelleni, 2008) إلى الدور الإيجابي الذي أنتجته عمليات تقييم مؤسسات التكوين الجامعي في تعزيز استقلالية هذه الأخيرة.

♦ استعرضت دراسة (TEMPUS, 2009) جملةً من المتطلبات الرئيسية لوضع نظام ضمان الجودة على غرار التكوين المستمر، أنظمة المعلومات، نشر وتوزيع المعلومات والنتائج المتعلّقة بإجراءات هذا النظام، المشاركة الجماعية، وتعزيز استقلالية الجامعات.

♦ تناولت دراسة (Bernard, 2012) في معالجتها النظرية أهمّ التوجهات والتطوُّرات الحاصلة في أنظمة التعليم العالي في العالم، فالتعريف بمفهوم ضمان الجودة، ثمَّ توجهت نحو تقييم مستوى نجاح التوجه نحو ضمان الجودة كواحدة من أهمّ هذه التوجهات، كما أشارت إلى ضرورة التقدُّم في إجراءات ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية.

♦ جاءت هذه الدراسات في الفترة الزمنية الممتدة بين سنتي (2000–2012) مما يُشير إلى حداثة موضوع ضمان جودة التعليم العالي وحداثة تناوله من طرف الباحثين، وهو ما يُفسِّر قلّة الدراسات والبحوث التي ركَّزت على جزئية ضمان الجودة المؤسساتية التي لم يظهر التركيز عليها إلا في دراسة (Bernnan & Shah, 2000) ودراسة (HEQC, 2004) ودراسة (Mathwai & Kara, 2010).

♦ اعتمدت معظم هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق الأهداف التي سطَّرتها.

من أهمّ النتائج التي خلُصت إليها الدراسات الأجنبية:

♦ تحديد أهمّ التوجهات الحالية لأنظمة التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم، والتركيز على ضمان الجودة كواحدة من أهمّ هذه التوجهات.

♦ تحديد متطلبات ومعايير وضع نظام ضمان جودة التكوين الجامعي، والتركيز على ضرورة توفير هذه المتطلبات بشكل يراعي البعدين المحلي والدولي.

♦ التركيز على الدور الإيجابي الذي يعود به التقييم المؤسساتي في تعزيز استقلالية المؤسسات الجامعية وتحسين أدائها.

♦ التقدُّم في إجراءات ضمان الجودة في أنظمة التعليم العالي يعدُّ أمرا ضروريا لتحسين أداء المؤسسات الجامعية في البحث والتكوين وخدمة المجتمع.

7-2-2- التعقيب على الدراسات العربية:

♦ ركَّزت معظم الدراسات العربية على أهمية ضمان الجودة ودورها في تحسين نشاطات المؤسسات الجامعية على غرار دراسة (المجالي & النوايسة، 2012) التي هدفت إلى توضيح دور وحدة ضمان الجودة في هيئة اعتماد هذه المؤسسات في الأردن.

♦ ركَّزت معظم هذه الدراسات على المعايير والمتطلبات الضرورية لنظام ضمان جودة التعليم العالي، وأطر تحديد هذه المتطلبات في ضوء البعدين المحلي والدولي، مثل دراسة (درادكة، 2011) ودراسة (الخرابشة، 2012) ودراسة (السيد، 2012).

♦ خرجت دراسة (درادكة، 2011) بمجموعة من المتطلبات الضرورية لوضع نظام ضمان الجودة اشتملت على متطلبات تنظيمية، متطلبات قانونية، ومتطلبات التوثيق.

♦ قدّمت دراسة (القداح، 2012) أنموذجا مقترحا لنظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مكوِّنات تنظيمية تضمنت المقوِّمات البنيوية لهذا النظام، الفعّاليات الأدائية، ونواتج النظام إضافةً إلى اقتراحها دليلا استرشاديا لتطبيق أنموذج نظام ضمان الجودة المقترح في ضوء خمسة (05) مراحل هي: الإعداد، التخطيط، التنظيم، التنفيذ، والتقييم.

♦ لم تُركِّز الدراسات العربية كثيرا على جزئية التقييم المؤسساتي إلا دراستي (مصطفى، 2012) اللتان حاول الباحث من خلالهما مناقشة إجراءات التقييم المؤسساتي وأحد أدواته (التقييم الذاتي) في اتحاد الجامعات العربية في الدراسة الأولى، وفي جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في الدراسة الثانية، كدلالة على قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع ضمان الجودة المؤسساتية.

♦ جاءت هذه الدراسات في الفترة بين سنتي (2009-2012) كمؤشِّر واضح على حداثة توجه البحث العربي نحو دراسة موضوع ضمان الجودة، والتركيز أكثر على تعريف المفهوم وتحديد المتطلبات والأطر المعيارية والتنظيمية لوضع نظام ضمان الجودة، وتوجه جهود البحث نحو ترسيخ ثقافة الجودة كخطوة أولى للسير نحو اكتساب الجامعة العربية لتقاليد وممارسات الجودة.

♦ اعتمدت معظم هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها المسطّرة.

من أهمّ النتائج التي خلُصت إليها الدراسات العربية:

♦ تحديد المتطلبات الضرورية لوضع نظام ضمان جودة التعليم العالي، والتركيز على وضع وتطوير منظومة معايير موحدة لهذا النظام تراعي الأبعاد المحلية، الإقليمية، والدولية.

♦ ضرورة الاستمرار في ضبط جودة التعليم العالي والارتقاء بمستواه ليتلاءم والاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية ويلبِّي الاحتياجات الداخلية والخارجية.

♦ ضرورة وجود عملية تخطيط مستمرة تضمن للمؤسسات الجامعية تحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها.

7-2-3- التعقيب على الدراسات المحلية:

♦ تناولت معظم الدراسات المحلية موضوع ضمان جودة التعليم العالي في ضوء خصائص هذا النظام، وأهمّ التوجهات الحالية لمؤسسات القطاع إن على المستوى المحلي أو الدولي، مثلما جاءت به دراسة (بروش & بركان، 2012) ودراسة (يحياوي وآخرون، 2012).

♦ قدَّمت دراسة (TEMPUS, Aqi-Umed, 2009) عرضا لدراسة حالة ثلاث جامعات جزائرية في ضوء توجهها نحو تطبيق إجراءات ضمان الجودة في إطار برنامج (TEMPUS) فتناولت بالتقييم والتحليل مدى التقدُّم في هذه الإجراءات بالنسبة لكل جامعة.

♦ أشارت دراسة (بروش & بركان، 2012) إلى التوجهات الحالية للأنظمة الجامعية على مستوى العالم من ناحية وفي الجزائر من ناحية أخرى، ثمَّ قدَّمت عرضا حول حيثيات مفهوم ضمان الجودة واستعراض خصائص التجربة الجزائرية في هذا الإطار، وأهمّ الصعوبات التي تواجه قطاع التعليم العالي في توجهه نحو وضع نظام ضمان الجودة.

♦ قدَّمت دراسة (TEMPUS, 2012) عرضا تفصيليا لواقع التكوين الجامعي بالجزائر وأهمّ خصائصه التنظيمية والقانونية، هيكليته، تعداد مؤسساته وطلبته ومؤطريه، وتحديد أهمّ التحديات التي بات يواجهها، والتي من بينها ضرورة تقديم تعليم ذو جودة ونوعية.

♦ قدَّمت دراسة (بن ستعلي، د س) نموذجا لمشروع مقترح لوضع نظام ضمان لجودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، يهدف إلى تحسين فعّالية هذه المؤسسات في إنتاج ونقل المعرفة وتكوين كفاءات تتوافق ومتطلبات سوق العمل.

♦ لم تُركِّز هذه الدراسات على جزئية ضمان الجودة المؤسساتية وأدوات التقييم المؤسساتي، مما يعكس حداثة التوجه نحو بحث موضوع ضمان الجودة والتركيز في هذه البدايات على تحديد التوجهات والتحديات التي تواجه المنظومة الجامعية في الجزائر، ضبط مفهوم ضمان الجودة، بحث إشكاليات تحديد وتوفير المتطلبات الضرورية وضبط الإمكانيات الملائمة لوضع وتنفيذ إجراءات هذا النظام الأمر الذي يُشير إلى توجه جهود البحث في دراسة هذا الموضوع إلى العمل على ترسيخ ثقافة الجودة في الجامعة الجزائرية، كخطوة أولى تُؤسِّس للتوجه نحو اكتساب الممارسات والتقاليد الرامية إلى تحسين وضمان جودة نشاطات التعليم العالي.

♦ جاءت هذه الدراسات في الفترة الممتدة بين سنتي (2009-2012) إشارةً إلى أنَّ التوجه نحو بحث موضوع ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية حديث العهد ولازال في بداياته الأولى.

♦ اعتمدت معظم هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها.

من أهمّ ما خلُصت إليه الدراسات المحلية من نتائج:

♦ لا تملك الجامعة الجزائرية بعد تقاليد للتقييم الذاتي المرتبطة بالمبادئ الموضوعة لضمان الجودة في التعليم العالي.

♦ من الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام ضمان الجودة في الجزائر: غياب ثقافة التقييم والجودة وقلة مستوى تكوين وتدريب الفاعلين على إجراءات ضمان الجودة.

♦ من الضروري أن تتبنى الجامعة الجزائرية نظاما لضمان الجودة يرتكز على عاملي الاتصال الفعّال والمشاركة الجماعية، كشرطين أساسين لنجاح هذا النظام.

خلاصةً لهذه التعقيبات على الدراسات السابقة (الأجنبية، العربية، والمحلية)، يمكن القول أنَّ معظمها ركَّزت على مفهوم ضمان جودة التعليم العالي من خلال بحث إشكاليات تحديد المتطلبات الواجب توفّرها لنظام ضمان الجودة، كما أنَّ الدراسات التي تناولت إشكاليات تتعلّق بالتقييم المؤسساتي (ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي بين المتطلبات والإمكانيات) تبقى قليلة لحداثة الموضوع، كما أنَّ معظم النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسات تسير في اتجاه بذل الجهد لترسيخ ثقافة الجودة في الجامعات، والتأكيد على ضرورة وأهمية الاستجابة لتحدي ضمان الجودة وتحسين أداء أنظمة هذا القطاع.

هذا ما يقودنا إلى العمل على تحديد أوجه الإفادة من هذه الدراسات السابقة، وما قدَّمته للدراسة الحالية، للوصول إلى تحديد وضع هذه الدراسة بين ما سبقها من جهود علمية تناولت الموضوع.

7-3- الإفادة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما استعرضه الباحث من دراسات سابقة والتعقيب عليها، سيحدِّد في العنصر الحالي موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات وإفادتها منها:

7-3-1- إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

♦ الوقوف على التوجهات الحالية لأنظمة التعليم العالي في العالم بصفة عامة (دراسة Bernard, 2012-الدراسات الأجنبية-) وخصائص هذا القطاع في الجزائر في ضوء هذه التوجهات (مثل دراسة بروش & بركان، 2012-الدراسات المحلية-).

♦ التعرُّف أكثر على مفهوم ضمان الجودة والوقوف على خصائصه، آلياته، مقارباته، وأهدافه إضافةً إلى التعرُّف على متطلبات نظام ضمان الجودة.

♦ الوقوف على مفهوم التقييم المؤسساتي (ضمان الجودة المؤسساتية) وأدواته التطبيقية ودوره في تحسين أداء المؤسسات الجامعية.

♦ أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الوقوف على أهمّ متطلبات ضمان الجودة المؤسساتية مثلما جاءت به دراسات: (TEMPUS, 2009-الدراسات الأجنبية-)، (القداح، 2012-الدراسات العربية-) ودراسة (يحياوي & آخرون، 2012-الدراسات المحلية-).

♦ الوقوف على مدى التقدّم في إجراءات ضمان الجودة في بعض الجامعات الجزائرية (بومرداس قسنطينة، والمدرسة العليا للعلوم والتكنولوجيا بوهران) والتي جاءت بها دراسة (TEMPUS Aqi-Umed, 2009-الدراسات المحلية-).

♦ أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في توجه الباحث نحو اقتراح خطة لوضع نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية خاصةً دراسة (بن ستعلي –الدراسات المحلية–) التي قدّمت مقترح مشروع لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر.

♦ كما أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار منهج الدراسة وأدواتها.

7–3–2– موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في جملة من النقاط كما تتفق معها في نقاط ومحاور أخرى:

♦ فالبحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة في تناوله لموضوع ضمان جودة التعليم العالي بتركيزه على محوري متطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي وإمكانيات التعليم العالي في الجزائر، حيث لم تتناول أيّ من تلك الدراسات هذه العلاقة بين محوري الدراسة.

♦ كما تختلف عن الدراسات السابقة في طرحها النظري لمحور ضمان الجودة المؤسساتية، حيث قدَّم الباحث طرحا أكثر تفصيلا لهذا المفهوم (ضمان الجودة المؤسساتية) ومجالات التقييم المؤسساتي في حين لم تُركِّز الدراسات السابقة التي درست هذا الجانب إلا على مجالات محددة في موضوع التقييم المؤسساتي مثل دراستي (مصطفى، 2012–الدراسات العربية–) اللتان ركزتا على إحدى أدوات التقييم المؤسساتي ممثلةً في التقييم الذاتي (الداخلي) فقط.

♦ تختلف الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات محلية في محاولتها للوقوف ميدانيا على الفروق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة بالمقارنة بين مجموعة من الجامعات الجزائرية.

♦ لكنَّ الدراسة الحالية تلتقي مع العديد من تلك الدراسات السابقة في دراستها النظرية للموضوع باستعراضها لأهمّ التوجهات الحالية لأنظمة التعليم العالي مثل دراسة (Bernard, 2012–الدراسات الأجنبية–) ومن ثَمَّ خصائص هذا القطاع في الجزائر في ضوء هذه التوجهات مثل دراسة (بروش & بركان، 2012–الدراسات المحلية–).

♦ كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها المتمثّلة في تشخيص واقع التكوين الجامعي بالجزائر، تحديد متطلبات ضمان الجودة المؤسساتية، الوقوف ميدانيا على مستوى التوافق بين إمكانيات الجامعة الجزائرية ومتطلبات ضمان الجودة المؤسساتية، واعتمادها المنهج البنائي في بناء الخطة المقترحة لوضع نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر على غرار ما اعتمدته دراسة (القداح، 2012–الدراسات العربية–).

♦ بالإضافة إلى اتفاق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدامها لأدوات جمع البيانات المتمثّلة في الاستبيان، الوثائق والسجِّلات، والمواقع الإلكترونية، بالإضافة إلى تحديد «منهج البحث» المناسب لمعالجة الإشكالية التي جاءت بها.

هذه إذا بعض الدراسات السابقة التي تناولت بالبحث موضوع ضمان جودة التعليم العالي وارتباطه بمفاهيم ومتغيِّرات متعددة على غرار التقييم المؤسساتي (ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي) على المستويات الدولية، العربية، والمحلية.

في هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أنَّ ما ذُكِر من هذه الدراسات لا يعني بأي حال من الأحول أنَّ الباحث قد تمكّن من حصر وقراءة جميع ما جاءت به البحوث العلمية والدراسات القريبة من موضوع بحثه، وإنَّما هي فقط ما توصّل إليه من قراءته في التراث النظري في حدود إمكاناته الزمنية والموضوعية، وما اعتقد –حسب رأيه هو– أنَّها دراسات قريبة من موضوع بحثه أو يمكنه الاستفادة منها في جانب من جوانبه.

8- منهج الدراسة:

يُشير منهج الدراسة إلى «مجموعة الإجراءات والقواعد والضوابط التي يتّم وضعها بُغية الوصول إلى الحقائق واكتشافها، فهو بمثابة برنامج مُحَدِّد لمختلف السبل للإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث». (أوسرير & بوعافية، 2011: ص155)

اقتضت طبيعة الموضوع وإشكالية الدراسة الحالية وأهدافها استخدام «المنهج الوصفي» الذي يرتكز على « مجموعة الإجراءات الدراسية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات حول هذه الظاهرة أو موضوع البحث ». (الخياط، 2010: ص94)

على هذا الأساس اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في بنائه «للخلفية النظرية» للدراسة من خلال جمع وتحليل ما جاء في مصادر التراث النظري في موضوع البحث من كتب علمية، رسائل وبحوث، دوريات ومجلات ومؤتمرات، نصوص قانونية وتشريعية، ومقالات وتقارير صحفية.

لمَّا كان من أهداف الدراسة «الوقوف ميدانيا» على مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي، اقتضى الأمر استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وطبيعة هذا الموضوع الاستكشافي، انطلاقا من ضرورة جمع المعلومات والبيانات حول هذه العلاقة من ميدان الدراسة وتنظيمها وتحليلها ثمّ تفسيرها.

أمّا لبناء «الخطة المراد اقتراحها» لتطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية، تمّ الاعتماد على المنهج البنائي « كأحد أنواع مناهج البحث يستخدمه الباحث بهدف بناء هياكل معرفية جديدة أو أدلة معيارية أو تطوير مناهج وأساليب لم تطرّق إليها الدراسات السابقة » (الأغا، 2001: ص03).

بعد التعريف بموضوع الدراسة بطرح إشكاليتها وتحديد أهدافها وأهميتها، تعريف المصطلحات التي اشتملت عليها، فاستعراض أهمّ الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الموضوع على المستوى الدولي، العربي، والمحلي، وصولا إلى تحديد منهج البحث العلمي المعتمد عليه.

في ضوء هذه الأبعاد بصفة عامة وأهداف الدراسة وفرضياتها بصفة خاصة، سيتوجه الباحث نحو دراسة هذا الموضوع بدايةً في إطار نظري يُحدِّد من خلاله أهمّ توجهات التعليم العالي على المستويين الدولي والمحلي، ثمَّ التوجه نحو التعريف بمفهوم ضمان الجودة في هذا القطاع، فالتطرّق إلى ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي، وصولا إلى التعريف بالتجربة الجزائرية في ضمان الجودة.

من ثَمَّ في إطار ميداني، يستهدف من خلاله الوقوف على مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي.

في الأخير، سيقدِّم الباحث مقترحات الدراسة في شكل خطة لتطبيق نظام لضمان جودة الجامعة الجزائرية في ضوء النتائج التي ستخرج بها الدراسة من جهة، ونتائج بعض الدراسات السابقة وما جاء في التراث النظري الذي تناول هذا الموضوع من جهة أخرى.

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول

التوجهات الحالية للتعليم العالي

تمهيد

أولا: توجهات التعليم العالي في العالم

1- أهمّ المفاهيم المؤثِّرة في توجهات التعليم العالي.....**46**

2- أهمّ تطوُّرات التعليم العالي في العالم **50**

3- أهمّ التوجهات الحالية للتعليم العالي في العالم.....**51**

ثانيا: توجهات التعليم العالي في الجزائر

1- واقع التعليم العالي بالجزائر.....**58**

2- أهمّ التطوُّرات التي عرفها التعليم العالي بالجزائر.....**69**

3- أهمّ التوجهات الحالية للتعليم العالي بالجزائر.....**75**

الخلاصة

تمهيد:

يُواجه التعليم العالي في الوقت الراهن تحديات ورهانات متعددة، نتيجةً لتأثيرات العولمة وما صاحبها من تغيُّرات اجتماعية واقتصادية.

ففي وقت تزايد فيه الطلب الاجتماعي على التكوين الجامعي، وتزايُد وتنوُّع الوظائف والأنشطة التي بات يتطلبها التطوُّر الاقتصادي، وجد هذا القطاع نفسه أمام ضرورة الاستجابة لهذه المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية؛ بالإضافة إلى توسّع أنظمته والتنوُّع الكبير في عروض التكوين والتخصصات التي أصبح يُقدِّمها، وتوجهاته نحو الخوصصة، وبحثه لإشكاليات جديدة على غرار التمويل، توظيف خرِّيجي الجامعة...إلخ

هذه التحديات وأخرى، أصبحت تُعبِّر عن التوجهات العامة للتعليم العالي في مختلف أنحاء العالم كما أنّ استجابة القطاع لهذه التحديات تُترجم في التطوُّرات التي عرفها ومازال يعرفها.

إنَّ المراقب لوضع هذا الميدان في الجزائر قد يجد أنّ هذا الأخير ليس بمعزل عمّا هو حاصل في العالم، فقد تجد الجامعة الجزائرية نفسها أمام التحديات والرهانات الدولية نفسها.

من هذا المنطلق جاء الفصل الحالي لإبراز أهمّ التطوُّرات التي عرفها التعليم العالي وأهمّ توجهاته الحالية في العالم، ومن ثَمَّ الوقوف على واقع وأهمّ التطوُّرات التي عرفها هذا القطاع في الجزائر فتحديد أهمّ توجهاته الرئيسية في ضوء ما هو حاصل دوليا.

أولا- التوجهات الحالية للتعليم العالي في العالم:

لقد أشرنا إلى أنّ مختلف التحديات التي تُواجه التعليم العالي على مستوى العالم، جاءت نتيجةً لتأثيرات العولمة وبروز مفاهيم جديدة على غرار "اقتصاد المعرفة" و"مجتمع المعرفة" وقبل التطرّق إلى أهمّ التطوُّرات والتوجهات الجديدة لهذا القطاع، لابدّ لنا من التعرُّف على هذه المفاهيم التي تُشكِّل الأُطر النظرية والفلسفية التي تُؤثِّر في هذه التوجهات، حيث سنتناول بالتعريف هذه المفاهيم وطبيعة تأثيرها في توجهات المنظومة الجامعية في العالم.

1-أهمّ المفاهيم المؤثِّرة في توجهات التعليم العالي:

1-1- مفهوم العولمة (Mondialisation):

إنّ مصطلح "العولمة" مصطلح متعدد الأبعاد له مفاهيم مختلفة، ولكنّنا سنركِّز في العنصر الحالي على تعريف عام لهذا المفهوم من ناحية، وعلاقته بتوجهات التعليم العالي من ناحية أخرى.

حيث أنَّ المعنى العام والشامل للعولمة يتضمن « الانتقال من المجال الوطني أو الإقليمي إلى المجال العالمي، وللعولمة بُعد اقتصادي يُشير إلى انفتاح اقتصاديات العالم على بعضها، وبُعد سياسي يتمثَّل في الدعوة إلى الديمقراطية والحريات الفردية...إلخ، وبُعد ثقافي يتضمن فتح آفاق التواصل الثقافي بين الأمم والشعوب ». (حسان & العجمي، بتصرف، 2007: ص451)

يرى Jane KNIGHT (1999) أنّ هناك اختلافا بين مفهومي العولمة وعولمة التعليم العالي، إذ عرّف الأولى بأنّها: « تدفق للتكنولوجيا، الاقتصاد، المعرفة، الأفراد، القيم والأفكار، وعبورها للحدود وتأثيراتُها إنّما تتغيّر وتختلف من بلد لآخر لاعتبارات التاريخ، العادات والتقاليد، الثقافة، وأولويات هذا البلد، في حين أنّ عولمة التعليم العالي تُعبِّر عن ردّ الفعل الوطني على تأثيرات العولمة، لكنَّ ردَّ الفعل هذا يُراعي ويحترم في الوقت نفسه خصوصيات مجتمع وأمة هذا البلد أو ذاك ».

نلمس من خلال هذا الطرح حول العولمة بدايةً، أنّها تعبير عن حركة تدفق عابر للحدود الجغرافية يشمل تدفق المعرفة، الأفكار والقيم، نواتج الاقتصاد، الوسائل التكنولوجية، والأفراد، لكنّه يؤكِّد في الوقت نفسه على أنّ تأثيراتها تختلف باختلاف خصوصيات الدول الثقافية والفكرية وترتبط بعادات وتقاليد وتاريخ كل بلد، في حين أنّ عولمة التعليم العالي تُعبِّر عن ردّ الفعل الوطني على تأثيرات العولمة في سياقها العام ضمن الخصوصيات الاجتماعية والثقافية لأنظمة التعليم العالي.

حتى يبدو هذا التعريف أكثر وضوحا، قدّم الكاتب ذاته تعريفا إجرائيا لهذا المفهوم جاء فيه: « أنّ عولمة التعليم العالي هي عملية إدماج بُعد دولي ومتعدد الثقافات في أنشطة التعليم، البحث، والخدمات التي تُقدِّمُها مؤسسات التعليم العالي ». (*Ibid*)

الذي يفهم من هذا الطرح، أنّ عولمة التعليم العالي تُشير إلى حركة تفعيل وتعزيز الشراكة والتفاعل بين مختلف أنظمة هذا القطاع في مختلف أنحاء العالم، خاصةً إذا ما تعلّق الأمر بإنتاج واستغلال المعرفة التي لا تتقيد بالحدود الجغرافية، إضافةً إلى مظاهر الشراكة الممكنة بين المؤسسات الجامعية من تبادل الخِبرات، البرامج، الطلبة، الدخول في تكتلات دولية وإقليمية...إلخ

كما عرّف Marginson & Van Der Wende (2011) العولمة على أنّها توسيع، تعميق وتعزيز التبادل الدولي، وأشارا إلى أنّ عولمة التعليم العالي تُحوِّل أنظمة وسياسات مؤسسات القطاع وتربُطها مباشرةً بالمعرفة، هذه الأخيرة لا تُعير اهتماما كبيرا للحدود الإدارية، كما يُعدُّ هذا القطاع من أكثر القطاعات انفتاحا على العالم مقارنةً بباقي الميادين.

من هذا التعريف يبدو أنّ عولمة التعليم العالي، تُترجَم في تعزيز وتعميق التبادل الدولي فيما يتعلّق بمختلف أنشطة البحث والتعليم والخدمات التي تُقدِّمُها الجامعات، وربطها بالمعرفة التي يبقى إنتاجُها من أهمّ أهداف التكوين الجامعي من ناحية، ومن ناحية أخرى هي لا تتقيد بالحدود الجغرافية والإدارية بين الدول، كونها فعلا إنسانيا يتسم بالشراكة والتفاعلية بين مختلف الأمم.

مما سبق يُمكننا أن نُعرِّف عولمة التعليم العالي على أنّها: « الظاهرة التي تدفع نحو إدماج بُعد دولي متعدد الثقافات في هذا الميدان، وتؤثِّر على توجهاته نحو تعزيز التبادل الدولي في مختلف أنشطة التعليم والبحث والخدمات التي تقدِّمها مؤسساته، انطلاقا من ارتباط هذه الأنشطة بالمعرفة التي لا تأخذ بعين الاعتبار الحدود الإدارية بين الدول، ولكنّها تحافظ في الوقت نفسه على الخصوصيات الفكرية

والثقافية لكل نظام جامعي ضمن منظومة العادات والتقاليد، وأهداف وسياسات القطر المحلي لتواجد هذا النظام ».

إنّ تأثيرات العولمة مسّت مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، وساهمت في بروز مفاهيم أخرى أصبح لها تأثيرها على توجهات التعليم العالي، الذي بات مرتبطا بالتغيُّرات التي يشهدها عالم الاقتصاد مثلا، خاصةً في ضوء مفهوم "اقتصاد المعرفة" الذي يُعدّ هو الآخر من المفاهيم التي تُؤثِّر على هذا القطاع، فالتطوُّر الاقتصادي الذي صاحبه التنوُّع الكبير في الأنشطة والوظائف، أصبح يُشكِّل واحدا من أهمّ التحديات التي تُواجه الجامعة المطالبة بالاستجابة لهذه المتطلبات الاقتصادية.

2-1- مفهوم اقتصاد المعرفة: (Economie de savoir)

يرتبط "اقتصاد المعرفة" ارتباطا وثيقا بظاهرة العولمة، التي برزت في أول الأمر في مجال الاقتصاد من خلال إنشاء التنظيمات والتكتلات الاقتصادية، فظهرت العولمة الاقتصادية التي تقتضي أن يكون كلّ مجتمع قادرا على المشاركة في تنمية العلاقات الاقتصادية الدولية. (الصغير، بتصرف 2005: ص45).

يُشير مصطلح "اقتصاد المعرفة" إلى: « الاقتصاد الذي يقوم على المعلومة (المعرفة) أي أنّ المعرفة هي العنصر الوحيد في العملية الإنتاجية، وهي المُنتج الوحيد في هذا الاقتصاد، وهي التي تُشكِّل أو تُحدِّد أساليب الإنتاج وفرص التسويق ومجالاته ». (تومي، 2005)

من خلال هذا التعريف، يبدو أنّ العلاقة وثيقة بين اقتصاد المعرفة ومؤسسات التعليم العالي على اعتبار أنّ دور هذه الأخيرة متمثّل في إنتاج المعرفة التي تُعدُّ المقوِّم الأساسي لهذا الاقتصاد، حيث أنّ الجامعات تقوم بدور أساسي في إنتاج المعارف من خلال نشاطاتها المختلفة، والتي تهدف إلى المساهمة في حلِّ المشكلات الاقتصادية وبحث آليات تطوير المنظومة الاقتصادية، إضافةً إلى توجهها نحو الاستجابة لمتطلبات التطوُّر الاقتصادي في ظل هذا المفهوم، من خلال تكوين الكفاءات للقيام بالأنشطة المتنوِّعة التي بات يتطلبها التطوُّر الاقتصادي استنادا إلى التقنيات والتكنولوجيات الحديثة في العمل على إنتاج المعرفة كعنصر أساسي يُسهم في زيادة التحكم في الموارد البشرية، المالية، والمادية وتوجيهها نحو المساهمة في تحقيق تنمية اقتصادية مستدامة.

إنَّ الحديث عن اقتصاد المعرفة وعلاقته بتوجهات التعليم العالي يرتبط أساسا بـ: « الإجراءات الجيّدة للتعليم العالي وإثرائها بعدد معيَّن من التقديرات النظرية التي تساعد على إعادة التفكير في قيمة المعارف، ليس فقط فيما يتعلّق بقيمتها من حيث حجم تبادلها، بل من حيث الشروط الحقيقية لإنتاجها وتبادلها، واستهلاكها ». (Bruno, 2012: p164)

مما يعني أنّ المعرفة باعتبارها المُنتج الأهمّ في اقتصاد المعرفة، أصبح يُنظر إليها في الوقت الراهن النظرة نفسها الموجهة لباقي منتجات وسلع القطاع الاقتصادي، فهي تخضع لمفاهيم وآليات ميدان الاقتصاد، هذا ما يجب أن تتعامل معه مؤسسات وأنظمة التعليم العالي كمؤسسات إنتاج للمعرفة.

إذ يجب عليها أن تأخذ بعين الاعتبار إضافةً إلى حجم تبادل المعارف بينها، أن تُركِّز أيضا على إعادة النظر في شروط إنتاج هذه المعارف وتبادلها واستهلاكها ضمن منظومة عمل تُركِّز أساسا على مفهوم الجودة في إنتاج وتبادل واستغلال المعارف.

إنّ ارتباط التعليم العالي بمفهومي "العولمة" و"اقتصاد المعرفة"، أصبح ارتباطا وثيقا من خلال ما أحدثه هذان المفهومان من تغيُّرات في سياسات وأهداف أنظمة القطاع في اتجاهها نحو الاستجابة لمتطلباتهما التي تُعدّ المعرفة أهمّ محاورها، وهو ما دفع بالقوى الاجتماعية في مختلف أنحاء العالم إلى رفع درجة اهتمامها بالتكوين الجامعي وجعله من أهمّ الأولويات الراهنة تفاعلا مع التحديات والرهانات المنبثقة عن ظاهرتي العولمة واقتصاد المعرفة، فأصبح هناك ما يسمى "بمجتمع المعرفة" كمفهوم آخر له تأثيراته على توجهات التعليم العالي في الوقت الحالي خاصةً في ظل تزايد الطلب الاجتماعي عليه.

3-1- مفهوم مجتمع المعرفة: (Société de savoir)

إنّ التطوُّرات التي مسَّت بنية المجتمعات بانتقالها من المجتمع الزراعي إلى المجتمع الصناعي فمجتمع ما بعد الحداثة أو ما يسمى "بمجتمع المعرفة"، والذي أصبح يُركِّز على الاستثمار في المعرفة كأحد أهمّ مصادر القوّة الاقتصادية في المجتمع، دفع بها إلى التوجه نحو التكوين الجامعي لتحصيل المعارف والاستجابة للرهانات والتحديات الجديدة.

إنّ هذا المصطلح –مجتمع المعرفة– يشير إلى: « المجتمع الذي يؤكِّد على أنّ المعرفة قوّة، وهو المجتمع الذي يَقُوم على أساس إنتاج المعارف، ومن ثَمّ فإنّ تميُّز مجتمع ما وقُدرته على المنافسة ومواجهة التحديات يعتمد أساسا على إنتاج المعارف ». (الصغير، مرجع سابق: ص42)

فالمتتبع لواقع المجتمع المعاصر يتبيّن له أنّ إنتاج المعرفة وتحويلَها إلى سلعة رابحة، أدى إلى قوّة المجتمعات المنتجة، وهذا راجع إلى تبنِّيها لمنظومة قيّم قِوامها التحرر العقلي والمرونة الفكرية والنظر إلى المعرفة من زوايا متعددة، حيث تتضمن المعرفة أبعادا سياسية، اجتماعية، اقتصادية تربوية، وثقافية. (المرجع نفسه، بتصرف: ص43)

يبدو أنّ تأثير مفهوم مجتمع المعرفة كمجتمع قائم على أساس إنتاج المعارف وتحويلها إلى عامل قوّة اقتصادية واجتماعية على توجهات التعليم العالي تأثير واضح، حيث أنّ هذا الأخير وفي ضوء تزايُد الطلب الاجتماعي عليه، أصبح أمام ضرورة بحث كيفيات الاستجابة لحجم هذا الطلب من ناحية وبحث آليات ضمان جودة مختلف الأنشطة التي يُقدِّمُها من تعليم وبحث، ترقى لتطلعات زبائنه وتضمن له تعزيز قدرات المنافسة لديه من ناحية أخرى، فتسيير الأعداد الهائلة للطلبة وضمان تعليم ذو نوعية في آن واحد، يمكن أن يُعدَّ من بين أهمّ التحديات التي تواجه أنظمة التعليم العالي في الوقت الراهن.

إنّ تأثير ظاهرة العولمة، اقتصاد المعرفة، ومجتمع المعرفة، وما تمخّض عنها من رهانات وتحديات، جعل التعليم العالي أمام توجهات جديدة نحو الاستجابة لمختلف هذه التحديات، التي من بينها تزايُد الطلب الاجتماعي على التكوين الجامعي، تنوُّع الوظائف والأنشطة التي يتطلبها مجال الاقتصاد جودة

الأنشطة التي تقوم بها المؤسسات الجامعية كضرورة ملحة، وتنوُّع التخصصات وعروض التكوين التي أصبحت تُقدِّمُها، هذا ما ساهم في تطوُّر أنظمة ومؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم، من خلال جُملة من المظاهر على رأسها توسّع أنظمة هذا القطاع ودخولها في شراكات إقليمية ودولية، وهذه المظاهر التي مسّت القطاع في العالم إن على مستوى الحجم أو النوع إنّما هي تعبير عن حركة تطوُّر تتسارع مع مرور الوقت خاصةً في الفترة الأخيرة، كما تُعبِّر في الوقت نفسه عن الاستجابة لتلك التحديات والرهانات التي أشرنا إليها.

2-أهمّ تطوُّرات التعليم العالي في العالم:

يتواجد التعليم العالي اليوم في مفترق طرق في معظم دول العالم المتقدمة والسائرة في طريق النموّ، فبعد فترة دعم سياسي ومالي قوّي لهذا الميدان بفضل المكانة التي كان يحظى بها كرمز وطني في المراحل الأولى لاستقلال الدول، شهِد أزمةً في كثير من دول العالم بداية الثمانينات (80) نتيجةً لتراجع التمويل والتدخّل السياسي في تطويره. (Martin & Sauvageot, IIEP, UNESCO, 2009: p16)

فمنذ عدّة أعوام وفي ضوء ظهور مفهوم "اقتصاد المعرفة" واعتباره رهانا أساسيا للتنافسية على المستوى المحلي والدولي، وجد التعليم العالي نفسه في وضعية استراتيجية في خطط التنمية المحلية إذ أنَّ هذه الوضعية الجديدة تُرجمت في الإرادة السياسية القوية لجعل تطوير هذا القطاع في تناسق وانسجام مع أهداف التنمية الوطنية. (*Ibid*)

لقد عَرف التعليم العالي –خاصةً في الخمسين سنة الأخيرة– ثورةً كبيرة تُرجمت في حجم ونوع التحوُّلات التي مسّت القطاع.

فخلال السنوات الماضية تزايد الطلب الاجتماعي على التكوين الجامعي خاصةً في الدول السائرة في طريق النمو، فعلى مستوى العالم تضاعف تعداد الطلبة ليتجاوز ثمان وستين مليون (68) طالب عام 1991 إلى مائةٍ وتسعٍ وخمسين (159) مليون عام 2008.

في آسيا الشرقية تزايد التعداد من أربعة عشر (14) مليونا سنة 1991 إلى تسعٍ وأربعين (49) مليونا سنة 2008، وفي الصِّين وحدها بلغ عدد الطلبة أكثر من ستة وعشرين (26.7) مليون طالب (IIEP, UNESCO, 2011: p07).

أما في أوروبا، فإنّ أهمَّ التطوُّرات التي عرفها هذا القطاع في الأعوام القليلة الماضية تبدأ من إنشاء الفضاء الأوروبي للتعليم العالي سنة 1998 فيما سُمي بلقاء السوربون، الذي جمع وزراء القطاع لدول: ألمانيا، فرنسا، بريطانيا، وإيطاليا.

في سنة 1999 قام وزراء القطاع لـ (29) دولة بإمضاء إعلان بولونيا (Déclaration de Bologne) الذي تمّ من خلاله الاتفاق على تحديد أهداف التعليم العالي لهذا الفضاء إلى غاية 2010 (Macarie Florea, 2010: p14).

في شهر مارس من سنة 2000 اتفق رؤساء خمسة عشر (15) دولة عضوا في الاتحاد الأوروبي على جعل الأنظمة الجامعية الأوروبية أكثر تنافسية وفق ما جاء به اتفاق لشبونة.

قامت استراتيجية لشبونة على محور رئيسي في السياسة الاقتصادية وتنمية الاتحاد الأوروبي بين سنتي 2000 و2010 يتمثَّل في تحقيق هدف رئيسي هو إنشاء اقتصاد المعرفة الأكثر تنافسية والأكثر ديناميكية في العالم. (Macarie Florea, 2010: p14)

من مظاهر تطوُّر الميدان الجامعي في العالم في السنوات الأخيرة، الارتفاع المحسوس للتعليم العالي الخاص، فحوالي 30 % من الطلبة في العالم منتسبون للجامعات الخاصة، ومن بين الدول التي فاقت فيها نسب الطلبة المنتسبين للمؤسسات الجامعية الخاصة 70%: أندونيسيا، اليابان، الفيليبين الجمهورية الكورية (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p08).

إنّ هذه التطوُّرات التي شهِدها التعليم الجامعي في مختلف أنحاء العالم، وفي ضوء المفاهيم التي أشرنا إليها سابقا، كلّها عوامل ساهمت في ظهور جملة من التوجهات الجديدة لهذا الميدان.

3-أهمّ التوجهات الحالية للتعليم العالي في العالم:

تُشير معظم الدراسات والأبحاث الحديثة حول التعليم العالي، أنّ هذا الأخير أصبح أمام جملة من التوجهات، التي لعبت حركة التحوُّلات والتطوُّرات التي عرفها الميدان دورا أساسيا في ظهورها.

حيث تُشير ورقة العمل التي خرج بها المؤتمر الدولي حول التعليم العالي للمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة UNESCO (1998) إلى أنّ هناك جُملةً من التوجهات الجديدة أصبح يعرفها التعليم العالي في العالم ككل، من بينها تضاعف تعداد الطلبة.

حيث يُجمع الكثير من الخبراء والمهتمين بالقطاع، أنّ هذه التوجهات أصبحت مشتركة بين أنظمته في مختلف أنحاء العالم، وفيما يلي أهمّ هذه التوجهات:

3-1- تضاعف التعداد: (La massification)

إنّ التحوُّلات الرئيسية التي عرفها التعليم العالي في السنوات الأخيرة خاصةً في ضوء التقدُّم العلمي والتكنولوجي، عبَّرت عن توجهاته نحو الاستجابة للتغيُّرات الحاصلة في المجتمع الدولي الذي بات مجتمعا للمعرفة، هذه التغيُّرات أفضت إلى تزايد وتنوُّع كبيريْن في المتطلبات المتعلّقة بالحاجة إلى المعرفة، الأمر الذي أدى إلى تزايد في الطلب على التكوين الجامعي.

هذا التزايد راجع بالدرجة الأولى إلى ازدهار الاقتصاد، تطوُّر صناعة الخدمات، وظهور ما يسمى باقتصاد المعرفة. (Altbach, Reisberg, Rumbley, UNESCO, 2009)

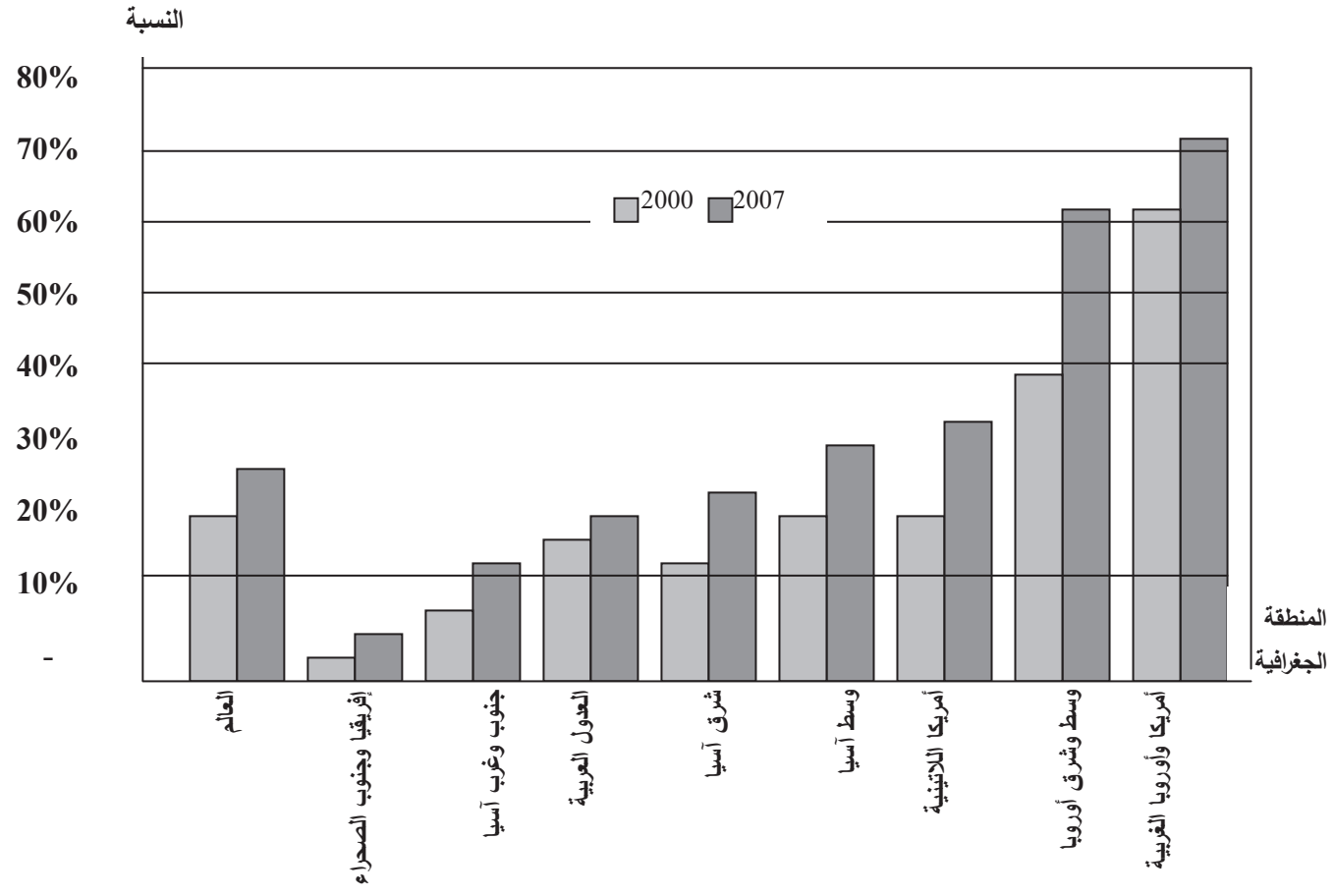
إنَّ توجهات المجتمعات سواءً في الدول المتقدِّمة أو تلك السائرة في طريق النمو في ضوء هذه التغيُّرات نحو الرفع من المستوى التعليمي لها، لا يرجع فقط إلى عامل الديمقراطية في التعليم وِفق مبدأ تكافؤ الفرص، بل يعود أيضا إلى متطلبات تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية التي أصبحت ترتكز على المعرفة كمحور رئيسي.

هذه الوضعية للطلب الملح على التعليم العالي، أدَّت إلى تزايد كبير في أعداد الطلبة، والذي يُعتبر وِفقا لمعظم الدراسات على المستوى الدولي من أبرز التحديات التي تواجهه أنظمة هذا القطاع.

هذا التزايُد في الطلب مستمر في ظل استمرار التقدُّم العلمي والتكنولوجي وتزايد متطلبات اقتصاد ومجتمع المعرفة، الأمر الذي دفع نحو تزايد الحاجة إلى المؤهّلات العلمية العالية، حيث تُشير بعض التقديرات المقدَّمة في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أنّ نسبة الوظائف التي تتطلب مستقبلا تكوينا عاليا تتراوح بين 70% و 90% (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p07).

كما ورد في بعض الإحصائيات على المستوى العالمي تزايد نسبة المنتسبين لمؤسسات التعليم العالي بين سنتي (2000–2007) من 19% إلى 26% وتختلف هذه النسبة بين مختلف مناطق العالم والمخطط الموالي يوضّح نسب التسجيل في التعليم العالي في مختلف مناطق العالم:

مخطط رقم (01) يوضّح نسب الدراسة في التعليم العالي حسب المناطق الجغرافية للعالم



المصدر: Altbach & al. UNESCO, 2009: p07

إنّ توجه المؤسسات الجامعية نحو الاستجابة لهذا التحدي المتمثّل في استيعاب الطلب المتزايد عليها، في ظل التحوّلات التي جعلت الاقتصاد الحالي يحتاج مهارات ووظائف جديدة ومتنوّعة، فرض عليها تنويع عروض التكوين التي تُقدِّمها، وتسيير هذه الأخيرة (إداريا، بيداغوجيا، وماديا) هو تحدي آخر يواجه هذه المؤسسات في الوقت الراهن.

2-3- تنوُّع عروض التكوين:

تحت ضغط الطلب الهائل وتزايد تعداد المقبلين على التعليم العالي، وأخذا بعين الاعتبار التغيُّرات التي مسّت هيكلية الوظائف سواءً بشكل جزئي أو كلي، أصبحت الهياكل الجامعية أكثر توسّعا وتنوُّعا سواءً من الناحية المؤسساتية من خلال إنشاء أصناف جديدة من المؤسسات الجامعية مثل التي تُقدِّم تكوينا قصير المدى وأكثر علاقة بالقطاع المهني، أو من خلال جعل عروض التكوين المقدَّمة في المؤسسات الأصلية أكثر مهنية. (Martin & Sauvageot, IIEP, UNESCO, 2009: p16)

إنّ هذا التوجه لأنظمة هذا القطاع يُترجم في التوسُّع الكبير الذي عرفته هذه الأنظمة من ناحية من خلال تزايد أعداد المؤسسات التي تُعنى بالتعليم العالي والمهني، وتتجاوز بذلك المؤسسات الكلاسيكية إلى مؤسسات تضمن أنواعا أخرى من التعليم والتكوين على غرار التكوين عن بعد، التكوين قصير المدى الموجه نحو التخصصات المهنية.

كما يُترجم في تنوُّع وتزايد عروض التكوين والتخصصات التي أصبحت المؤسسات الجامعية تُقدِّمها استجابةً للتغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية التي أصبحت تتطلب مؤهّلات جديدة وتخصصات أكثر تقنية ومهنية من ناحية أخرى.

تُشير بعض الإحصائيات إلى أنّ الصين على سبيل المثال من الدول التي تمتلك نظام تعليم عالي شهِد توسُّعا كبيرا، حيث يتكوَّن هذا النظام من مائة وخمسين (150) جامعة مختصة في البحث فقط وبلغ إجمالي عدد جامعات هذه الدولة ألفا وسبعمائة (1700) جامعة. (Altbach, OCDE, 2011)

هذا التوجه نحو توسُّع أنظمة التعليم العالي ومؤسساته وعروض التكوين التي يُقدِّمها، ما هو إلا انعكاس لتزايد الطلب الاجتماعي على هذا المستوى من التعليم، فاستيعاب الأعداد الهائلة للمقبلين على المؤسسات الجامعية (تسيير التدفق) استدعى توسيع هذه المؤسسات والأنظمة.

إنّ تزايد الطلب على التكوين الجامعي، يقابله في الناحية الأخرى تزايد في أعداد خرِّيجي الجامعات والمعاهد، وهو ما يُعدّ تحديا آخر يواجه سوق العمل من جهة ومؤسسات القطاع من جهة أخرى، يتمثّل في كيفية استيعاب سوق العمل لهؤلاء الخرِّيجين والآليات التي تعتمدها مؤسسات التعليم العالي لمساعدتهم على الاندماج في الحياة المهنية، خاصةً في ظل تزايد نسب البطالة بينهم.

3-3- تضاعف بطالة خرِّيجي التعليم العالي:

تُعدّ ظاهرة انتشار البطالة بين خرِّيجي الجامعات وفقا للكثير من الخبراء مشكلا على المستوى الدولي، فحسب تقرير البنك العالمي لسنة (1995): « أصبحت بطالة خرِّيجي التعليم العالي معتبرةً بدايةً

من الثمانينات (80) وهي في تزايد مستمر، وحسب آراء الكثير من الخبراء والمحللين فإنّ هذه البطالة أكثر حجما وهي في تزايد متسارع خاصةً في الدول السائرة في طريق النمو ». (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p12)

كما جاء في التقرير الدولي حول التعليم العالي الذي أعدَّته المنظمة الدولية للتربية والتعليم والثقافة سنة 1998: « أنّ الانتقال إلى الحياة المهنية بالنسبة لخرّيجي التعليم العالي أصبح عمليةً تأخذ وقتا طويلا في كثير من الدول، مما يُهدِّد هؤلاء بالبطالة ». (UNESCO, 1998)

إنَّ هذه الظاهرة تعود أساسا إلى عوامل مختلفة منها على سبيل المثال لا الحصر: التغيُّرات التي عرفها القطاع الاقتصادي الذي أصبح يتطلب مؤهّلات متجددة باستمرار خاصةً مع تطوُّر وسائل وطرق الإنتاج، وبالتالي الحاجة الملحة والمستمرة لليد العاملة المتخصصة، إضافةً إلى عامل تزايد أعداد المتخرجين من مؤسسات التعليم العالي وصعوبة استيعابهم من طرف سوق العمل، وقد يكون ذلك راجع إلى الوضعية الاقتصادية لعدد من الدول خاصةً السائرة في طريق النمو.

إنّ التدفق المتزايد على التكوين الجامعي شكَّل ضغطا على أنظمته ومؤسساته، ونتيجةً لذلك توسَّعت هذه الأنظمة كما سبق الذِّكر، لكنّ توجه هذه الأنظمة نحو استيعاب هذا الطلب المتزايد عليها وتسيير حجم التوسُّع الذي عرفته، يطرح إشكالا آخر يرتبط بصعوبات التمويل التي قد تُواجهها.

3-4- صعوبات التمويل:

إذا كان التعليم العالي يُعتبر –أكثر فأكثر– مُحرِّكا أساسيا للتنمية الاقتصادية، فإنّ المخصصات المالية التي ترصُدها الدول لا يمكنها مسايرة نفقات هذا القطاع التي تعرف ارتفاعا سريعا، فالتزايد الكبير في تعداد الطلبة أصبح من أهمّ التحديات التي تواجه الأنظمة المتعودة على ضمان تكوين جامعي مجاني أو مدعّم بشكل واسع من طرف القطاع العمومي. (Altbach & al, UNESCO, 2009)

انطلاقا من اعتبار التعليم العالي قطاعا مهمّا في التنمية الاقتصادية، فإنّ توجهات هذه الدول نحو مراجعة السياسات التمويلية لهذا القطاع، يطرح إشكالية القيمة المضافة التي يمكن أن يُقدِّمها للاقتصاد الوطني، وبالتالي ضرورة تحديد الفرق بين المخصصات المالية التي تُرصد له ونواتجه التي يدفع بها إلى الميدان الاقتصادي.

إضافةً إلى توجه التعليم العالي ذاته نحو اعتباره مؤسسة اقتصادية، فإضافةً إلى أنشطة التكوين والبحث التي يقوم بها، له أنشطة ذات طابع اقتصادي ربحي وبالتالي فهي خاضعة للقوانين الاقتصادية التي تعتمد على دراسة الفرق بين الاعتمادات المالية المخصصة لمؤسسة ما ونواتجها للوقوف على حجم الفائدة المحققة.

هذا الطرح الاقتصادي في قطاع التعليم العالي، دفع بالدول والقوى الاجتماعية المختلفة إلى مراقبة المخصصات المالية للقطاع وترقُّب القيمة المضافة له.

يؤكّد عدد من الخبراء أنّ صعوبات التمويل التي يعرفها التعليم العالي في عدد من دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) –على سبيل المثال– وبصفة خاصة تلك التي تعتمد على أنظمة التسيير التقليدية التي ترتكز على القطاع العمومي، ما هي إلا نتيجة للتوسُّع الكبير في الأنظمة الجامعية (Vincent-Lancrin, OCDE, 2011: p305).

أما ما يتعلّق بالنقطة التي أشرنا إليها سابقا حول عدم كفاية الميزانيات التي ترصدها الدولة للتعليم العالي، هذا الأمر دفع بمؤسسات القطاع إلى بحث كيفيات تنويع مصادر تمويلها.

فالقوى الاجتماعية أصبحت تُشجِّع على تنويع مصادر الجامعات بالموازاة مع تنوُّع التخصصات وعروض التكوين التي أصبحت تُقدِّمها (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p11).

إنّ الصعوبات التي تحدثنا عنها والمتعلّقة بتمويل التعليم العالي خاصةً المجاني والمدعَّم من طرف الدولة، دفعت بالقطاع نحو التوجه إلى التعليم العالي الخاص، وخوصصة أنظمة هذا القطاع أصبحت إحدى توجهاته الحالية في مختلف أنحاء العالم.

5-3- خوصصة التعليم العالي: (La privatisation)

في ظل تزايد الإقبال الاجتماعي على التكوين الجامعي تُرجم هذا التوجه بالنسبة لمؤسسات القطاع والحكومات في عدد من التحديات الرئيسية اقتصاديا وأكاديميا.

فأنظمة التعليم العالي أصبحت مطالبة بالاستجابة للطلب الذي يشهد تزايدا وتنوُّعا كبيريْن، دون إغفالها لمقتضيات المردودية والفعّالية، حيث أنّ هذه المؤسسات أصبحت أكثر من أيٍّ وقت مضى مطالبةً بردّ فعل تُجاه متطلبات المحيط الاقتصادية والاجتماعية.

هذا ما دفع بالعديد من الحكومات إلى إدراج المنطق الاقتصادي في مؤسسات التعليم العالي وتُرجم هذا التوجه في خوصصة مؤسسات القطاع. (Teixeira, OCDE, 2011: p274)

فالكثير من الدول التي كانت في الماضي تعتمد أنظمة تربوية عمومية، لم تعد لها القدرة التمويلية الكافية للاستجابة للطلب الاجتماعي على التعليم العالي، هذا ما دفع بها نحو تطوير قطاع تعليم عالي خاص، ونتاجا لذلك ارتفعت في العُشرية الأخيرة عروض هذا النوع من التكوين الجامعي بشكل كبير حتى في الدول السائرة في طريق النمو، إلى أن أصبح هذا القطاع مكوِّنا أساسيا في النظام التربوي الدولي جنبا إلى جنب مع التعليم العالي العمومي. (IIEP, UNESCO, 2011)

من التحديات التي تُواجه التعليم العالي في الوقت الراهن في ضوء تزايد الطلب الاجتماعي عليها وتنوُّع عروض التكوين بين القطاعين العام والخاص، إشكالية استيعاب هذه الأعداد الهائلة وضمان جودة التكوين المقدَّم في الوقت نفسه، خاصةً إذا ما تعلّق الأمر بالعلاقة بين الحجم والنوعية وما يُمكن أن ينتُج من تأثير على هذه الأخيرة في ضوء الأعداد الهائلة من الطلبة، والضرورة الملحة لضمان جودة ونوعية التكوين الذي تُقدِّمه المؤسسات الجامعية، مرتبط أيضا بالتغيُّرات والمتطلبات الاقتصادية والاجتماعية.

3-6- الضرورة الملحة للجودة والفعّالية:

لقد أصبح ضمان جودة التكوين الجامعي أولويةً بالنسبة للعديد من الدول، حيث بات التعليم العالي مُطالبا بتهيئة خرِّيجين مدعمين بمؤهّلات جديدة، عدد معتبر من المعارف، ودرجة عالية من الكفاءة التي تسمح لهم بالاندماج في عالم أكثر تعقيدا وارتباطا. (Altbach & al, UNESCO, 2009)

ففي سنة (2010) أعلنت مفتشة التربية الأوروبية (Androulla Vassiliou) أنّه: « في العشر سنوات الأخيرة شهِدت أنظمة التعليم العالي تطوُّرا كبيرا، وبالموازاة مع هيكلة التخصصات أصبحت أنظمة ضمان الجودة هدف الإصلاحات الجوهرية، وسنواصل تحديث التكوين الجامعي وتحسين جودته حتى يكون له مردود أكثر تقبُّلا من طرف المواطنين ». (Souto Lopez, 2012: p314)

بالنظر إلى التحديات الكثيرة التي تُواجه أنظمة هذا القطاع حاليا وعلى رأسها استيعاب الإقبال الهائل على مؤسساته، يُضاف لها تحدي آخر يتمثّل في الاستجابة لهذا الكمّ من الطلب دون إغفال جودة ونوعية التكوين الذي تُقدِّمه.

ففي ضوء التغيُّرات والتطوُّرات التي شهِدها القطاع الاقتصادي ومتطلباته المتجددة والمتزايدة فيما يتعلّق بالوظائف والمؤهّلات التي يحتاجها للقيام بأدواره من ناحية، ومسايرة التقدُّم التكنولوجي وتطوُّر وسائل الإنتاج من ناحية أخرى، أصبحت المؤسسات الجامعية أمام ضرورة ضمان تكوين ذا جودة ونوعية، يؤهِّل خرِّيجيها للاندماج في سوق العمل.

إضافةً إلى التحوُّلات التي مسّت أنظمة التعليم العالي والتي جعلت منها شريكا فاعلا في تحقيق التنمية الاقتصادية، أصبحت في محيط دولي يشهد تنافسية كبيرة في جودة ونوعية عروض التكوين التي تُقدِّمُها، خاصةً في ظل مفاهيم الاعتماد وترتيب الجامعات.

من خلال استعراضنا لهذه التوجهات الجديدة للتعليم العالي، يبدو أنّ تأثير ظاهرة العولمة على هذه التوجهات تأثير كبير، حيث أنّ الحديث عن توجه منظومة العمل الجامعي نحو مواجهة جملة من التحديات على غرار تزايد الطلب الاجتماعي عليها، توسُّع أنظمة هذا القطاع، تنوُّع عروض التكوين والتخصصات التي تُقدِّمها، صعوبات التمويل التي تواجهها، توجهها نحو الخوصصة، وحاجتها الملحة لضمان الجودة والنوعية، كلّها توجهات في حقيقة الأمر لها بُعد دولي وتكاد تكون مسّت مختلف الأنظمة الجامعية في العالم، وكلّها عوامل تُعزِّز هذا الطرح حول التأثير البارز لظاهرة العولمة على قطاع التعليم العالي.

3-7- تأثير العولمة على التعليم العالي:

لقد أشرنا في عنصر سابق إلى تعريف العولمة وعولمة التعليم العالي، والذي جاء فيه: « أنّ عولمة التعليم العالي هي إدماج بُعد دولي ومتعدد الثقافات في أنشطة التعليم، البحث، والخدمات التي تقدِّمها مؤسسات التعليم العالي ». (Knight, OCDE, 1999: p15).

فالعولمة كواقع وحقيقة رئيسية للقرن الواحد والعشرين (21) أثَّرت بشكل عميق في التعليم العالي إذ أصبحنا ندرك في ضوئها الواقع المُحدَّد باقتصاد عالمي يعتمد على إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة، ظهور شبكة دولية للمعرفة، إضافةً إلى عوامل أخرى مستقلة عن إرادة المؤسسات الجامعية، فأصبحت عولمة هذا القطاع تُعرف بتنوُّع السياسات والبرامج التي تعتمدها الجامعات والحكومات لمواجهة تأثيرات هذه الظاهرة (Altbach & al, UNESCO, 2009).

من مظاهر تأثير العولمة على هذا القطاع، التزايد الكبير في حركية (Mobilité) الطلبة والأساتذة والباحثين.

دخول المؤسسات الجامعية في شراكات إقليمية ودولية بتطبيق ووضع برامج وأهداف مشتركة على غرار ما جاء به إجراء بولونيا (Processus de Bologne) في أوروبا.

الاستخدام الواسع لتكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة (TIC) في التكوين الجامعي والبحث العلمي وما أسهم فيه من تبادل للخبرات، البرامج، والمعارف.

بالنسبة للبعض فإنّ تأثير العولمة على التعليم العالي، تأثير إيجابي لما قدَّمه من إضافات مهمة ونوعية في مادة البحث والتكوين التي لم تعد مقيدة بالحدود الإدارية للدول، ولكنّ البعض الآخر يرى أنّ هذه التأثيرات قد تمسُّ بالثقافة والاستقلالية الوطنية. (*Ibid*)

إذاً هذه هي أهمّ التوجهات العامة للتعليم العالي على مستوى العالم التي عبَّرت عن تحوُّلات كبيرة عرفها هذا القطاع، وشكلَّت في الوقت نفسه تحديات ورهانات أصبح من الضروري على أنظمة التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم الاستجابة لها.

إنّ هذه التوجهات وفقا لمعظم الدراسات والأبحاث في هذا الإطار، تُشير إلى أنّها توجهات أخذت أبعادا عالمية، ومسَّت مختلف أنحاء العالم بدوله المتقدّمة والسائرة في طريق النمو.

إنَّ التعليم العالي بالجزائر قد يجد نفسه أمام التحديات ذاتها على غرار ما هو حاصل في العالم ككل، فهو ليس بمعزل عن التغيُّرات والتحوُّلات الحاصلة على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي من تزايد في إقبال القوى الاجتماعية المختلفة على التكوين الجامعي، تزايد وتنوُّع متطلبات واحتياجات التطوُّر الاقتصادي للبلد، تُضاف إليها التوجهات الجديدة لهذا القطاع الحيوي في مختلف أنحاء العالم في ضوء مفاهيم العولمة، اقتصاد ومجتمع المعرفة.

حيث أنَّ الجامعة الجزائرية في ظل واقعها الحالي الذي يشهد تغيُّرات وتحوُّلات على أكثر من صعيد، يبدو أنَّها تسير على الخط نفسه للتوجهات الرئيسية الحالية للتعليم العالي في العالم.

إنَّ التساؤل الرئيسي الذي يطرح نفسه في هذا الإطار، يتعلّق أساسا بتشخيص الوضع الراهن للمؤسسة الجامعية في الجزائر في ضوء ما هو حاصل على الصعيد الدولي من جهة، كما يرتبط بالإجراءات التي اتخذتها الجهات الوصية في سيرها نحو مسايرة الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية الداخلية من جهة ثانية؟

ثانيا- توجهات التعليم العالي في الجزائر:

إنّ المُراقب لوضع التعليم العالي بالجزائر قد يُدرك أنّ التغيُّرات والتحوُّلات التي عرفها هذا القطاع على المستوى الدولي قد مسّت الجزائر أيضا.

فتلك التحديات التي أشرنا إليها في الجزء الأول من هذا الفصل، والتي أصبح التعليم العالي في العالم يواجهها من تزايد الطلب الاجتماعي عليه، تنوُّع التخصصات وعروض التكوين، تضاعف نسب البطالة بين خرِّيجي الجامعات، صعوبات التمويل، توجهات القطاع نحو الخوصصة، ضرورة الجودة والنوعية، هي التحديات نفسها التي أصبحت تواجه منظومة التعليم العالي بالجزائر.

يؤكِّد هذا الطرح ما ذهب إليه كل من Nabil BOUZID & Zinnedine BERROUCHE (2012) حين أشارا إلى أنّ: « تحليل وضعية التعليم العالي بالجزائر تقود نحو الاستنتاج أنّ أهمّ توجهات هذا القطاع في العالم يُمكن إدراكها من خلال: التزايد المستمر في تعداد الطلبة، تنوُّع التخصصات وعروض التكوين، الانفتاح على مصادر أخرى للتمويل، وجود نسب معتبرة من بطالة خرِّيجي الجامعات، الضرورة الملحة للجودة والنوعية، تطوُّر تأثير البعد الدولي في ضوء مفهوم العولمة ».

انطلاقا من أنّ أحد أهداف الدراسة الحالية يتمثّل في تشخيص واقع الميدان الجامعي بالجزائر في ضوء الإمكانيات التي يتوفر عليها والتحديات التي تواجهه، فإنَّنا سنتناول في هذا المحور واقع التعليم العالي بالجزائر، من خلال الوقوف على مراحل نشأته التاريخية، ومن ثَمَّ تحديد خصائصه ذات العلاقة بالجانب التشريعي والقانوني الذي ينظّمه، وخصائص الهيكلة المؤسساتية التي تتضمّن أصناف المؤسسات المُشكِّلة لمنظومة القطاع في الجزائر وتوزيع المهام فيها وهيكلية تسييرها وتمويلها.

ثمَّ التطرّق لأهداف التكوين الجامعي بالجزائر، وصولا إلى تحديد أهمّ التطوُّرات والتحوُّلات التي عرفها، فتحديد أهمّ التوجهات العامة لهذا القطاع في ضوء التوجهات العالمية.

1-واقع التعليم العالي بالجزائر:

يُعدُّ التعليم العالي في الجزائر، من أهمّ الميادين المؤثّرة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية للبلد من خلال إسهامه في إنتاج المعارف والدراسات والأبحاث الموجهة إلى حلِّ ما يمكن حدوثه من مشكلات في مختلف جوانب الحياة، إضافةً إلى تأطير وتكوين الكفاءات الموجهة نحو تنمية الاقتصاد الوطني.

شهد هذا ميدان في الجزائر تحوُّلات كثيرة خلال المراحل المختلفة التي مرَّ بها انطلاقا من واقعه في ظل الاستعمار، فمرحلة الاستقلال ومجموعة الإصلاحات التي جاءت خلالها وصولا إلى آخر إصلاح عرفه متمثّلا في نظام ل.م.د (L.M.D).

التكوين الجامعي في الجزائر هو المرحلة الأخيرة من مراحل النظام التعليمي، عرّفه مراد بن أشنهو على أنّه : « التكوين التدريجي الذي يشمل حجما من المعلومات تتدرج في دروس علمية مختلفة

يستوعبها الطالب، ويهدف مجموع هذه المعارف إلى إعطائه القدرة للسيطرة الجزئية على قطاع علمي أو تقني محدد، وينقسم هذا التكوين عند الضرورة إلى برامج وطرائق تدريس ». (بن أشنهو: ص05)

كما عُرِّف على أنَّه: « نظام تعليمي وتكويني تسيّره وتملكه الدولة، يتميّز بمجانية التعليم، وتتميّز مؤسساته بمركزية كبيرة في التسيير» (بروش & بركان، 2012).

مرّ هذا القطاع بمراحل تاريخية مختلفة، عرف خلالها تغيُّرات وتحوُّلات مسّت مختلف مكوِّنات العمل الجامعي من سياسات، أهداف وبرامج...إلخ

1-1- مراحل النشأة التاريخية للتعليم العالي بالجزائر:

كغيره من ميادين الحياة في الجزائر، مرّ التعليم العالي بمراحل تاريخية مختلفة مسّت كافة جوانبه، فبعد واقعه في ظل الحقبة الاستعمارية، أصبح أمام ضرورة التخلّص من مخلفات هذه الحقبة فبدأ بالتوجه نحو إعادة النظر في سياساته وأهدافه، ورسمها وفق التغيُّرات الداخلية والخارجية التي أصبح يعرفها الوطن، وفيما يلي أهمّ هذه المراحل:

1-1-1- التعليم العالي في مرحلة الاستعمار:

كان بناء أوّل جامعة في الجزائر من طرف سلطات الاستعمار سنة 1877، وكانت السياسة التربوية لهذه الجامعة مُستمدةً من المبادئ الأساسية لهذه السلطة، ولم يتخرَّج منها أيُّ جزائريّ إلا بعد الحرب العالمية الثانية. (غياث، 1992: ص61)

كانت هذه الجامعة نسخةً طبق الأصل للجامعات الفرنسية التقليدية، وكانت موجهةً نحو التعليم النظري، فلم تكن لها أدنى علاقة بمشكلات المجتمع الجزائري آنذاك. (لونيس & تغليت، 2005).

استنادا لهذا الطرح، يُمكننا القول أنّ الجزائر في هذه المرحلة لم يكن لها تعليم عالي على غرار باقي الميادين، كونها تفتقد للسيادة من ناحية، ومن ناحية أخرى لم تكن هذه الجامعة التي أنشأها الاستعمار لتُعبِّر عن منظومة جامعية جزائرية لا من حيث البرامج أو السياسات أو الأهداف، وهذا ما يدفعنا إلى اعتبار مرحلة الستينات مرحلة نشأة التعليم العالي بالجزائر في ظل الاستقلال.

1-1-2- التعليم العالي في الستينات:

بُعَيْدَ استقلال الجزائر وتخلُّصها من الهيمنة الاستعمارية، وجد التعليم الجامعي الجزائري نفسه كباقي القطاعات الأخرى يعيش حالةً من الغُبن والاغتراب، ونتيجةً لهذه الوضعية عرفت هذه المرحلة تشكيل أوّل لجنة رسمية تُعنى بالتعليم العالي في الجزائر بتاريخ 15 ديسمبر 1962، وتلتها لجنة التعريب والجزأرة وديمقراطية التعليم والتكوين، وتمّ في هذه المرحلة إنشاء فرع للغة العربية، وإنشاء جامعة وهران (1966) ثم جامعة قسنطينة (1967). (غياث، المرجع نفسه: ص63)

كان نظام التكوين آنذاك يعتمد على نظام الكليات الموروث عن الاستعمار، وكانت مراحل الدراسة فيه متمثّلة في: الليسانس، الدراسة المعمّقة، شهادة الدكتوراه درجة ثالثة، وشهادة الدكتوراه (غياث، مرجع سابق: ص63).

من هنا يمكن القول أنّه أصبح للجزائر تعليم عالي له مؤسساته (على قلتها) ومبادئه (التعريب الجزأرة، الديمقراطية) وأهدافه.

لكن من الواضح أنّه لم يرق بعدُ لتطلعات المجتمع الجزائري، خاصةً وأنّ نُظمه وبرامجه لم تكن موجهةً نحو حلّ مشكلات الواقع الجزائري المعيش، حيث لم تكن له حتى وزارة وصيّة إلا في المرحلة المقبلة، مرحلة السبعينات.

1-1-3- التعليم العالي في السبعينات:

كانت الجامعة الجزائرية في هذه المرحلة تعيش ظروفا متناقضة، كونها كانت تمارس نُظما ومعايير موروثة عن الاستعمار، فلم تكن مرتبطة بعدُ بمشكلات الواقع الجزائري، وتوجها نحو تغيير هذا الوضع، عرف القطاع الجامعي بالجزائر أوّل إصلاح عام 1970 وتمّ إنشاء أوّل وزارة للتعليم العالي والبحث العلمي، نصّ هذا الإصلاح على التعديل الكامل للبرامج والمقررات الدراسية حتى تكون مسايرةً لاحتياجات المجتمع الجزائري. (لونيس & تغليت بتصرف، مرجع سابق)

وتضمَّن هذا الإصلاح جُملةً من النقاط أهمُّها:

- زيادة مدّة الدراسة في بعض الفروع.
- إلغاء المنهج السنوي وتغييره بالمنهج نصف السنوي.
- إلغاء السنة الإعدادية في جميع قطاعات التكوين الجامعي.

إضافةً إلى تضمُّنه التعديلات الآتية والمتعلّقة بالمؤهّلات التي يمنحها:

- الليسانس: (مرحلة التدرج) أربع (04) سنوات مقسّمة إلى سداسيات.
- الماجستير: (مرحلة ما بعد التدرج) ومدتها سنتيْن على الأقل.
- الدكتوراه: (مرحلة ما بعد التدرج الثانية) خمس (05) سنوات. (غياث، مرجع سابق: ص77)

1-1-4- التعليم العالي في الثمانينات:

أهمّ ما ميّز التكوين الجامعي بالجزائر في هذه المرحلة، اعتماد الخريطة الجامعية لأوّل مرّة عام 1983 والتي جاءت بنظرة استشرافية لواقع وأهداف التعليم العالي إلى غاية سنة 2000 وكانت أهداف هذه الخريطة ممثّلة في: (المرجع نفسه: ص78)

- تخطيط التعليم العالي إلى آفاق سنة 2000.
- تحديد احتياجات المجتمع وسوق العمل.
- تحقيق التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يتطلبها سوق العمل.
- تحويل المراكز الجامعية إلى معاهد وطنية والحفاظ على الجامعات الكبرى فقط.

إنَّ الملاحظ في الأهداف التي جاءت بها هذه الخريطة بالنسبة للتعليم العالي في الجزائر، التوجه نحو الاستجابة لمتطلبات سوق العمل للمرة الأولى في سياسة الجامعة الجزائرية تعبيرا عن تأثيرات الوضع الاقتصادي والاجتماعي لهذه المرحلة التي ستعرف تحوُّلات جوهرية فيما بعد.

1-1-5- التعليم العالي في التسعينات:

عرفت نهاية الثمانينيات وبداية التسعينات حدثا دوليا اعتُبِر مُنعرجا هاما في تاريخ الشعوب والأمم ألا وهو انهيار النظام الاشتراكي، هذا الحدث كان له بالغ الأثر على قطاع التعليم العالي بالجزائر التي كانت من الدول التي تبنت هذا النظام، وهو ما أثّر بشكل واضح على توجهات الجامعة الجزائرية في هذه المرحلة، إذ تميّزت بنوع من الفتور في مختلف نشاطاتها بسبب الأزمة الاقتصادية، السياسية والأمنية التي عرفتها البلاد، مما أدى إلى هجرة عدد معتبر من الإطارات من أساتذة ومتخرّجين وباحثين، إضافةً إلى الارتفاع السريع لعدد الطلبة كتعبير عن امتداد حركة التحوُّلات التي بات يعرفها القطاع في العالم في ظل ظاهرة العولمة، وامتداد تأثيراتها إلى منظومة العمل الجامعي في الجزائر.

إنَّ مظاهر تأثير العولمة وما صاحبها من تحديات جديدة أصبحت أنظمة التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم تواجهها، قد تتجسد أكثر في هذا القطاع في الجزائر في الألفية الثالثة.

1-1-6- التعليم العالي في الجزائر في الألفية الثالثة:

بعد مرحلة الفتور التي عرفها التعليم العالي بالجزائر في المرحلة السابقة في مختلف نشاطاته بسبب الأزمة التي عاشتها البلاد آنذاك، وما نتج عنها من هجرة لعدد معتبر من الأساتذة والباحثين.

إضافةً إلى التغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية التي طرأت بعد هذه الفترة، خاصةً في ظل تزايد الإقبال على التكوين الجامعي وتضاعف تعداد الطلبة، وما واكب ذلك من مشاكل على مستوى التأطير والهياكل البيداغوجية والخدمات الجامعية، حيث بلغ عدد الطلبة في الموسم الجامعي 2005/2004 حسب الحولية الإحصائية للوزارة المعنية (721833) طالبا (وزارة التعليم العالي، 2005: ص30).

وفي ضوء توّجه الجزائر نحو الانفتاح على العالم الخارجي بعد التحوُّلات الدولية التي صاحبت ظاهرة العولمة التي امتدت آثارها إلى الميدان الجامعي.

هذه المتغيِّرات على الصعيدين الداخلي والخارجي، أفرزت حتمية إحداث تغييرات واسعة وجذرية على المؤسسات الجامعية، ورفع قدرتها على الاستجابة لهذه الرهانات من ناحية، ومعالجة مختلف المشكلات التي أشرنا إليها من ناحية أخرى.

امتدادا لحركة الإصلاحات التي عرفها القطاع في مراحل تطوُّره التاريخية، وبحثا عن رفع التحديات التي أصبحت تواجهه، توجهت الجامعة الجزائرية نحو تبني نظام ل.م.د (L.M.D) الذي يُعبِّر عن مقاربة بيداغوجية جديدة تهدف إلى وضع أسس ومعايير حديثة للميدان، ومحاولة ربط أنشطته بالتغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية، كما يُعبِّر هذا النظام في الوقت نفسه عن التوجه نحو الانفتاح على التجارب الدولية في هذا الصدد.

بعد استعراض أهمّ المراحل التاريخية التي مرّ بها التعليم العالي بالجزائر، يبدو أنّه أصبح في الوقت الراهن قطاعا أساسيا ومحركا رئيسيا في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلد.

حيث أصبح يتميَّز بجملة من الخصائص ذات العلاقة بالجانب التشريعي والقانوني الذي يُنظمه ويسيّره، وطبيعة التخصصات والمؤهّلات التي يقدُّمها، وأصناف المؤسسات التعليمية لهذا القطاع، كما أصبحت له مجموعة من الأهداف التي تراعي البعدين المحلي والدولي يسعى إلى تحقيقها.

2-1- خصائص التعليم العالي بالجزائر:

سنتناول في هذا العنصر خصائص التعليم العالي في الجزائر في ضوء الخصائص التشريعية والهيكلية المؤسساتية للقطاع (أصناف المؤسسات الجامعية) وتوزيع المهام فيها وهيكلية تسييرها، ومن ثَمَّ تمويل القطاع، فخصائص الهيئة الأكاديمية والبحث العلمي، وصولا إلى تحديد طبيعة البرامج والمؤهّلات التي تُقدِّمها الجامعات الجزائرية في ضوء النظامين القديم والجديد.

1-2-1- الخصائص التشريعية:

نورد في هذه النقطة المراسيم والقوانين التشريعية الرئيسية التي تُنظِّم وتُسيّر قطاع التعليم العالي في الجزائر: (TEMPUS, 2012)

أ- جاء في دستور 1996 لاسيّما المادة (53) منه أنّ الدولة تُنظِّم قطاع التعليم، وتُحدِّد بالنسبة لكل الجزائريين أنّ حقَّ التعليم مجاني، وهو كذلك وفق الشروط التي يُحدِّدها القانون، وأنّ التعليم الأساسي إلزامي.

ب-الخدمة العمومية للتعليم العالي تحت وصاية وزير للدولة يُحضّر ويضع حيّز التنفيذ السياسة الحكومية الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي.

ج-المرسوم التنفيذي المؤرّخ في 29 أوت 2004 الذي يُحدِّد تنظيم وسيْر الجامعة.

د- القانون التوجيهي للتعليم العالي المؤرّخ في 23 فيفري 2008 الذي أنشأ ثلاث شهادات للتكوين الجامعي (باستثناء دراسات الطب).

2-2-1- خصائص الهيكلة المؤسساتية:

يتشكّل قطاع التعليم العالي بالجزائر من مؤسسات ذات طابع عمومي تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إضافةً إلى مؤسسات أخرى تضمن تعليما عاليا تحت الوصاية البيداغوجية للوزارة ذاتها، لكنّها تابعة لوزارات أخرى، وفيما يلي خصائص الهيكلة المؤسساتية للقطاع:

أ- أصناف مؤسسات التعليم العالي بالجزائر:

يتكوّن نظام التعليم العالي بالجزائر من صنفيْن أساسييْن من المؤسسات، الصنف الأول عبارة عن المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي، الثقافي والمهني، تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتشمل: الجامعات، المراكز الجامعية، المدارس العليا للأساتذة، المدارس الوطنية العليا.

أما الصنف الثاني فيتشكَّل من المؤسسات العمومية التابعة لوزارات أخرى، لكنّها تحت الوصاية البيداغوجية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتتضمن المعاهد الوطنية للتكوين العالي ومدارس الهندسة، وتمتلك الجزائر حاليا تسعة وثلاثين (39) جامعة موزعة عبر التراب الوطني، إضافةً إلى جامعة

للتكوين المتواصل، وسبعة عشر (17) مركزا جامعيا، إضافةً إلى المدارس الوطنية العليا والمعاهد الوطنية وملاحق الجامعات والمدارس التحضيرية. (TEMPUS, 2012)

تخضع هذه المؤسسات إلى سياسة معيّنة يتمُّ من خلالها توزيع المهام فيها من النواحي الإدارية والمالية، والبيداغوجية.

ب-توزيع المهام:

إنّ نظام التعليم العالي بالجزائر تحت الوصاية الحصرية لمؤسسات عمومية تابعة للدولة ضمن إطار من "الاستقلالية" و"المشاركة" فيما يتعلّق بتوزيع المهام فيها.

- **الاستقلالية: (L'autonomie)**

حيث تُسيَّر المؤسسات الجامعية وفق استقلالية تشمل الأبعاد الإدارية، البيداغوجية، والمالية.

❖ **الاستقلالية الإدارية:**

تُدار مؤسسات التعليم العالي بالجزائر من طرف رئيس للجامعة بالنسبة للجامعات، ومدير بالنسبة للمراكز الجامعية والمعاهد والمدارس، معينين من طرف وزير القطاع.

❖ **الاستقلالية البيداغوجية:**

حيث تُحدِّد مؤسسات هذا القطاع البرامج التكوينية للتخصصات المختلفة بالاعتماد على كفاءاتها وبالنسبة لبعض الشعب يوجد إطار مشترك لكافة المؤسسات.

❖ **الاستقلالية المالية:**

تستخدم المؤسسات الجامعية مخصصات مالية تُدفع لها من ميزانية الدولة، إضافةً إلى موارد ذاتية عمومية أو خاصة، وهي خاضعة للمراقبة المالية من طرف الدولة. (*Ibid*)

- **المشاركة: (Participation)**

من مظاهر المشاركة بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر فيما يتعلّق بالتسيير أو العلاقة بالمحيط الخارجي ما يلي:

❖ يقوم بتمثيل الهيئة التدريسية، المستخدمين، والطلبة، أعضاء منتخبون يشاركون في تسيير وتنظيم التكوين ضمن المجلس الإداري للجامعة، مجلس الكلية، المعاهد والأقسام.

❖ تُشارك المؤسسات الجامعية في الحياة المحلية والوطنية عن طريق تواجد عدد من الشخصيات الاقتصادية والاجتماعية في عدد من مجالسها.

❖ تُقيم مؤسسات التعليم العالي بالجزائر شراكات مع مؤسسات من المجتمع المدني والقطاع الاقتصادي، إضافةً إلى مؤسسات جامعية إقليمية ودولية على غرار الجامعات الإفريقية والجامعات الأورومتوسطية. (TEMPUS, 2012)

تحت إشراف الوزير المكلَّف بالقطاع، توجد مجموعة من اللِّجان والهيئات الوطنية التي تلعب دورا رئيسيا في تنفيذ سياسات التكوين، ووضع الإستراتيجية التي يتم في ضوئها تطبيق هذه السياسات و فيما يلي هذه اللجان:

- **الندوة الوطنية للجامعات (CNU):**

هي هيئة تحت الوصاية المباشرة لوزير التعليم العالي والبحث العلمي، تضُّم رؤساء المؤسسات الجامعية على المستوى الوطني.

- **الندوات الجهوية للجامعات (CRU):**

تضُّم رؤساء المؤسسات الجامعية للوطن وفق المناطق الجهوية، الشرق، الغرب، الوسط.

- **مجلس أخلاقيات المهنة في الجامعة:**

يُعنى بوضع المبادئ العامة لأخلاقيات المهنة في المؤسسات الجامعية، من خلال تحديد حقوق وواجبات ومبادئ العمل الأخلاقية في هذه المؤسسات.

- **اللجنة الوطنية للتأهيل و اللجان الجهوية للتقييم: (CNH & CRE)**

مُهمَّة هاتين اللجنتين الموافقة على عروض التكوين المُقدَّمة من طرف المؤسسات الجامعية، وتأهيل هذه الأخيرة لمنح الشهادات الموافقة.

- **اللجنة الجامعية الوطنية: (CUN)**

تُعنى هذه اللجنة بترقية أعضاء الهيئة الأكاديمية من الأساتذة المحاضرين وأساتذة التعليم العالي في المؤسسات الجامعية. (*Ibid*)

ج- هيكلة تسيير المؤسسات:

وفق القواعد العامة لتسيير مؤسسات التعليم العالي بالجزائر من جامعات ومراكز جامعية ومدارس وطنية عليا، فهي تعتمد الهيكلية الآتية: (*Ibid*)

- **الجامعات:**

تُسيّر وفق المخطط الهيكلي الذي يتكوَّن من رئاسة للجامعة تحت إدارة رئيس الجامعة وثلاث هيئات نيابية لرئاسة الجامعة وأمانة عامة:

- نيابة رئاسة الجامعة للتكوين العالي والتكوين المتواصل والشهادات.
- نيابة رئاسة الجامعة للتنشيط وترقية البحث العلمي والعلاقات الخارجية والتعاون.
- نيابة رئاسة الجامعة للتنمية والاستشراف والتوجيه.
- أمانة عامة مكلّفة بالتسيير الإداري والمالي للمؤسسة.

تُسيّر الجامعات من طرف مجلس إداري وآخر علمي تحت إدارة رئيس الجامعة، وتعتمد نظام الكليات التي تتفرع بدورها إلى أقسام، كما يمكن أن تتضمن هذه المنظومة معهدا أو عدة معاهد.

- **المراكز الجامعية:**

يتضّمن هيكلُها الإداري مديرية وثلاث (03) نيابات لهذه المديرية (لها التسميات والمهام نفسها الموجودة في الجامعات) إضافةً لأمانة عامة، وتُسيّر هي الأخرى من مجلسيْن إداري وعلمي.

- **المدارس الوطنية العليا:**

تُسيّر من طرف مديرية وثلاث هيئات نيابية لهذه المديرية وأمانة عامة، وتُسيّر أيضا من طرف المجلسيْن الإداري والعلمي، وتتفرع إلى أقسام.

د- تمويل التعليم العالي بالجزائر:

تُموَّل مؤسسات التعليم العالي بالجزائر من طرف الدولة عن طريق مخصصات واعتمادات مالية من الميزانية العامة، كما يُمكنها أن تعتمد موارد مالية خاصة.

كما تتضمن السياسة المالية لمؤسسات التعليم العالي سياسة مساعدة للطلبة، إما عن طريق الدعم المادي غير المباشر عن طريق ضمان الإطعام، المبيت، الضمان الصحي، أو عن طريق الدعم المالي المباشر حيث يتحصّل الطلبة على منحة شهرية.

1-2-3- خصائص الهيئة الأكاديمية والبحث العلمي:

تتمثّل خصائص الهيئة الأكاديمية وخصائص البحث العلمي في التعليم العالي بالجزائر في:

أ- الهيئة الأكاديمية:

يتشكّل أعضاء الهيئة الأكاديمية للتعليم العالي بالجزائر من الأصناف والدرجات الآتية:

- **أساتذة التعليم العالي (Professeurs):**

مكلفون بتأطير رسائل الماجستير والدكتوراه، كما يُقدّم أساتذة هذه الدرجة دروسا يبلغ حجمها الساعي تسع ساعات أسبوعيا إضافةً إلى مهام تحضير برامج التكوين والبحث، كما أنّهم مسؤولون عن توجيه الطلبة والتنسيق بين الفرق البيداغوجية وفرق البحث.

تتمّ الترقية إلى درجة أستاذ تعليم عالي من الأساتذة المحاضرين الذين يثبتون خمس (05) سنوات خبرة بهذه الصفة بعد موافقة اللجنة الجامعية الوطنية (CUN).

- **الأساتذة المحاضرون:**

من أهمّ مهامهم: تأطير رسائل الماجستير والدكتوراه، وتقديم دروس بحجم ساعي يقدر بتسع (09) ساعات أسبوعيا، تحضير برامج التكوين والبحث، مرافقة الطلبة، والتنسيق بين فرق التكوين والبحث.

- **الأساتذة المكلفون بالدروس:**

مسؤولون عن تقديم المحاضرات، وضمان حجم ساعي يقدر بتسع (09) ساعات من الدروس أسبوعيا، يُحضِّرون برامج التكوين والبحث، والترقية لهذه الدرجة من الأساتذة المساعدين الذين لديهم شهادة الدكتوراه أو شهادة معترف بمعادلتها، أو من الأساتذة المساعدين الذين يثبتون خبرة ثلاث (03) سنوات بهذه الصفة ومسجلون في الدكتوراه.

♦ **الأساتذة المساعدون:**

يُقدِّم الأستاذة المساعدون حجما ساعيا يقدّر بين (10) و (12) ساعة أسبوعيا من الأعمال الموجهة ويشاركون في تحضير برامج التكوين والبحث وتوجيه الطلبة. (TEMPUS, 2012)

ب-البحث العلمي:

عرف البحث العلمي في الجزائر مراحل تطوُّر جذرية وسريعة منذ السنوات الأولى للاستقلال وتوجهت الجزائر نحو وضع نظام وطني يعمل على التقريب بين الصناعة، الجامعة، وهياكل البحث.

فالقانون المؤرّخ في 04 أفريل 1999 المعدّل والمتمّم بقانون 23 فيفري 2008، يضع البحث العلمي والتطوُّر التكنولوجي كأولوية وطنية، إضافةً إلى تحديده للأهداف المراد تحقيقها، والإمكانيات الضرورية للتنفيذ.

أما ما يتعلّق بهياكل البحث في الجزائر، فهي تتكوّن من شبكة قِوامها (789) مخبر بحث، عشرة (10) مراكز بحث، خمس (05) وحدات بحث، وثلاث (03) وكالات للبحث، وتعتمد هذه الشبكة على موارد بشرية قد تبلغ (28.000) أستاذا باحثا سنة 2013.

كما حددت للبحث العلمي في الجزائر مجموعة من الأهداف للعشر سنوات مقبلة، موجهة نحو تحسين جودة التعليم العالي عن طريق تكوين إطارات بمستوى عالي، وتحسين قطاعات التربية الوطنية، الموارد المائية، الفلاحة الصّحة، الطاقة والصناعة...إلخ (*Ibid*)

1-2-4- طبيعة البرامج والمؤهّلات:

تختلف طبيعة البرامج والمؤهّلات التي يُقدِّمُها التعليم العالي بالجزائر بين نظامين أحدهما تقليدي والآخر جديد (ل.م.د)، فيما يلي هذه الخصائص في كل من النظامين: (Benharkat, 2008)

أ- **طبيعة البرامج والمؤهّلات في النظام القديم:**

يتضمن تكوينا أولا في مرحلة التدرُّج، وتكوينا لما بعد التدرُّج، وفيما يلي خصائص كل مرحلة:

♦ **التكوين في مرحلة التدرج: (Formation de graduation):**

قد يكون طويلا أو قصير المدى، وإضافةً إلى الحصول على شهادة البكالوريا، فإنّ المتحصلين على هذه الشهادة يجب أن تتوفر فيهم الشروط التكميلية التي تُحدِّد كل سنة دراسية عن طريق نشرة دورية تُعدُّها الوزارة الوصيّة، وتتم التسجيلات وفق المعالجة الرقمية أخذا بعين الاعتبار جملة من المعايير في عملية التوجيه تتمثّل في رغبات المتحصلين على شهادة البكالوريا، تخصص الشهادة وعدد المقاعد البيداغوجية المفتوحة في التخصص المرغوب.

أما فيما يتعلّق بخصائص التكوين في التدرج طويل أو قصير المدى فهي تتمثّل في الآتي:

❖ **التدرّج طويل المدى:**

فترة الدراسة وفق هذا الصنف من التكوين تدوم من أربعة (04) إلى سبعة (07) سنوات، وله من الشعب تسعين (90) شعبة، مقسّمة وفق التخصصات الآتية: التكنولوجيا (31) شعبة، العلوم الدقيقة

والتطبيقية (08) شعب، علوم الطبيعة والحياة والأرض (09) شعب، العلوم الاقتصادية والتجارية والتسيير (10) شعب، علوم قانونية وسياسية (08) شعب، علوم اجتماعية وإنسانية (15) شعبة، آداب ولغات أجنبية (09) شعب.

الدراسة في هذا الطور تُتوَّج بالحصول على شهادة الليسانس أو شهادة الدراسات العليا بعد أربعة (04) سنوات، شهادة مهندس أو دكتوراه في البيطرة أو شهادة في الصيدلة وجراحة الأسنان بعد خمس (05) سنوات، وشهادة دكتوراه في الطب بعد سبع (07) سنوات.

❖ **التدرّج قصير المدى:**

الدراسة في هذا الطور موجهة لغير الحائزين على معدلات جيّدة في شهادة البكالوريا، ويتضمّن ما يقارب ثمان وثلاثين (38) شعبة للتكوين، ويؤهِّل الطلبة للحصول على شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية (DES) أو شهادة أستاذ للتعليم الأساسي (بعد ثلاث سنوات)، أو شهادة تقني سامي (بعد عامين ونصف).

♦ **التكوين في مرحلة ما بعد التدرّج: (Formation post-graduée)**

الدراسة في هذا الطور من التكوين منظمة في مستويات ثلاث هي:

❖ **المستوى الأول:** (1^{ere} post-graduation)

يتضمّن مدخلا للبحث وفق تعليم نظري وتقديم عمل ميداني حول موضوع بحث معيّن والتسجيل في هذا الطور مُنظّم عن طريق اجتياز مسابقة وطنية يُتوَّج بالحصول على شهادة الماجستير أو شهادة الدراسات التطبيقية في الطب.

❖ **المستوى الثاني:** (2^{eme} post-graduation)

هو طور مفتوح للمتحصلين على شهادة ماجستير أو ما يعادلها، يُتوَّج بنيل شهادة الدكتوراه.

❖ **مستوى ما بعد التدرّج المتخصص:** (La post-graduation spécialisée)

تستغرق مدة الدراسة في هذا المستوى سنةً واحدة، وهذا التكوين المتخصص مفتوح للمتحصلين على شهادة جامعية إضافةً إلى ثلاث (03) سنوات خبرة مهنية على الأقل.

ب- طبيعة البرامج والمؤهلات في النظام الجديد (ل.م.د):

تمّ اعتماد هذا النظام في الجامعة الجزائرية ابتداءً من سنة 2004، ومن بين الأهداف الرئيسية له في الجزائر الإدماج المهني لخرّيجي التعليم العالي، ونظام (ل.م.د) يرتكز على هيكلية معينة للتكوين في ثلاث مراحل تعليمية تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية.

♦ **المرحلة الأولى (ليسانس):**

مدّة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتُنظَّم في مرحلتين، الأولى تتضمّن تكوينا قاعديا متعدد التخصصات مدَّته من سداسي واحد إلى أربعة سداسيات، ثُمَّ يُتبع بتكوين إما مهني أو أكاديمي يُتوَّج الأول بشهادة

ليسانس تسمح لصاحبها بالاندماج المباشر في الحياة المهنية والثاني يُتوَّج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصل دراسات جامعية أخرى.

- **المرحلة الثانية (ماستر):**

مدّة الدراسة فيها إضافةً إلى سنوات الليسانس سنتين في هذا المستوى تُتوَّج بالحصول على شهادة الماستر بفرعين أحدهما مهني والآخر أكاديمي.

- **المرحلة الثالثة (دكتوراه):**

مدّة الدراسة في هذا الطور ستة سداسيات، وهدف التكوين فيه تعميق المعارف في الاختصاص وتكوين من أجل البحث، يُتوَّج بالحصول على شهادة دكتوراه بعد تحضير رسالة بحث.

يسعى التعليم العالي بالجزائر في ضوء هذه الخصائص إلى تحقيق مجموعة من الأهداف كإعداد وتكوين الإطارات في مختلف المجالات المعرفية والتخصصات المهنية.

1-3- أهداف التعليم العالي بالجزائر:

يسعى التعليم العالي بالجزائر إلى تحقيق جملة من الأهداف تأخذ بعين الاعتبار التغيُّرات الحاصلة في أنظمة التعليم العالي الصعيدين المحلي والدولي، وتنطلق من مسايرة السياسات العامة للدولة اجتماعيا، اقتصاديا، وثقافيا، وفيما يلي هذه الأهداف: (شحاتة، 2001: ص13)

- إعداد وتكوين إطارات في مختلف المجالات المعرفية.
- تقويم البحث وتنمية الروح العلمية.
- نشر الدراسات والأبحاث.
- تنمية شخصية الطالب وتزويده بالمعارف وإدراك المفاهيم.
- الإفصاح عن مختلف الثقافات الإنسانية المتعددة.
- الإسهام في حلّ المشكلات المحلية والعالمية وتشجيع التعاون الفكري.
- نقد المعرفة من خلال الدراسات المختلفة الناقدة في ضوء النظريات الحديثة.
- الإعداد لتخصصات مستقبلية تفرضها الظروف العالمية والتطوُّرات العلمية والتكنولوجية.

على غرار التطوُّرات التي عرفتها أنظمة التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم، والتي تُعبِّر عن مظاهر التوجهات العامة لهذا القطاع في الوقت الراهن، شهِد هذا القطاع في الجزائر أيضا تطوُّرات وتحوُّلات تتجسد من خلالها توجهاته في ضوء ما هو حاصل عالميا، ومسّت هذه التطوُّرات مختلف مكوِّنات المنظومة الجامعية من تعداد للطلبة، الأساتذة والمؤطرين، تطوُّر الهياكل البيداغوجية، التطوُّر في تمويل القطاع...إلخ

2- أهمّ التطوُّرات التي عرفها التعليم العالي بالجزائر:

شهد التعليم العالي بالجزائر في السنوات القليلة الماضية تطوُّرات ملحوظة، عبَّرت عن استجابته للتغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي عرفتها البلاد في هذه الفترة من تزايد مستمر في الإقبال على المؤسسات الجامعية، الحركية الاقتصادية التي شهدتها البلاد والتي فرضت نفسها كإحدى العوامل المؤثِّرة على هذا قطاع خاصةً في ضوء تأثيرات العولمة، والتوجهات الجديدة لأنظمة التعليم العالي على مستوى العالم، الداعية إلى تعزيز الربط بين مختلف نشاطاته ومتطلبات التنمية الاقتصادية في ضوء مفهوم اقتصاد المعرفة.

سيستعرض الباحث في هذا الباب أهمّ هذه التطوُّرات ابتداءً بالشبكة الجامعية، تعداد الطلبة تطوُّر التأطير، الهياكل البيداغوجية، وتطوُّر ميزانية التعليم العالي.

2-1- تطوُّر الشبكة الجامعية:

عرفت منظومة التعليم العالي بالجزائر تطوُّرات مهمّة من ناحية تعداد وتوزيع مؤسسات التعليم العالي وهياكله القاعدية، حيث ارتفع عدد الجامعات من ستة وعشرين (26) جامعة سنة 2006 إلى خمس وثلاثين (35) سنة 2010 حسب موقع الديوان الوطني للإحصاء ONS (2013).

ثمَّ ارتفع هذا العدد ليبلغ تسعا وثلاثين جامعة سنة 2012 (TEMPUS, 2012)، وفيما يلي جدول يوضِّح تطوُّر الشبكة الجامعية بالجزائر من سنة 2006 إلى 2010:

جدول رقم (01) يوضِّح تطوُّر الشبكة الجامعية في الجزائر بين سنتي 2010/2006

المؤسسة	07/06	08/07	09/08	10/09
الجامعات	26	26	33	35
المراكز الجامعية	16	16	12	13
المعاهد الوطنية	2	2	1	1
المدارس العليا للأساتذة	3	3	3	3
مدارس التعليم العالي التقني	1	1	1	2
المدارس والمعاهد	9	9	8	8
المدارس الوطنية العليا	–	–	11	14
المدارس التحضيرية	–	–	–	04

المصدر: (ONS, 2013)

في قراءة لهذه الأرقام، نلاحظ تزايد عدد الجامعات كما أشرنا إلى ذلك من ستة وعشرين (26) جامعة سنة 2006 إلى ثلاثة وثلاثين (33) سنة 2008، ثمَّ إلى خمس وثلاثين (35) سنة 2010، كما نسجِّل تناقص عدد المراكز الجامعية من ستة عشر (16) مركزا إلى ثلاثة عشر (13) في الفترة نفسها

نتيجةً لترقية بعض المراكز إلى جامعات، واستمر هذا التطوُّر في الفترة الممتدة بين سنتي 2010 و2012، وفيما يلي جدول يبيّن تعداد مؤسسات التعليم العالي بالجزائر سنة 2012:

الجدول رقم (02) يبيّن تعداد مؤسسات التعليم العالي بالجزائر سنة 2012

نوع مؤسسة التعليم العالي	عددها
الجامعات	39
جامعة التكوين المتواصل	01
المراكز الجامعية	17
المدارس العليا ومعاهد التكوين	18
المدارس العليا للأساتذة	06
الملاحق الجامعية	02
المدارس التحضيرية	10
الأقسام التحضيرية المدمجة	02
المجموع	**95**

المصدر: (TEMPUS, 2012)

هذا التوسّع الذي عرفه التعليم العالي في الجزائر من خلال التزايد الملحوظ في عدد المؤسسات يُعبِّر عن استجابة القطاع للتحديات التي تواجهه ومحاولة مسايرته للتزايد الكبير في الإقبال عليه وتسيير هذا التدفق (Gestion des flux) في إطار توجهاته نحو استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة.

2-2- تطوُّر تعداد الطلبة:

نتيجةً للواقع الاجتماعي والاقتصادي الجديد الذي تعيشه الجزائر، عرف التعليم العالي إقبالا متزايدا على مؤسساته، وسنتتبع في العنصر الحالي تطوُّر تعداد الطلبة في الجزائر على مرحلتين الأولى من 1994 إلى 2000، والثانية من 2006 إلى 2010 لنلاحظ حجم التطوُّر بين هاتين المرحلتين من مراحل تطوُّر التعليم العالي (التسعينات، الألفية الثالثة)، حيث أشرنا في مراحل النشأة التاريخية للتعليم العالي بالجزائر (ص54) إلى أنّ مرحلة التسعينات شهدت فتورا في مختلف أنشطة مؤسسات التعليم العالي، وأنّ الألفية الثالثة شهدت تغيُّرات وتطوُّرات معتبرة خاصةً من ناحية تعداد الطلبة في ضوء تأثيرات العولمة على أنظمة هذا القطاع في مختلف أنحاء العالم وامتدت لتشمل القطاع بالجزائر، وفيما يلي جدول يوضِّح تطوُّر تعداد الطلبة في الجزائر بين موسمي (1994/1995-2000/2001):

جدول رقم (03) يوضّح تطوُّر تعداد الطلبة في الجزائر بين 2001/1994

	95/94	96/95	97/96	98/97	99/98	00/99	01/00
المسجلون في مؤسسات التعليم العالي التابعة لوزارة التعليم العالي							
مرحلة التدرج	238.427	252.504	285.278	339.518	372.647	407.995	466.084
مرحلة ما بعد التدرج	–	–	–	18.126	19.225	20.846	22.533
المسجلون في مؤسسات للتعليم العالي غير التابعة لوزارة التعليم العالي							
مرحلة التدرج	23.374	20.137	11.058	9.940	7.301	–	–
جامعة التكوين المتواصل							
مرحلة قبل التدرج	–	–	–	24.567	25.569	32.425	–
مرحلة التدرج	–	–	–	13.788	14.281	18.332	–

المصدر: (ONS, 2013)

من قراءة هذا الجدول نلاحظ أنّ تعداد الطلبة في هذه الفترة قد تضاعف بحوالي نسبة 100% من 1994 إلى 2000، ولكنّ الفترة المقبلة عرفت نسب تطوُّر تفوق مؤشرات هذه المرحلة حيث سنعرض من خلال الجداول الموالية مؤشرات تطوُّر تعداد الطلبة في مختلف مؤسسات التعليم العالي في الجزائر في الفترة الممتدة من سنة 2006 إلى الموسم الدراسي 2010/2009:

جدول رقم (04) يوضّح تطوُّر تعداد طلبة المؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي بين 2010/2006

	07/06	08/07	09/08	2010/09
المسجلون في التدرج	820.664	958.067	1.048.899	1.034.313
المسجلون فيما بعد التدرج	43.450	48.764	54.924	58.945
المتخرجون	121.905	146.889	150.014	–

المصدر: (ONS, 2013)

جدول رقم (05) يوضّح تطوُّر تعداد طلبة جامعة التكوين المتواصل بين 2010/2006

	07/06	08/07	09/08	2010/09
المسجلون قبل التدرج	27.603	29.764	35.030	29.415
المسجلون في التدرج	37.440	42.628	45.843	50.983
المتخرجون	8.211	9.14	7.497	–

المصدر: (ONS, 2013)

جدول رقم (06) يوضّح تطوّر تعداد طلبة المؤسسات غير التابعة لوزارة التعليم العالي بين 2010/2006 (ONS, 2013)

	07/06	08/07	09/08	2010/09
المسجلون في التدرج	9455	11.227	12.722	16.530
المتخرجون	2.498	2.748	3.468	–

نقرأ من الجدول رقم (04) تطوُّر تعداد الطلبة الذي ارتفع بشكل كبير سنة 2006 حتى بلغ أكثر من (800.000) طالب ليتجاوز عتبة المليون الموسم الدراسي 2010/2009، وبلغ سنة 2012 (1.210.000) طالب. (TEMPUS, 2012).

كما ارتفع عدد المتخرجين من مؤسسات التعليم العالي غير التابعة لوزارة التعليم العالي من (2.498) سنة 2006 إلى (3.468) سنة 2008 كما يُشير إلى ذلك الجدول رقم (06).

إنّ هذه المؤشرات تُشكِّل دلالة قوية على التزايد الكبير في تعداد الطلبة، الأمر الذي يُشكِّل تحديا يواجه منظومة العمل الجامعي وباقي القوى الاجتماعية.

لتأطير هذه الأعداد المتزايدة من الطلبة لابدّ وأنّ عدد المؤطرين قد عرف تطوُّرات هو الآخر.

2-3- تطوُّر التأطير:

موازاةً مع تزايد تعداد الطلبة وتوسّع شبكة نظام التعليم العالي، شهد التأطير تزايدا من حيث الكمّ والنوع، وفيما يلي جدول يبين تطوُّر التأطير في الفترة بين 1994 و 1999:

جدول رقم (07) يوضّح تطوُّر التأطير في التعليم العالي بالجزائر بين 1994 و 1999

	95/94	96/95	97/96	98/97	99/98	00/99
عدد المؤطرين في مؤسسات التعليم العالي التابعة لوزارة التعليم العالي						
العدد الإجمالي	14.593	14.427	15.141	17.906	17.353	18.539
الأجانب	142	128	123	85	74	73
عدد المؤطرين في جامعة التكوين المتواصل						
العدد الإجمالي	–	–	–	1.952	1.710	1.970
عدد مؤطري التعليم العالي في المؤسسات غير التابعة لوزارة التعليم العالي						
العدد الإجمالي	–	–	–	2.105	1.093	2.172

المصدر: (ONS, 2013)

نسجِّل من الجدول أعلاه ارتفاعا في عدد المؤطرين من (14.593) سنة 1994 ليبلغ (18.539) عام 1999، يضاف لها أكثر من (4000) موزعين بين جامعة التكوين المتواصل ومؤسسات التعليم العالي غير التابعة لوزارة التعليم العالي.

كما نسجِّل تراجعا في عدد الأساتذة الأجانب من (142) سنة 1994 إلى (73) سنة 1999 والسبب قد يكون توجه الجامعة الجزائرية نحو الاعتماد أكثر على الكفاءات المحلية وفق مبدأ الجزأرة وفيما يلي جدول يوضح تطوُّر التأطير في مؤسسات التعليم العالي في الفترة بين 2006 و 2010:

الجدول رقم (08) يوضِّح تطوُّر التأطير في التعليم العالي بالجزائر في المؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي بين 2010/2006 (ONS, 2013)

	07/06	08/07	09/08	2010/09
الأساتذة الدائمين	29.062	31.703	34.470	37.688
الأساتذة المشاركين	2.523	3.737	2.698	2.094
الأجانب	73	99	56	55
المجموع*	31.585	35.440	37.168	39.782

المجموع*: لا يتضمن الأساتذة الأجانب.

الجدول رقم (09) يوضّح تطوّر التأطير في جامعة التكوين المتواصل بين 2010/2006

	07/06	08/07	09/08	2010/09
الأساتذة الدائمين	65	69	73	72
الأساتذة المساعدين	–	–	842	756
المجموع	–	–	915	828

المصدر: (ONS, 2013)

الجدول رقم (10) يوضّح تطوُّر التأطير في التعليم العالي بالجزائر في المؤسسات غير التابعة لوزارة التعليم العالي بين 2010/2006

	07/06	08/07	09/08	2010/09
الأساتذة الدائمين	800	864	867	886
الأساتذة المساعدين	113	113	120	76
الأجانب	06	09	06	04
المجموع*	913	977	996	962

المجموع*: لا يتضمن الأساتذة الأجانب. **المصدر: (ONS, 2013)**

نقرأ من الجداول أعلاه تزايد تعداد مؤطري مؤسسات التعليم العالي المختلفة، وبصفة خاصةً في المؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي، فقد ارتفع مجموع الأساتذة في هذه المؤسسات من (31.585) سنة 2006 إلى (39.782) سنة 2009، بعدما كان سنة 1994 (18.539) فقط.

إنّ هذه التطوُّرات التي عرفها التعليم العالي بالجزائر من خلال تزايد تعداد الطلبة والمؤطرين وتوسع مؤسسات وهياكل القطاع، يحتاج حتما لموارد مالية لتغطية النفقات وتمويل مختلف الأنشطة البيداغوجية، البحثية، والتسيير، وهذا ما أفرز تطوُّرا في الميزانية التي أصبحت الدولة ترصُدها لهذا القطاع.

2-4- تطوُّر ميزانية التعليم العالي:

فيما يلي جدول يوضِّح التطوُّرات الحاصلة على مستوى الميزانيات المعتمدة من طرف الدولة والموَّجهة لقطاع التعليم العالي في الفترة بين 1985 إلى 1999 (وفق البرامج الخماسية)

جدول رقم (11) يوضّح تطوُّر ميزانية التعليم العالي بالجزائر بين 1985 و1999

السنة	المخصصات النهائية د ج	مؤسسات التعليم العالي		الإدارة المركزية		الخدمات الجامعية	
		القيمة د ج	%	القيمة د ج	%	القيمة د ج	%
1985	2944372	165300	56.16	790872	26.86	500000	16.98
1990	5643954	3358229	59.5	83716	1.48	2202000	39.02
1995	17935744	10043805	56.00	1109538	6.19	6782401	37.81
1999	35067709	16106597	45.93	5901512	16.83	13059600	37.24

المصدر: (فايزة، 2007)

على غرار المؤشِّرات الأخرى التي تدل على التطوُّر الذي عرفه التعليم العالي فيما يتعلّق بتعداد الطلبة، التأطير، الهياكل، نسجِّل من الجدول أعلاه تطوُّرا في المخصصات المالية التي رصدتها الدولة للقطاع، فبعد أن كانت تقارب الثلاث ملايير (دج) سنة 1985، وصلت إلى أكثر من خمس وثلاثين مليار (دج) سنة 1999، وهذه دلالة على حجم التطوُّر الذي شهده هذا القطاع في المخصصات المالية التي رُصِدت له لتغطية التكاليف المتزايدة بتزايد التعداد وتوسّع المؤسسات الجامعية.

هذه التطوُّرات التي شهِدتها الجامعة الجزائرية، تُعبِّر في حقيقة الأمر عن سعيها إلى الاستجابة للتغيُّرات الحاصلة على الصعيدين المحلي والدولي، كما تُعبِّر عن التحديات والرهانات الجديدة التي أصبحت تواجهها في ضوء هذه التغيُّرات، هذا ما جعلها في الوقت الحالي أمام جملة من التوجهات الجديدة بأبعاد مختلفة، تشتمل على رفع التحديات المرتبطة بتزايد أعداد الطلبة، التسيير الفعّال لتنوُّع عروض التكوين والتخصصات التي باتت تقدِّمها، معالجة إشكالية بطالة الخرِّيجين، تحسين وضمان جودة ونوعية التكوين والبحث ومختلف الخدمات التي تُقدِّمها.

هذه التوجهات التي أصبحت تُشكِّل المظهر العام للتعليم العالي بالجزائر، إنَّما هي توجهات أنظمة هذا القطاع في مختلف أنحاء العالم.

3-أهمّ التوجهات الحالية للتعليم العالي بالجزائر:

على ضوء ما سبق ذكره عن التوجهات الحالية للتعليم العالي في العالم، يبدو أنَّ المنظومة الجامعية في الجزائر أصبحت تعرف هي الأخرى التوجهات نفسها.

فمنظومة التعليم العالي بالجزائر أصبحت أمام تحديات ورهانات جديدة بفعل التغيُّرات الحاصلة على الصعيدين الداخلي والخارجي، الأمر الذي فرض عليها توجهات جديدة نحو رفع هذه التحديات وفيما يلي أهمّ التوّجهات الحالية للتعليم العالي بالجزائر:

3-1- تزايد أعداد الطلبة:

مثلما جاء في الجداول من (03) إلى (06) والتي سجّلنا من خلالها تزايدا معتبرا في تعداد المقبلين على التكوين الجامعي بالجزائر على غرار ما هو حاصل دوليا.

هذا التزايد المُطرد في أعداد الطلبة، لا يرجع إلى ديمقراطية التعليم وتذليل الفوارق في الالتحاق بالمؤسسات الجامعية فحسب، وإنّما هو تعبير عن الاستجابة للاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والمتطلبات الحالية لاقتصاد ومجتمع المعرفة، التي ترتكز أساسا على التطوُّر العلمي والتكنولوجي السريع. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p17)

3-2- تنوُّع التخصصات وعروض التكوين:

عطفا على ما جاء في العنصر السابق حول تزايد تعداد الطلبة، إضافةً إلى متطلبات التنمية الاقتصادية التي أصبحت تحتاج وظائف وتخصصات جديدة ومتنوّعة ومؤهّلات عالية، أصبح التعليم العالي بالجزائر يعرف تنوُّعا وتزايدا في التخصصات وعروض التكوين التي يقدِّمها في ضوء الطرح الحالي لمؤسسات القطاع، والرامي إلى تعزيز العلاقة بين وظائف وأنشطة المؤسسات الجامعية وعالم الشغل خاصةً في ضوء ظاهرة بطالة الخرِّيجين.

3-3- إشكالية بطالة المتخرجين:

من التحديات التي تواجه التعليم العالي بالجزائر، وجود نسبة معتبرة من البطالة بين المتخرجين من مختلف مؤسساته، إضافةً إلى غياب دراسات وأبحاث حول متطلبات سوق العمل والمستقبل المهني لخرِّيجي الجامعة. (*Ibid*)

في هذا الإطار أشار Nabil BOUZID (2003) في دراسة أجراها حول التكوين الجامعي وتحضير الطلبة للشغل إلى: « أنّ بطالة خرِّيجي التعليم العالي بالجزائر تُشكِّل حاليا واحدةً من أبرز المشكلات التي لا تواجه فقط المؤسسات الجامعية، وإنّما مختلف القوى الاجتماعية والمجتمع ككل ».

كما يُؤكِّد على أنّ الإحصائيات المتعلّقة بنسب بطالة خرّيجي الجامعة الجزائرية تبقى قليلة جدا ونادرة، حيث تُشير بعض إحصائيات الديوان الوطني للإحصاء ONS (2013) إلى أنّ نسبة بطالة الخرِّيجين الجامعيين ارتفعت من 0.6 % عام 1985، إلى نسبة 4.4 % سنة 1995، وهو ما يُشكِّل حوالي (92500) حاملا لشهادة جامعية.

كما ذكر وزير التعليم العالي السابق عمار تو (1998) أنّ ما عدده (60.000) طالب يُكوَّن سنويا لكن مائتين (200) فقط منهم ممن تحصلوا على وظيفة. أي ما يشكّل نسبة 06 % من النسبة العامة للبطالة في البلد، وفي سنة 1999 قُدِّر عدد خرِّيجي التعليم العالي البطالين بمائة ألف (100.000) حسب رئيس الجمهورية آنذاك. (Bouzid, 2003: p198)

كما ورد في تقرير لقناة Beur TV (2014) نقلا عن وزير القطاع محمد مباركي أنّ نسبة بطالة خرِّيجي الجامعة الجزائرية بلغ (14.30%) فيما تحدثت مصادر جامعية عن نسبة قد تفوق (40%).

من بين المُشكلات التي تواجه منظومة التكوين الجامعي بالجزائر، صعوبات التمويل خاصةً في ضوء التزايد الكبير في أعداد الطلبة وتوسّع المؤسسات الجامعية، وفي ضوء الاحتياجات المترتبة عن هذه الوضعية على غرار الحاجة إلى مزيد من المؤطرين، الوسائل، والموارد المالية، التي من شأنها أن تُشكِّل أعباءً إضافية على القطاع.

3-4- التمويل الجامعي:

سجّلنا في العنصر المتعلّق بتطوُّر ميزانية التعليم العالي في الجزائر تزايدا ملحوظا في المخصصات المالية التي تُرصد لهذا القطاع، لكنَّ التساؤل الذي يمكن أن نطرحه في هذا الصدد هو: هل هذه المخصصات في ميزانية هذا القطاع تتناسب واحتياجاته الحالية في ضوء ما أشرنا إليه من تزايد كبير لتعداد الطلبة، المؤطرين، وتوسع المؤسسات؟

تُشير بعض الإحصائيات إلى أنّ ما يُخصّص للبحث العلمي في الجزائر من الدخل الوطني لا يتعدى 0.28 %، في حين أنّ دولا مثل تونس ترصد 0.7 %، غانا 01 %، أوروبا 03 %، الولايات المتحدة الأمريكية 05 %. (بن عيسى & بلقيدوم، 2005)

هذا ما استدعى من نظام التعليم العالي في الجزائر « الانفتاح على مصادر تمويلية أخرى على غرار باقي الأنظمة في العالم، وفي إطار السياسة الحالية التي أصبحت تشجع على انفتاح المؤسسات الجامعية على محيطها الاجتماعي والاقتصادي في ضوء تثمين منتجاتها وتنويع مصادر تمويلها » (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p18).

3-5- ضرورة تحسين جودة ونوعية التعليم العالي:

في ضوء التطوُّرات التي مسَّت التعليم العالي من ناحية الحجم (تعداد الطلبة، المؤطرين...إلخ) أصبح تحسين جودة ونوعية التكوين الجامعي من التحديات الرئيسية التي تواجه هذا القطاع بالجزائر.

فالضرورة الملحة لتحسين جودة ونوعية التكوين الجامعي تنطلق من المشاركة والتعاون بين القوى الاجتماعية والمحيط الاقتصادي، وبعيدا عن تزايد التعداد ونقص التأطير والإمكانيات، فإنّ الموانع الرئيسية التي تواجه تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر تتمثّل في غياب التوازن بين محتويات البرامج التكوينية والاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية. (*Ibid*)

الخلاصة:

تناول معد الدراسة في هذا الفصل محوران أساسيان، يتعلقان بالتوجهات الحالية للتعليم العالي في العالم بصفة عامة، وفي الجزائر بصفة خاصة.

حيث تطرَّق بدايةً إلى أهمّ المفاهيم المؤثِّرة في هذه التوجهات على غرار العولمة، اقتصاد المعرفة، ومجتمع المعرفة.

من ثَمَّ استعرض أهمّ التطوُّرات التي عرفها التعليم العالي في العالم، والتي اشتملت على التطوُّر الذي عرفه تعداد الطلبة، وبعض إجراءات الشراكة الدولية في إنشاء نظم جامعية إقليمية وموحدة (Processus de Bologne)، إضافةً إلى توسّع أنظمة هذا القطاع وانتشار التعليم العالي الخاص.

وصولا إلى تحديد أهمّ التوجهات الحالية لهذا الميدان في العالم، من تزايد في تعداد الطلبة، تنوُّع عروض التكوين والتخصصات، إشكالية بطالة خرِّيجي الجامعات، صعوبات التمويل، توجه القطاع نحو الخوصصة، الضرورة الملحة لتحسين الجودة والنوعية.

في المحور الثاني، تطرَّق إلى أهمّ توجهات التعليم العالي في الجزائر في ضوء ما هو حاصل دوليا، من خلال استعراض أهمّ مراحل النشأة التاريخية وخصائص القطاع، فأهدافه.

ثمَّ استعراض أهمّ التطوُّرات التي عرفها الميدان في السنوات الأخيرة، من تطوُّر في تعداد الطلبة التأطير، الهياكل، والميزانية.

مختتما الفصل بتلخيص لأهمّ التوجهات الحالية للتعليم العالي بالجزائر، والتي أكدَّ على أنَّها قريبة إلى حدّ كبير من التوجهات العامة لأنظمة القطاع في مختلف أنحاء العالم.

كما تناول في العنصر الأخير من هذه التوجهات، الضرورة الملحة لتحسين "جودة" و"نوعية" التعليم العالي، حيث تُعتبر هذه النقطة من بين أبرز التحديات التي أصبحت تُواجه مختلف الأنظمة الجامعية في العالم.

« فضمان جودة التعليم العالي » باتت أولوية بالنسبة للعديد من الدول، حيث أصبح هذا القطاع مُطالبا بتهيئة خرِّيجين مدعمين بمؤهّلات جديدة، عدد معتبر من المعارف، ودرجة عالية من الكفاءة التي تسمح لهم بالاندماج في عالم أكثر تعقيدا وارتباطا، في ضوء متطلبات اقتصاد ومجتمع المعرفة وتأثيرات ظاهرة العولمة التي امتدت إلى المؤسسات الجامعية.

لقد أصبح من غير الممكن لأنظمة التعليم العالي الاستجابة للرهانات الجديدة اجتماعيا واقتصاديا دون بحث إشكالية تحسين وضمان جودة ونوعية مختلف الأنشطة التي تقوم بها، ويبقى هذا المفهوم من المفاهيم الجديدة في الميدان الجامعي، يحتاج إلى استعراض لمختلف حيثياته النظرية، من تعريفات وأسس وأهداف، بالإضافة إلى أهمّ المقاربات والتجارب الدولية في توجهها نحو بحث آليات ضمان جودة تكوينها الجامعي في ضوء مواكبتها للتوجهات الجديدة.

الفصل الثاني
ضمان جودة التعليم العالي

تمهيد

أولا: مفهوم ضمان جودة التعليم العالي

1- تعريف ضمان جودة التعليم العالي.....**79**

2- مقاربات ضمان الجودة.....**87**

3- آلية ضمان الجودة.....**92**

ثانيا: الاختيارات التنظيمية والمنهجية لأنظمة ضمان الجودة

1- الاختيارات الرئيسية لضمان الجودة.....**93**

2- الخطوات الرئيسية لتنفيذ آلية ضمان الجودة **103**

3- إدارة ضمان الجودة.....**105**

الخلاصة

تمهيد:

من خلال تطرُّقنا لأهمّ التوجُّهات الحالية للتعليم العالي في الفصل السابق، أشرنا إلى الضرورة الملحة لضمان جودة التكوين الجامعي، خاصةً في ضوء تلك التغيُّرات التي عرفها ومازال يعرفها القطاع من تزايد في الطلب الاجتماعي عليه، تنوُّع عروض التكوين، وتوسّع أنظمة التعليم العالي...إلخ

كما توصلنا إلى أنّ ضمان جودة التعليم العالي أصبح أولويةً بالنسبة للكثير من الدول، حيث أصبحت أنظمة هذا القطاع في مختلف أنحاء العالم مطالبةً بتهيئة خرّيجين بمؤهّلات جديدة وكفاءات عالية، تسمح لهم بالاندماج في عالم أكثر تعقيدا وارتباطا في ظل العولمة.

سيتناول الباحث في الفصل الحالي مفهوم « ضمان جودة التعليم العالي » في ضوء الإجابة على تساؤلات ثلاث، الأول منها يتمحور حول "ما هو" ضمان جودة التعليم العالي؟ والذي سيجيب عليه من خلال التطرُّق إلى مختلف التعريفات المرتبطة بهذا المفهوم، تطوُّره في العالم، وأهمّ مقارباته.

أما السؤالان الآخران فهما حول: "لماذا" ضمان الجودة في التعليم العالي؟ و"كيف" يتمّ وضع نظام ضمان الجودة في هذا القطاع؟

الإجابة عن هذين السؤالين ستكون من خلال التعرّض لإجراءات وضع، متابعة، وتقييم نظام ضمان الجودة والأهداف العامة لهذا النظام.

أولا- مفهوم ضمان جودة التعليم العالي:

في ضوء التطوُّرات التي شهدها ميدان التعليم العالي نتيجةً للتغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية التي بات يعرفُها العالم في الوقت الراهن، أصبحت جودة الأنشطة التي يُقدِّمها هذا الميدان ضرورةً ملحة تواجه الفاعلين فيه من ناحية، كما تواجه مختلف القوى الاجتماعية المهتمة بنتائج التكوين والبحث الجامعي من مسؤولين، طلبة، وشركاء اقتصاديين من ناحية أخرى، في هذا الصدد يطرح السؤال الآتي نفسه: ما هو ضمان الجودة في التعليم العالي؟

للإجابة على هذا السؤال سنتناول في المحور الحالي من هذا الفصل مفهوم ضمان الجودة من خلال تعريفه ومختلف المفاهيم المرتبطة به، ثمّ سنستعرض تطوُّر استعمال هذا المفهوم في أنظمة التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم، ومن ثَمَّ تحديد مقاربات ضمان الجودة، وصولا إلى تحديد خصائص آلية ضمان الجودة من حيث هي آلية ترتكز على التقييم.

1-تعريف ضمان جودة التعليم العالي:

1-1- تعريف الجودة في التعليم العالي: (L'assurance Qualité dans L'ES)

يُعدّ مصطلح الجودة بصفة عامة والجودة التعليمية بصفة خاصة، مفهوما جديدا نسبيا وذا أبعاد متعددة، الأمر الذي يجعله من أكثر المفاهيم غموضا ومحلّ اختلاف بين الباحثين في دلالاته ومعانيه.

حتى أنّ بعض الباحثين أمثال بيرسيغ (1976) (نقلا عن فرحاتي، 2005) جعل أمر تعريفها غير مجدي، حين نصح بعد بحث مضني في مفهوم الجودة بقوله: « دع الجودة دون تعريف ».

كما أنّ غراير (Grayer) ألّف كتابا حول الجودة دون أن يبحث معانيها إطلاقا، حيث يعتقد أنَّها تشمل الفعّالية والكفاءة دون أن تكون مرادفةً لأيّ منها. (المرجع نفسه)

في حين أنّ إيليس (Ellis) يرى أنّ الجودة تحمل دلالات أكثر ارتباطا بمفهومي التميُّز (Excellence) والمعايير (Normes). (المرجع نفسه)

إذا فمصطلح الجودة يشتمل على مفاهيم وأبعاد متعددة، مما يجعل من ضبط الجودة مفاهيميا أو بحثها إبستمولوجيا أو إجرائيا أمرا صعبا، وسنحاول في النقطة الموالية تعريف الجودة مرّةً وفق القواميس العربية، ومرّةً أخرى وفق الأدبيات الغربية، ومن ثَمَّ تعريفها في ميدان التعليم العالي.

1-1-1- تعريف الجودة:

يُشير المعجم الوسيط إلى أنّ الجودة تعني كون الشيء جيّدا وفِعْلُها الثلاثي جاد (عليمات، 2008 ص16).

أشار بن منظور في لسان العرب إلى أنّ الجيّد نقيض الرديء وجاد الشيء جودةً أي صار جيِّدا وقد جاد وأجاد أي أتى بالجيّد من القول والفعل. (ابن منظور، 1984: ص72).

إنَّ البحث في مصطلح الجودة في القواميس العربية واستقراء معانيها يقود نحو استنباط المعنى الذي يرتكز حول الحَسن والجيِّد. (فرحاتي، المرجع نفسه)

أمّا في الأدبيات الغربية فإنّ (دوهرتي) كشف في كتابه « نظم الجودة » أنّ مفهومَها في التجربة الغربية في الصناعة والتعليم والإعلام، يرتكز حول البحث المستمر في أفضل الممارسات التي تقود إلى الأداء المتفوِّق، وهو ما يتضمّن التحسين المستمر للأداء. (المرجع نفسه)

كما عرّفتها مؤسسة (أو.دي.دي) الأمريكية المتخصصة في تدريب وإعداد الشركات لتصبح متصفة بالجودة، بأنّها إتمام الأعمال الصحيحة في الأوقات الصحيحة، وعرّفها البعض بأنّها اتحاد الجهود واستثمار الطاقات البشرية المختلفة لرجال الإدارة والعاملين بشكل جماعي، لتحسين النهج الإداري ومواصفاته. (عليمات، المرجع نفسه).

من هنا يمكن القول أنّ الجودة تعني: « البحث المستمر عن أفضل الآليات والممارسات التي تقود نحو تحقيق التميُّز، الفعّالية، الكفاءة، التحسين المستمر، تحقيق الأهداف المسطّرة، وبلوغ مستوى أداء أو إنتاج معيّن نسبةً لمنظومة معايير محددة مسبقا ».

1-1-2- تعريف الجودة في التعليم العالي:

يرى كلّ من Martin & Stella (2007) أنّ مصطلح الجودة يعرف الكثير من الجدل في ميدان التعليم العالي، إذ أنّه يُستعمل من طرف الجهات المستفيدة تعبيرا منهم عن وجهات نظرهم أو تعريف أهدافهم الخاصة، ويرى الباحثان أنّ هناك تعريفين أساسيين للجودة في التعليم العالي هما:

أ- احترام المعايير:

على اعتبار أنّه من الممكن الوصول إلى تقدير كمّي للعديد من مستويات التعليم العالي وبالتالي تطبيق المعايير نفسها على جميع البرامج أو المؤسسات.

ب- التوافق مع الهدف المسطّر:

حيث تتعلّق الجودة بتحقيق الأهداف المسطّرة على اعتبار أنّ مهمات وأهداف المؤسسات والبرامج مختلفة، وأنّ التقييم لا يرتكز على خصائص مشتركة وقابلة للتقدير الكمي، لكنّها مرتبطة بتحليل المحتوى بشكل أكثر خصوصية.

ويرى (Bogue, 1998, in CSEQ, 2012) أنّ هناك ثلاث معاني للجودة تتمثّل في:

- الجودة شكل من أشكال التميُّز (Excellence).
- الجودة في المهمة حيث أنّ الجودة ترتكز على تحقيق الأهداف المسطّرة.
- القيمة المضافة، بمعنى أنّ الجودة تُعرف بالنتائج المتوصل إليها.

أما Harvey فيستعرض جُملةً من المرادفات لمصطلح الجودة يُعرِّفُها من خلالها تتمثّل في: (*ibid*)

- **الشيء الاستثنائي:** والذي يعني به الحصرية (L'exclusivité) والتميُّز (Excellence).
- **الإتقان والتناسق:** ويعني غياب جميع الأخطاء والقدرة على تحقيق النجاح من المرة الأولى.
- **الكفاءة في العمل:** لمّا ترتبط الجودة بتقييم القدرة على إنجاز المهمة المحددة بدقة.
- **المردودية:** لمّا ترتبط الجودة بتقييم مردود المخصصات التي تمّ رصدُها (المدخلات).
- **التحويل:** لمّا ترتبط بتقييم القيمة المضافة للتجربة التربوية على مستوى التحسين المستمر.

من هذه المنطلقات، يمكن القول أنّ مفهوم الجودة في التعليم العالي يرتبط بجملة من المعاني التي يمكن أن يُعرِّف من خلالها على غرار التميُّز، الكفاءة، القيمة المضافة في العمل الجامعي، التوافق مع مهمة وأهداف المؤسسة، التوافق مع المعايير المحددة، الدقة والإتقان في إنجاز مختلف الأنشطة.

2-1- تعريف ضمان جودة التعليم العالي:

إنَّ معنى مصطلح "الجودة" سواءً من الناحية المفاهيمية أو من ناحية تطبيقاتها الإجرائية، يُعبِّر بصفة عرضية عن طريقة «ضمان» هذه الجودة. (Martin & Stella, UNESCO, 2007: p37)

1-2-1- تعريف الضمان: (L'assurance)

يمكن أن يُنظر لمفهوم الضمان من زوايا مختلفة، فعلى سبيل المثال ما بيّنه (Fave- Bonnet in CSEQ, 2012) حول قاعدة النص الأساسي لإجراء بولونيا للفضاء الأوروبي للتعليم العالي، أنّ مصطلح ضمان الجودة الذي تضمّنه هذا النص، يمكن أن يُشير إلى ثلاث عمليات مختلفة تتمثّل في:

- **تقييم الجودة:** وهي العملية التي تهدف إلى قياس الجودة.
- **ضمان الجودة:** وهي العملية التي من خلالها يتمّ التأكد من أنّ الجودة موجودة.
- **إدارة الجودة:** وتشمل إجراءات إدارة وتسيير ثقافة الجودة.

فضمان الجودة يُعبِّر عن الاستراتيجيات، الإجراءات، الاتجاهات، والنشاطات الضرورية لضمان المحافظة على الجودة وتحسينها. (Woodhouse, OCDE,1999: p34)

من هذا المنطلق، يمكن القول أنّ ضمان الجودة مصطلح يُشير إلى الإجراءات المتخذة لتحقيق جودة منتج أو خدمة من أول مرة، بمعنى بحث الآليات الكفيلة بجعل إجراءات الحصول على منتج أو تقديم خدمة بمستوى معيّن من الجودة (نسبةً لهدف أو معايير محددة مسبقا)، إجراءات صحيحة وناجعة من بداية التطبيق إلى غاية الوصول إلى هذا المنتج أو الخدمة.

1-2-2- تعريف ضمان جودة التعليم العالي:

إنّ مصطلح ضمان الجودة في ميدان التعليم العالي، مصطلح عام يُعبِّر عن العملية الدائمة والمستمرة التي تستهدف تأكيد، مراقبة، ضمان، محافظة، وتحسين جودة نظام أو برامج أو مؤسسات التعليم العالي، ويُعدُّ ضمان الجودة آليةً قانونية تُركِّز على مسؤولية التحسين كمحور رئيسي. (Martin & Stella, UNESCO, 2007: p38)

هذا المصطلح يتضمن مجموعة القواعد والإجراءات والمقاييس التي تستهدف ضمان وتحسين جودة التعليم العالي. (Lewis, OCDE, 2011: p380)

من خلال تعريف الجودة في التعليم العالي وتعريف ضمان الجودة، يبدو أنّ هذه الأخيرة تُعبِّر عن إجراءات مراقبة وتحسين وتأكيد الجودة، كما تُعبِّر في الوقت نفسه عن انتظام هذه الإجراءات داخل نظام متكامل يسمى "نظام ضمان الجودة".

1-2-3- تعريف نظام ضمان الجودة: (Système d'assurance qualité)

يُعبِّر نظام ضمان الجودة حسب Donald EKONG عن الوسيلة التي تعتمدها مؤسسة للتعليم العالي، بهدف جعلها تُؤكِّد لنفسها ولغيرها من المهتمين بأنّ الشروط الضرورية لجعل الطلبة قادرين على بلوغ المعايير التي سبق وحددتها هذه المؤسسة قد تمّ وضعها. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p23)

كما يُعرَّف نظام ضمان الجودة على أنَّه: « نظام عالمي موحد لمعايير الجودة المتفق عليها عالميا ليكون وثيقة دولية لضمان جودة الإدارة، والمقصود بهذا النظام في التعليم العالي جودة عناصر العملية التعليمية من طلبة وأساتذة وبرامج وهياكل...إلخ» (يحياوي وآخرون، 2012)

إنَّ تطبيق مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي عرف تطوُّرات ملحوظة في مختلف أنحاء العالم حيث أصبح بحث آليات واستراتيجيات ضمان جودة المؤسسات الجامعية ومختلف الخدمات التي تُقدِّمها من أولويات العديد من الدول سواءً المتقدمة منها أو تلك السائرة في طريق النمو، لكنّ مظاهر هذا التطوُّر تبدو أكثر وضوحا في الدول التي تمتلك أنظمة تعليم عالي أكثر تقدُّما على غرار الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد الأوروبي.

1-3- تطوُّر ضمان الجودة في العالم:

عرف تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي تطوُّرات مهمة في مختلف أنحاء العالم، كتعبير عن سير هذه الدول نحو الاستجابة لواحدة من بين أهمّ التوجهات الحالية لأنظمة هذا القطاع في ضوء مفهوم العولمة.

في ضوء هذا الطرح، سنتناول في العنصر الحالي أهمّ مراحل تطوُّر ضمان الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية بدايةً على اعتبار أنّها من بين الدول الرائدة في هذا المجال، ومن ثَمَّ التطرّق لتطوُّر الجودة في الإتحاد الأوروبي الذي يسعى إلى تجسيد فضاء موحد للتعليم العالي في ضوء مفهوم ضمان الجودة، وصولا إلى استعراض أهمّ محطات تطوُّر ضمان الجودة في بعض بلدان العالم العربي.

1-3-1- تطوُّر ضمان الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية:

كانت الإجراءات التي تمّ اتخاذُها في الولايات المتحدة الأمريكية تحت عنوان جودة التعليم العالي في بداياتها لا تعدو عن كونها تعبيرا عن إجراءات ضبط وتنظيم ذاتي، تمّت بشكل اختياري من طرف مؤسسات القطاع، كما ظهرت هذه الإجراءات نتيجةً للتزايد الكبير في أشكال التكوين الجامعي وغياب معايير محددة على المستوى المركزي. (Gorga, 2012: p218)

ففي القرن التاسع عشر كان التعليم العالي الأمريكي يشهد نوعا من الفوضى جرّاء هذا التنوُّع في أشكاله وغياب منظومة معايير محددة من طرف الإدارة المركزية، خاصةً في ظلّ النظام السياسي الفدرالي الذي يمنح كل ولاية الاستقلالية في تسيير شؤونها.

هذا ما دفع بالمؤسسات الجامعية إلى تطوير عمليتين لتقييم الجودة، الأولى تستهدف اعتماد مؤسسات وبرامج التعليم العالي، والثانية عملية تقييم دوري لجودة البرامج الأكاديمية. (*Ibid*)

كما ظهرت وكالات الاعتماد الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وكانت هيئات غير حكومية تنقسم إلى صنفين يُعنى الأول منها باعتماد المؤسسات والثاني بالبرامج. (*Ibid*)

لقد كان أول سجّل اعتماد للتعليم العالي نُشر عام 1913 هدفه الرئيسي جعل مسيِّري الجامعات يعملون على تقييم نجاعة الطلبة المترشحين القادمين من مؤسسات غير معروفة سواءً مؤسسات التعليم الثانوي أو مؤسسات جامعية أخرى، وتمّ تطوير هذا النظام سنة 1952 مع انطلاق جمعية (NEA) في اعتماد المؤسسات الجامعية. (Lewis, OCDE, 2011)

أما في الفترة بين الستينات (60) والثمانينات (80) من القرن الماضي فقد شهد نظام التعليم العالي الأمريكي توسعا كبيرا نتيجةً لتزايد الإقبال عليه وتضاعف أعداد الطلبة.

لتسيير هذا التوسّع توجهت بعض الولايات نحو تطوير آليات جديدة للتمويل الجامعي، كما عرفت هذه الفترة ظهور الهيئات التنظيمية التي سيتم الاعتماد عليها مستقبلا لوضع آليات ضمان الجودة على غرار (SHEEO). (Gorga, 2012: p219)

خلال ثمانينات القرن الماضي، أصبح ضمان الجودة أداةً عملية في معظم الولايات المتحدة الأمريكية تعتمدُها المؤسسات الجامعية، خاصةً في ضوء التوجهات الجديدة نحو اعتبار التعليم العالي استثمارا من شأنه أن يُسهم في التنمية الاقتصادية وليس مجرد منفعة أو حاجة اجتماعية. (Gorga, 2012: p219)

في التسعينات أصبحت مؤشِّرات الجودة الآلية الأهمّ في الولايات المتحدة لتنظيم تعليمها العالي خاصةً في ضوء التغيُّرات الاقتصادية التي رافقت الارتفاع الكبير في المخصصات المالية التي كانت تُرصد لهذا القطاع، ففي مثل هذه الظروف أصبح ضمان الجودة أكثر ارتباطا بمفهوم النجاعة. (*Ibid*)

حيث أصبحت الجامعات الأمريكية أمام ضرورة بحث آليات ضمان الجودة التي تُسهم في التحكم في مواردها والتقليل أكثر فأكثر من تكاليف أنشطة البحث والتكوين والخدمات التي تُقدِّمها لتحقيق أكبر قدر ممكن من النجاعة.

بدايةً من سنة 2000 عرفت إجراءات ضمان الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية تغيُّرات رئيسية لخصتها Adriana GORGA (2012) في أربعة مظاهر رئيسية:

بدايةً، تراجع التمويل المسجّل سنة 2001 إذ أنّ الاعتمادات التي كانت موجهة نحو التنسيق بين الهياكل والهيئات الجامعية أصبحت في تناقص مستمر، وهذا ما دفع بمؤسسات التعليم العالي إلى رفع قيمة الضرائب لتغطية احتياجاتها.

ثمّ التغيُّرات التي عرفها مجال اعتماد المؤسسات نتيجةً للضغوط الممارسة من طرف الحكومة الفدرالية لإعادة النظر في معايير التكوين الجامعي.

مظهر ثالث تمثّل في التغيُّرات التي مسّت تقنيات تقييم الجودة، حيث كانت هيئات ومؤسسات التعليم العالي تعتمد على زيارة الخبراء كتقنية، ثمّ أصبحت تعتمد تقنيات التدقيق الأكاديمي (L'audit académique).

أخيرا، التغيُّر الذي مسّ طرق نشر نتائج التقييم حيث كانت نتيجة اختبار الاعتماد تحمل إحدى الإجابتين (نعم–لا) حول اعتماد المؤسسة أو برنامج من عدمه، ثمّ أصبحت تعتمد نشر معلومات أكثر تفصيلا حول نقاط القوّة والضعف في برامج التكوين.

كانت هذه أهمّ التطوُّرات التي عرفها اعتماد ضمان الجودة في التعليم العالي الأمريكي على اعتبار أنّه من بين أهمّ الأنظمة الجامعية في العالم من ناحية التطوُّر، إضافةً إلى كونه من الأنظمة الرائدة في مجال ضمان الجودة.

لكنّ هذا المفهوم عرف تطوُّرا في دول الاتحاد الأوروبي التي طالما سعت إلى منافسة الولايات المتحدة الأمريكية من خلال جهودها في بعث فضاء موحد للتكوين العالي.

1-3-2- تطوُّر ضمان الجودة في أوروبا:

إذا كانت إجراءات ضمان جودة التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، تمّ اتخاذها من طرف الجامعات بهدف حماية نفسها في محيط أصبح أكثر تنافسية، فإنّ هذه الإجراءات في الأنظمة الأوروبية، تمّ اتخاذها من طرف الدول التي تدخلت لتنظيم تعليمها العالي. (Gorga, 2012: p223)

ففي ثمانينات القرن الماضي، ساهمت ديمقراطية التعليم العالي في دول أوروبا الغربية في ظهور بعض النتائج التي رافقت التغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية التي أصبحت تتطلب يدا عاملة أكثر تأهيلا مما فتح النقاش حول موضوع جودة التعليم العالي. (*Ibid*)

لكنّ حركة تطوُّر ضمان الجودة كانت بطيئة نوعا ما في هذه المرحلة، حيث أنّ ثلاث دول فقط من أوروبا كانت لها هيئات لضمان الجودة هي: فرنسا، إنجلترا، هولندا. (*Ibid*)

بعد 1990 تزايد عدد الدول الأوروبية التي اعتمدت هيئات ضمان الجودة خاصةً في ضوء التطوُّر التكنولوجي السريع الذي ساهم في ظهور أشكال مختلفة من التعليم العالي. (*Ibid*)

يرجع الفضل في تطوُّر الاعتماد على ضمان الجودة كآلية لتنظيم التعليم العالي في أوروبا حسب Gorga (2012) إلى التغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية التي ساهمت في إثراء النقاش حول جودة التكوين الجامعي، إضافةً إلى دور الباحثين الذين ساهموا في نقل النموذج الأمريكي.

ابتداءً من سنة 2000 كانت معظم التطوُّرات التي ميّزت ضمان الجودة مرتبطة بإجراء بولونيا الذي كان من بين أهدافه ترقية التعاون الأوروبي في موضوع ضمان الجودة إلى آفاق 2010. (*Ibid*)

بصفة عامة أصبح ضمان الجودة في الدول الأوروبية آليةً معتمدة من طرف المسؤولين السياسيين والأكاديميين بهدف تحديد أطر الإجراءات المتبعة لتنظيم هذا القطاع، حيث تعمل هذه الأطر على تحديد معايير تقييم نتائج مختلف نشاطات المؤسسات الجامعية.

إنَّ تطوُّر ضمان الجودة لم يقتصر على الولايات المتحدة أو أوروبا فحسب، بل شمل الكثير من أنحاء العالم على اعتبار أنّه أحد أهمّ التوجهات العامة للتعليم العالي في العالم في ضوء العولمة.

حيث أنّ أول نظام لمراقبة الجودة الخارجية في المملكة المتحدة على سبيل المثال وضِع سنة 1832، كما تأسّس المجلس الوطني الأكاديمي (CNAA) سنة 1965 كهيئة تُعنى بمراقبة جودة التعليم العالي في المملكة. (Lewis, OCDE, 2011: p381)

كما أنّ اليابان والفلبين أنشأتا هيئات لضمان جودة التعليم العالي بعد الحرب العالمية الثانية بالاعتماد على النموذج الأمريكي. (*Ibid*)

على غرار ما هو حاصل في العالم ككل، توجهت أنظمة التعليم العالي في الوطن العربي نحو تطبيق ضمان الجودة، كونها باتت تواجه التحديات ذاتها التي تواجهها أنظمة القطاع في مختلف أنحاء العالم.

1-3-3- تطوُّر ضمان الجودة في العالم العربي:

تجسَّد توجه أنظمة التعليم العالي في الوطن العربي نحو ضمان الجودة في جملة من المظاهر التي شهدتها الهيئات والمؤسسات الجامعية العربية.

فقد توصّل المؤتمر العربي لوزراء التربية العرب في بيروت سنة 1998 حول التعليم العالي إلى قرار يدعو إلى وضع آلية إقليمية لضمان الجودة والاعتمادية برعاية إتحاد الجامعات العربية، كما بُذلت جهود مشابهة من خلال مؤتمرات عربية لاحقة مثل المؤتمر العاشر الذي عُقد باليمن. (الحولي 2012).

نتيجةً لذلك أنشأت بعض البلدان العربية مجالس وهيئات لضمان الجودة والاعتماد، كما انطلقت الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي سنة 2008 كمنظمة غير حكومية مستقلة تعمل بالتعاون مع الشبكة الدولية لضمان الجودة، واتحاد الجامعات العربية. (المرجع نفسه)

في هذا السياق، أورد مجيد والزيادات (2008) بعض نماذج الجامعات العربية التي تُطبِّق الجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث تناولا التجربة المصرية على سبيل المثال في ضمان الجودة والتي انطلقت مع الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم العالي التي أُقرّت سنة 2000، وقد حملت معها جُملةً من المشاريع من بينها مشروع ضمان الجودة والاعتماد.

كما تطرقا إلى تجربة العراق التي تُرجمت في وضع وزارة التعليم العالي لنظام دقيق للسيطرة على النوعية وقياس الأداء الجامعي وتقييمه سنة 1992.

في الأردن، تمّ تشكيل مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي في العام 2000 بموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي، وتمّ وضع معايير الاعتماد العام والخاص في المملكة الأردنية.

أما في المملكة العربية السعودية، فقد تمّ تبني استراتيجية إجراء عملية تطوير شاملة لنظام التعليم العالي من خلال تنفيذ جملة من المشاريع التي حملت معها تأسيس المركز الوطني للقياس والتقييم والهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي.

أمّا في الجزائر، فقد برز التوجه نحو ضمان جودة التعليم العالي من خلال عدّة مظاهر لعلّ أولها تبني الإصلاح الجديد (نظام ل.م.د) سنة 2004.

بالإضافة إلى تنظيم عدة ملتقيات دولية حول موضوع ضمان الجودة وكيفية وضع نظام لضمان جودة الجامعة الجزائرية على غرار المؤتمر الدولي المنظم من قبل الوزارة الوصية بالتعاون مع البنك العالمي (01-02 جوان 2008)، وسيتطرّق الباحث إلى التجربة الجزائرية في ضمان الجودة في الفصل الرابع من الدراسة الحالية بتفصيل أكثر.

بعد استعراض الإطار المفاهيمي لضمان جودة التعليم العالي، وأهمّ التطوُّرات التي عرفها في مختلف أنحاء العالم، وللوقوف أكثر على هذا المفهوم لابدّ من معرفة أهمّ مقاربات هذه الآلية.

حيث ترتكز أنظمة ضمان الجودة في ميدان التعليم العالي على عدّة آليات (ميكانيزمات) من أهمّها "تدقيق الجودة"، "تقييم الجودة"، و"الاعتماد" ويُمكن أثناء وضع نظام لضمان الجودة الاعتماد على واحدة أو أكثر من هذه الآليات وفقا لمجموعة من العوامل الموضوعية التي يتطلبها هذا النظام.

2- مقاربات ضمان الجودة:

انطلاقا من تنوُّع أنظمة التعليم العالي واختلافها من حيث المهمة والأهداف وحتى الإمكانيات، فإنّ وضعها لنظام ضمان الجودة قد يُركِّز على طرق متباينة تُعبِّر عن مقاربات ضمان الجودة إذ يمكن لهذا النظام أن يرتكز على واحدة أو أكثر من هذه المقاربات.

حيث تشتمل مقاربات ضمان الجودة على التدقيق في الجودة (L'audit sur la qualité) تقييم الجودة (L'évaluation) والاعتماد (L'accréditation).

2-1- تدقيق الجودة: (L'audit sur la qualité)

إنَّ تدقيق الجودة يعني التحقق ممّا إذا كانت المقاصد (الأهداف) المعلنة أو الضمنية للمؤسسات تتطابق مع الواقع، فلمّا تقوم مؤسسة بالإعلان عن جملة من الأهداف فهي تؤكِّد ضمنيا على أنّها ستتصرف وفقا لهذه الأهداف، والتدقيق سيبرهن على مدى وفاء هذه المؤسسة لأهدافها الخاصة.

لمّا تكون مقاصد وأهداف المؤسسة معلنةً مثلما هو الحال بالنسبة للجانب المتعلّق بالتمويل أو عمليات التدقيق التي تُطلقها المؤسسة نفسها، فإنّ التدقيق يتحوّل إلى عملية مصادقة أو إثبات لهذه المقاصد (أو عدم المصادقة). (Woodhouse, OCDE, 1999: p35)

يُترجم التدقيق في مستوى معيّن من درجة تحقيق الأهداف المعلنة من طرف المؤسسة، ويسمى في بعض الحالات اختبارا. (*Ibid*)

وتُعرِّف المنظمة الدولية للمعايير (ISO) تدقيق الجودة على أنّه إجراء له ثلاث محاور تتعلّق بالشقّ المراد اختباره، وهذه المحاور تتمثّل في: (*Ibid*)

- التحقق مما إذا كانت إجراءات ضمان الجودة متوافقة مع الأهداف المعلنة (النجاعة).
- التحقق مما إذا كانت النشاطات مطابقة للمشروع (المطابقة).
- التحقق من فعّالية هذه النشاطات مقارنةً مع الأهداف المعلنة (الفعّالية).

في تعريف آخر للتدقيق: « هو إجراء تقييمي للجودة تؤكِّد من خلاله هيئة خارجية أنّ إجراءات ضمان جودة برنامج أو مؤسسة أو عملية ضمان الجودة بصفة عامة (داخلية أو خارجية) مناسبة من ناحية، وقد تمّ تنفيذها من ناحية أخرى ». (IIEP, UNESCO, 2011)

إنَّ تدقيق الجودة يختبر مستوى جودة النظام وليس الجودة في حدّ ذاتها، وهذه العملية لا تتّم إلا من طرف أفراد لا ينتمون لمجال إجراء التدقيق، وقد يكون تدقيق الجودة عمليةً داخلية لمّا يرتبط بالأهداف الداخلية، أو عمليةً خارجية يتّم بعدها تقديم نتائج الاختبار على شكل تقرير تدقيق. (*Ibid*)

هذا معناه أنّ هذه الآلية تُركِّز في اختبارها لنظام ضمان الجودة على الإجراءات التي تمّ اتخاذها والحكم على جودتها ومطابقتها للأهداف التي تعمل المؤسسة الجامعية على تحقيقها دون اختبار الجودة في حدّ ذاتها، ويقوم بإجراءات التدقيق هيئة خارجية لا ينتمي أفرادها إلى مجال التدقيق يخرجون بعد اختبار إجراءات ضمان الجودة بتقرير حول مدى فعّاليتها ومطابقتها للأهداف المحددة.

يُصنِّف David WOODHOUSE (1999) عمليات التدقيق إلى ثلاثة أنواع هي: التدقيق المباشر التدقيق من أجل المصادقة، والتدقيق المزدوج.

- **تدقيق مباشر: (Audit direct)**

تقوم هيئة للاختبار الخارجي للجودة (EEQ) بإجراء تحقيق حول فعّالية إجراء المؤسسة، وهذه الأخيرة لا تأخذ على عاتقها مسؤولية توفير معلومات بصفة خاصة، وهذا معناه أنّ من يقوم بعملية التدقيق المباشر هي هيئة خارجية تختبر لوحدها مدى فعّالية ونجاعة إجراءات ضمان الجودة التي تتبعها المؤسسة دون أن يكون لهذه الأخيرة أيَّ دور في توفير معلومات لهيئة الاختبار.

- **تدقيق من أجل المصادقة: (Audit de validation)**

في هذا النوع من التدقيق، تقوم المؤسسة بنفسها باختبار إجراءات ضمان الجودة التي تتبعها (وهي تتمّ بصفة مرحلية) ويتمّ جمع المعلومات المتحصّل عليها في ملف خاص، وهنا يأتي دور هيئة الاختبار الخارجي للجودة (EEQ) التي تقوم بتطبيق عملية تدقيق مباشر على نتائج عملية التحقيق التي قامت بها المؤسسة، ومن ثَمَّ المصادقة على فعّالية الإجراءات من عدمها.

- **تدقيق مزدوج: (Meta-audit)**

في هذه الحالة تعتمد المؤسسة آليةً لضمان الجودة، بالإضافة إلى وضعها لآلية أخرى للتحقق من الفعّالية، وما يُهمّ الهيئة الخارجية لاختبار الجودة هو هذا الشق الثاني إذ ليس مطلوبا من المؤسسة أن تُوفِّر أية معلومات أو ملفات حول آلية التحقق من فعّالية إجراءات الجودة، وإنّما تتمّ عملية اختبار هذه الآلية من طرف الهيئة الخارجية.

من خلال ما سبق، يظهر لنا أنّ تدقيق الجودة هو المقاربة التي لا تهدف إلى تقييم الجودة في حدّ ذاتها، وإنما هدفها الرئيسي التحقق من جودة إجراءات ضمان الجودة، بمعنى آخر تستهدف هذه المقاربة اختبار نقاط القوة والضعف في إجراءات ضمان الجودة التي تتبعها المؤسسة والتحقق من مدى موافقتها للأهداف المعلن عنها، ومدى فعّالية ونجاعة هذه الإجراءات في تحقيق هذه الأهداف.

تُعدّ مقاربة «تقييم الجودة» من المقاربات الرئيسية لضمان الجودة في التعليم العالي، يتمّ من خلالها التحقق من نتائج إجراءات ضمان الجودة، لكنّها تختلف عن المقاربة السابقة.

2-2- تقييم الجودة: (L'évaluation)

عرّف البهواشي (2007) في معجمه لمصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي آلية تقييم الجودة على أنّها: « عملية تقييم خارجي تضطلع بها هيئة خارجية خاصة بجودة الخدمات

والإمدادات التعليمية، فتقييم الجودة هو عملية المراجعة والتقويم التشخيصي للتعلّم والتعليم والنتائج اعتمادا على الفحص المطنب للمناهج والبنية وفاعلية المؤسسة والبرامج ».

كما تُشير هذه المقاربة إلى العملية التي ترتكز على إعطاء علامة قد يُعبَّر عنها بعدد (نسبة مؤية أو علامة أو مقياس من 1 إلى 4 مثلا) وكل شيء في هذه العملية التقييمية يرتبط بما نسميه بالنتائج الجيّدة. (Woodhouse, OCDE, 1999: p36)

عرّف كلّ من Martin & Stella (2007) تقييم الجودة على أنّه مصطلح يُستعمل لوصف آلية التقييم الخارجي (اختبار، قياس، حكم) لجودة مؤسسات وبرامج التعليم العالي، وتتضمن التقنيات والآليات والعمليات الموضوعة حيّز التنفيذ من طرف هيئة خارجية لتقييم جودة إجراءات، تطبيقات برامج، وخدمات المؤسسات الجامعية.

ويضيف الكاتبان: « هناك مجموعة من العوامل التي تلعب دورا أساسيا في تعريف مصطلح تقييم الجودة وتطبيقاته تتمثّل في النقاط الآتية:

- **السياق:** (على مستوى الدولة أو على مستوى المؤسسة).
- **الطرق:** (تقييم ذاتي، تقييم بواسطة خبراء من خارج المؤسسة، زيارات للمواقع).
- **المستويات:** (نظام، مؤسسة، فرد).
- **الآليات** (الميكانيزمات): (اعتراف، سياسات، بنيات، ثقافات).
- بعض القيّم النوعية المرتبطة بتقييم الجودة مثل القيم الأكاديمية، القيم الإدارية التي تتمحور حول المستخدمين وكفاءاتهم وممارساتهم الصفية، قيم مرتبطة بالتوظيف وهي موجهة نحو خصائص المتخرجين ونتائج التكوين ».

إضافةً إلى التدقيق وتقييم الجودة هناك مقاربة أخرى لضمان جودة التعليم العالي هي "الاعتماد" كواحدة من الآليات المستعملة على نطاق واسع في أنظمة هذا القطاع.

3-2- الاعتماد: (L'accréditation)

الاعتماد صيغة رسمية ومنشورة حول جودة المؤسسة أو البرامج يُمنح عقِب التقييم الدوري القائم على مستويات متفق عليها، ومن معانيه أيضا منح مكانة أو وضع. (البهواشي، 2007: ص20)

كما يُعبِّر الاعتماد عن الآلية التي تقوم من خلالها الحكومة أو هيئة خاصة بتقييم جودة المؤسسة من جوانبها المختلفة، أو تقييم برامج تكوينية بعينها، بهدف الوقوف عمّا إذا كانت المعايير الموضوعة محترمة. (IIEP, UNESCO, 2011)

يُعبِّر الاعتماد عن صيغة رسمية معلنة ومنشورة حول الوضع المتوصّل إليه لجودة مؤسسة أو برنامج، ناتجة عن عمليات تقييم دورية ترتكز على معايير معتمدة. (Batteau, 2006: p147)

كما يُعدّ الآلية الأكثر استعمالا منذ مدة ليست بعيدة من طرف الكثير من أنظمة التعليم العالي سواءً من أجل تعديل آليات ضمان الجودة المطبّقة، أو بغرض الخروج بآلية جديدة تماما.

حيث تعتمد هذه الآلية على طرق تأكيد وتقييم، لكنّها تخرج بصفة معلنة بحكم حول مطابقة برنامج أو مؤسسة ما لمعايير جودة معيّنة، وهذه المعايير قد تكون معايير حدّ أدنى أو معايير بمستوى عالي أو تميُّز أو بالنسبة للأهداف الخاصة التي تُحدِّدها المؤسسة.

فالاعتماد يتضمن حتما نوعا من التقييم المقارن بين ما هو مقبول وما هو غير ذلك، ومرجعه في ذلك إلى جملة من معايير الجودة المحددة. (Martin & Stella, UNESCO, 2007: p40)

على هذا الأساس فإنّ الاعتماد هو الآلية الوحيدة ضمن هيكل ضمان الجودة التي تخرج بحكم علني حول درجة مطابقة مؤسسة أو برنامج للمعايير أو المتطلبات المحددة.

إنَّ عملية الاعتماد التي تقوم على أساس معايير الحد الأدنى تعطي الضمانة بأنّ جودة البرامج أو المؤسسات مقبولة إذا ما كانت مرتبطة بمنح رخصة للنشاط، لكنّ بعض الأنظمة تعتمد معايير جودة بمستوى عالي وهي تهدف إلى التفريق بين البرامج أو المؤسسات التي تتوافق ومعايير الحدّ الأدنى عن تلك التي تتطابق ومعايير التميُّز، كما توجد أنظمة أخرى تستخدم اعتماد البرامج أو المؤسسات نسبةً لمعاييرها الخاصة فقط (وهي في تناقص مستمر). (*Ibid*)

إذا فالاعتماد هو الآلية التي تقوم من خلالها هيئة عمومية أو غير حكومية أو خاصة بتقييم جودة مؤسسة تعليم عالي أو برنامج تربوي معيّن، بهدف منح اعتراف رسمي على أساس تحقيق جملة من المعايير، ونتيجةُ هذا الإجراء تُترجم في منح مكانة أو وضع (Statut) أو اعتراف وفي بعض الحالات رخصة للنشاط لفترة معينة. (*Ibid*)

هذا الإجراء يمكن أن يعتمد تحليلا ذاتيا (Auto-analyse) وعملية تقييم أولية ودورية من طرف خبراء من خارج المؤسسة، وللاعتماد ثلاثة مراحل لكلّ منها عملياتها الخاصة تتمثّل في:

♦ **آلية للتقييم الذاتي:** (Processus d'auto-évaluation)

تتّم من طرف أعضاء هيئة التدريس والإدارة، تخرج بتقرير منجز بالمقارنة مع مجموعة معايير أو مؤشرات هيئة الاعتماد. (*Ibid*)

♦ **زيارة دراسة:** (Visite d'étude)

تتّم من قبل الخبراء الذين تختارهم هيئة الاعتماد من أجل اختبار البيانات المتاحة، زيارة للمواقع أو مساءلة المستخدمين من أعضاء هيئة التدريس والإداريين، وتخرج بتقرير تقييمي ورفع توصية لهيئة الاعتماد. (*Ibid*)

♦ **اختبار من طرف اللجنة:** (Examen de la commission)

اختبار للبيانات المتاحة والتوصيات على أساس مجموعة من معايير الجودة التي تقود نحو إعطاء أو إصدار حكم رسمي ونهائي، تُبلَّغ به المؤسسة الجامعية أو الأطراف المعنية. (*Ibid*)

للاعتماد جملة من الخصائص لخصها Bouzid & Berrouche (2012) في مجموعة من النقاط أهمّها:

- يُعبِّر عن قرار رسمي حول مدى مطابقة مؤسسة تعليم عالي أو برنامج لجملة من المعايير.
- يرتكز على عملية تقييم شاملة للمؤسسة أو لبرنامج معيّن.
- يمكن أن يخرج بقرار إيجابي أو سلبي حول مطابقة المعايير أو الأهداف.

بعد استعراض المقاربات الثلاثة لضمان جودة التعليم العالي، يبدو أنّ هناك أوجها للاختلاف بينها كما يمكن أن تتشابه فيما بينها.

فالفرق الأساسي بين تدقيق وتقييم الجودة، يظهر على مستوى نتائج كل عملية، حيث أنّ التدقيق يُعطي وصفا لنتائج الاختبار والتحقيق فهو لا يهدف إلى تقييم الجودة في حدّ ذاتها، وإنّما إلى التأكيد على أنّ الإجراءات المتخذة مطبّقة بصفة جيدة، فهذه المقاربة تستهدف الوقوف على نقاط القوة والضعف في آليات ضمان جودة نظام أو مؤسسة، في حين أنّ تقييم الجودة ينتهي بمنح علامة.

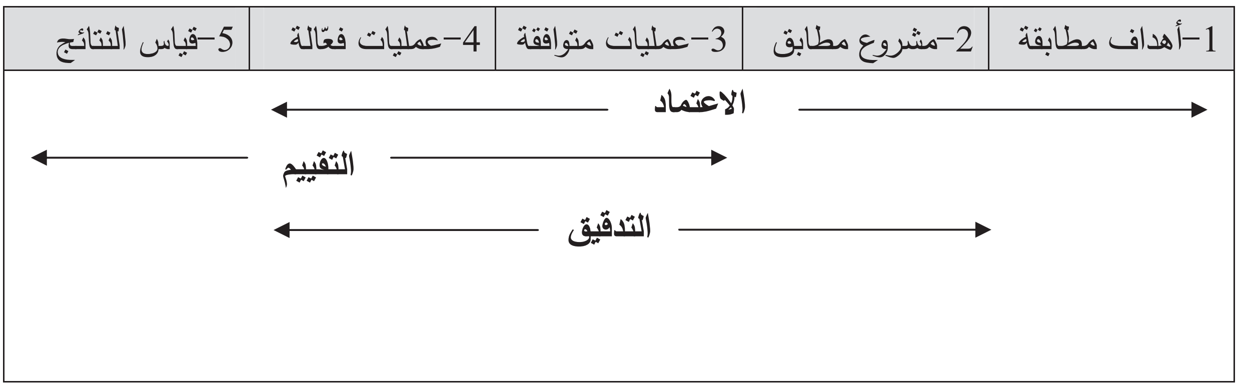
هذا من ناحية الاختلاف بين المقاربتين، أما من ناحية الاتفاق فكلتاهما تُعبِّر عن عملية اختبار وتحقق من النتائج بالمقارنة مع الأهداف.

من جهته قدّم Woodhouse (1999) طرحا حول المقارنة بين هذه المقاربات الثلاث والتداخل الذي يمكن أن يحصل بينها في آلية ضمان الجودة، حيث اقترح قائمة من خمس نقاط تجمع بين هذه المقاربات تتمثّل في:

- هل الأهداف التربوية للمؤسسة مطابقة ؟
- هل مشروع المؤسسة متوافق مع أهدافها ؟
- هل العمليات متطابقة مع هذا المشروع ؟
- هل العمليات فعّالة مقارنة مع الأهداف ؟
- كيف يتمّ تقييم هذه الأهداف ؟

حيث يرى أنّ كلّ آلية من هذه الآليات على حدا لا تغطي النقاط الخمسة، حيث أنّ الاعتماد يغطي النقاط من 01 إلى 04، والتدقيق يغطي النقاط من 02 إلى 04، في حين أنّ التقييم يرتكز على النقطة الأخيرة كما يتضمن النقطتين 03–04، والمخطط الموالي يشرح أكثر ما تقدم:

مخطط رقم (02) يبين العلاقة بين مقاربات ضمان الجودة



المصدر: (Woodhouse, OCDE, 1999)

إنّ اعتماد مقاربة واحدة أو أكثر من مقاربات ضمان الجودة التي تمّ استعراضها سابقا، إنّما ترتبط بمجموعة من العوامل التي قد ترجع إلى خصوصيات نظام التعليم العالي خاصةً وأنّ كلّ « آلية من هذه الآليات تتضمن عملية تقييم لبعد معيّن من أبعاد نظام ضمان الجودة ».

3- آلية ضمان الجودة:

ترتكز آلية ضمان جودة التعليم العالي على "آلية التقييم" هذه الأخيرة قد تتناول البعد المؤسساتي الذي يتضمن مستويات التسيير المختلفة، من تسيير إداري، بيداغوجي، مادي، مالي، أو تسيير الموارد البشرية.

كما قد تُركِّز على البعد المتعلّق بالبرامج الذي يتضمن تقييم البرامج التكوينية من حيث المحتوى والتنظيم، وتقييم مختلف الأنشطة البيداغوجية بهدف تحسين جودة هذه النشاطات.

3-1- التقييم المؤسساتي:

إنّ آليات ضمان جودة التعليم العالي الموجهة نحو التقييم المؤسساتي أوسع وأشمل من تلك التي تُعنى بتقييم البرامج بطبيعة الحال، انطلاقا من أنّها تشمل بالتقييم مختلف مجالات تسيير المؤسسة الجامعية من تسيير إداري، تسيير مالي، تسيير بيداغوجي، تسيير الموارد المادية والبشرية...إلخ

عملية التقييم المؤسساتي تشمل المجالات الآتية: المهمة، الحوكمة، فعّالية التسيير، البرامج الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، موارد التكوين، الطلبة والخدمات المرفقة لهم، الهياكل والمنشآت والموارد المالية. (Martin & Stella, UNESCO, 2007: p63)

فالتقييم المؤسساتي يُحدِّد ما إذا كانت مهمة وأهداف المؤسسة متوافقتان، والتعرُّف عمّا إذا كانت الموارد والإجراءات التي رُصِدت لتحقيقها متوفرة بالشكل المطلوب، فهو يستهدف تحليل المؤسسة على اعتبار أنّها نسق يتضمن إضافةً إلى أبعاد التسيير، البعد المتعلّق بالبرامج البيداغوجية. (*Ibid*)

3-2- تقييم البرامج:

تستهدف آليات ضمان الجودة البعد المتعلّق بالبرامج من خلال تقييم التكوينات التي تتضمن كافة جوانب تخصص أو مسار تكويني معيّن من حيث التنظيم ومحتوى التكوين، الإمكانيات المادية والبشرية، المناهج والطرق البيداغوجية، النتائج في صورة شهادات أو كفاءات مكتسبة، والهدف من هذه الإجراءات هو تحقيق المعرفة الجيّدة لآلية التعليم ومخرجاته.

بالإضافة إلى تقويم التعلُّمات والذي يُركِّز على الأنشطة البيداغوجية لأعضاء هيئة التدريس أو نشاطات تكوين الطلبة، بهدف تحسين الجودة البيداغوجية، وهي تتمّ من طرف أعضاء الهيئة التدريسية ومن أجلهم في الوقت ذاته. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p28)

من خلال ما سبق ذكره نكون قد أجبنا عن السؤال الأول الذي تمّ طرحه في بداية هذا المحور والمتعلّق بمفهوم ضمان جودة التعليم العالي، من خلال استعراض أهمّ المصطلحات المرتبطة بهذا المفهوم وأهمّ مقاربات وآليات ضمان الجودة.

للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث المتعلّقين بالهدف من وضع نظام ضمان جودة التعليم العالي وكيفية وضع وتنفيذ ومراقبة هذا النظام، لابدّ من التطرّق لأهمّ الإجراءات التنظيمية والمنهجية لتطبيق نظام ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية.

ثانيا- الاختيارات التنظيمية والمنهجية لأنظمة ضمان الجودة:

بعد الإجابة عن السؤال المرتبط بماهية ضمان الجودة، يبقى من الضروري الإجابة عن السؤال الذي يتمحور حول كيفية وضع نظام ضمان جودة التعليم العالي.

فوضع آلية ضمان الجودة يرتبط بمجموعة العوامل ذات العلاقة بخصائص نظام التعليم العالي من ناحية (تعليم عمومي أو خاص على سبيل المثال) وبالخصائص التنظيمية والمنهجية لضمان الجودة من ناحية أخرى (اختيار الآليات، ضمان جودة إلزامية أو اختيارية مثلا) بالإضافة إلى نوع ضمان الجودة (داخلية أو خارجية).

هذا ما سنتناوله في هذا المحور، حيث سنستعرض بدايةً الاختيارات الرئيسية لضمان الجودة من خلال التعرُّف على الأهداف العامة، اختيار الآليات والخصائص التنظيمية، ومن ثَمَّ التطرّق إلى ضمان الجودة من حيث تصنيفها إلى نوعين (داخلية وخارجية).

1- الاختيارات الرئيسية لضمان الجودة:

من خلال استقراء تعريفات ضمان الجودة يبدو للوهلة الأولى أنّ الخيارات التنظيمية والمنهجية وغايات هذه الآلية متقاربة، لكنّ المقارنة بين هذه الخيارات تقود نحو ملاحظة العديد من الفوارق والاختلافات على الرغم من وجود قاعدة أساسية مشتركة بينها.

في التعليم العالي، تتضمن قاعدة إجراءات ضمان الجودة ثلاثة عناصر رئيسية تتمثّل في التقييم الذاتي (Auto-évaluation)، التقييم عن طريق الخبراء (Evaluation par des experts)، اتخاذ القرار والتقرير العام (prise de décision et rapport public). (IIEP, UNESCO, 2011)

كما تهدف إجراءات ضمان الجودة في التكوين الجامعي إلى تحقيق جملة من الأهداف المرتبطة باحتياجات الدولة من جهة، والاحتياجات الخاصة للمؤسسة من جهة أخرى.

إنّ تطبيق نظام ضمان الجودة يرتكِّز على اختيار الآليات المناسبة لخصائص وأهداف واحتياجات نظام التعليم العالي، فتوفّر قاعدة معيّنة تتضمن أسس بناء وتطوير هذا النظام أمر ضروري لتحقيق هذه الأهداف.

من هذا المنطلق سيتطرّق الباحث في هذا الباب إلى الأهداف العامة لضمان الجودة، ثمّ اختيار الآليات والخصائص التنظيمية المتعلّقة بضمان الجودة.

1-1- الأهداف العامة لضمان الجودة:

مثلما سبق وأشرنا إلى أنّ أهداف ضمان الجودة قد ترتبط باحتياجات الدولة أو الاحتياجات الخاصة للمؤسسة، فإنّ إجراءات هذه الآلية تعتمد قاعدة واسعة من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ويمكن تصنيف هذه الأهداف في ثلاثة نقاط رئيسية تتمثّل في: مراقبة الجودة، عرض النتائج والشفافية وتحسين تطبيقات الجودة.

1-1-1- مراقبة الجودة: (Contrôle de la qualité)

تُشير مراقبة الجودة إلى دور تقليدي للحكومات يتمثّل في مسؤوليتها عن تقديم الضمانة حول أنّ المؤسسة الجامعية تحترم المتطلبات الأساسية للجودة (الحد الأدنى المقبول).

ففي أنظمة التعليم العالي التي يغلب عليها الطابع العمومي تتناقص فيها أهمية هذه الوظيفة، عدا الافتراض بأنّ هناك هيئات جامعية عمومية مستواها التنظيمي مرتفع قادرة على ضمان مستوى مقبول من الجودة. (Martin & Stella, UNESCO: p46)

لكن في ظل الارتفاع المتزايد للتعليم العالي الخاص، أصبح هذا الأمر يُحتِّم على الحكومات متابعة مستويات الجودة بحرص شديد سواءً على مستوى المؤسسات الخاصة أو العمومية، بهدف حماية المستهلكين المحليين، وضمان تقديم التكوين الجامعي لعروض تتماشى وأهداف التنمية المحلية. (*Ibid*)

في ظل التوجهات الحالية للتعليم العالي التي من بينها تنوُّع أشكاله لتتجاوز بذلك الشكل التقليدي للمؤسسات ذات الطابع العام إلى التكوين الجامعي الخاص الذي يشهد توسعا متزايدا في ظل مفهوم اقتصاد المعرفة، والنقلة النوعية في نظرة المجتمعات إلى هذا الميدان على أنّه أحد المجالات المهمة للاستثمار وأحد أهمّ ركائز تحقيق التنمية الاقتصادية، بعدما كان يُنظر إليه فيما ممضى على أنّه مجرد حاجة اجتماعية، أصبح من الضروري مراقبة جودة النشاطات التي تُقدِّمها المؤسسات الجامعية سواءً الخاصة أو العمومية.

فالدولة مطالبة بضمان تكوين جامعي يتوفر على حدّ أدنى من متطلبات الجودة لمواطنيها، حرصا منها على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية من ناحية، وتأكدِّها من أنَّ عروض التكوين المقدّمة من طرف المؤسسات الجامعية خاصةً تلك التي لا تقع تحت وصايتها التمويلية والتسييرية، تتماشى وسياساتها التربوية، الاجتماعية، والاقتصادية، كما تتناسب وأهداف التنمية المحلية.

من هنا تبرز أهمية مراقبة الجودة في أنظمة التعليم العالي كإحدى الآليات الرامية إلى الوصول بهذا النظام إلى تحقيق مستويات مقبولة من الجودة، وتوفير الحدّ الأدنى من متطلبات ضمان هذه الأخيرة.

لقد وضع Miguel SOUTO LOPEZ (2012) مراقبة الجودة على رأس ثلاثة آليات اقترحها للوصول إلى جودة التعليم العالي حين قال: « إنّه من الواجب وضع عدد من الآليات العمومية بهدف الحفاظ على الأقل على المعايير الضرورية لنظام تعليم عالي ذو جودة، وعليه فإنِّي أتوجه نحو تصنيف

ثلاثة آليات مختلفة، الأولى منها هي مراقبة الجودة ووضع تقديرات مسبقة لهذه المراقبة للتنبؤ بالمحافظة على الجودة... ».

إنَّ مراقبة الجودة تساعد على تحقيق هدف آخر لضمان جودة المؤسسات الجامعية يتمثّل في تفعيل «المسؤولية» على تحسين الجودة والمحافظة عليها، وتعزيز «الشفافية» حول مردودية الاستثمار في هذا القطاع أمام القوى الاجتماعية المختلفة.

1-1-2- عرض النتائج والشفافية: (Reddition de comptes/transparence)

ترتكز إجراءات ضمان الجودة بشكل أساسي على عرض النتائج وهو ما يدفع نحو تعزيز الشفافية حول دور ومردودية مؤسسات التعليم العالي.

فالسلطات العمومية تعتمد آليات ضمان الجودة في سياساتها وبرامجها التربوية بهدف ضمان القيمة التمويلية لهذا القطاع. (IIEP, UNESCO, 2011)

بهدف جعل القطاع الجامعي قطاعا مسؤولا ومتوافقا مع الأهداف المسطرة لابدّ من جعل الجمهور على اطّلاع ووعي بجدارة المؤسسة في إنجاز المهمات المسندة لها. (*Ibid*)

فمن بين الأهداف الرئيسية لضمان الجودة العمل، على تحديد المسؤولية وتقديم الضمانة الكافية لمختلف الجهات المستفيدة من نشاطات المؤسسات الجامعية حول مستوى جودتها ومدى مطابقتها للمعايير المحددة. (*Ibid*)

حيث تستعين السلطات العمومية بآلية ضمان الجودة –من حيث هي توجه سياسي– من أجل جعل مؤسسات التعليم العالي تُساير التوجهات السياسية العامة، وتتناسب والإصلاحات التي تُبرمجها من خلال الاعتماد على نموذج للجودة ووضع معايير قابلة للقياس، هذه الأخيرة تُسهم في توفير معلومات مفصّلة حول الطريقة التي يتمّ من خلالها التصنيف أو الحكم على مستوى المؤسسات. (*Ibid*)

بالإضافة إلى التشريعات القانونية ومصادر التمويل، أصبح ضمان الجودة وسيلة فعّالة لإدارة قطاع التعليم العالي. (*Ibid*)

إذا تعزيز الشفافية والمسؤولية هي من الأهداف الرئيسية لضمان جودة التعليم العالي، فإجراءات هذه الآلية تتضمن عمليات تقييم للبرامج أو للمؤسسات الجامعية، وتخرج بجملة من المعطيات حول مدى مطابقة هذه البرامج أو المؤسسات للمتطلبات التي تُعبِّر عن احتياجات القوى الاجتماعية المختلفة.

فهي توفِّر قاعدة بيانات مفصّلة حول جودة النشاطات التي تقوم بها الجامعات، وتُعزِّز من الشفافية لدى الجمهور حول قدرتها على إنجاز مهماتها وتحقيق أهدافها وبلوغ مستويات مقبولة من الجودة، كما تجعل القوى الاجتماعية على اقتناع بجدوى الاستثمار في هذا القطاع.

كما تساعد إجراءات إعلام الجمهور في التعرُّف على آليات وطرق تقييم أو تصنيف المؤسسات أو البرامج انطلاقا من جودة الأنشطة التي تُقدِّمها، كما تُسهم في معرفة المعايير والخصائص التي يتمّ في

ضوئها هذا التقييم، وتسمح بالتعرّف على مكانة المؤسسة بالمقارنة مع نظيراتها في مختلف أنحاء العالم، خاصةً في ظل التنافسية التي يشهدها التعليم العالي في ضوء متغيِّرات اقتصاد المعرفة.

كما ترمي إجراءات ضمان الجودة إلى تفعيل مسؤولية المؤسسات والسلطات العمومية المطالبة بتقديم الضمانات الكافية حول جودة عروض التكوين الجامعي التي تُقدِّمها.

1-1-3- تحسين التطبيقات: (Amélioration des pratiques)

يُستعمل ضمان الجودة أيضا بهدف تحسين التطبيقات الموجودة داخل أنظمة التعليم العالي ولتحقيق هذا الهدف لابدّ من تفعيل المشاركة الجماعية والفردية لأعضاء هيئة التدريس.

فضمان الجودة يقود بشكل طبيعي نحو التحسين، بفضل المطابقة مع الأهداف المسطّرة من ناحية والاعتماد على أفضل التطبيقات المرافقة لهذه الأهداف التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها من ناحية ثانية. (IIEP, UNESCO, 2011)

لكنّ السبب الرئيسي وراء اعتبار ضمان الجودة آليةً تحمل معها التحسين، يتمثَّل في مساهمتها في تثبيت آلية رسمية ونسقية للتقييم الذاتي في قلب المؤسسة. (*Ibid*)

إنّ إجراءات ضمان الجودة تساعد على تحسين التطبيقات المعمول بها داخل المؤسسات الجامعية كونها تستهدف تحسين جودة مختلف النشاطات التي تُقدِّمها هذه المؤسسات، وتجعل من مجموع هذه الأنشطة محلّ مراقبة وتقييم وتحسين، بهدف جعلها تُسهم في رفع الجودة وبلوغ الحدّ المسطّر من المعايير سواءً أكانت معايير الحد الأدنى أم معايير للتميُّز.

فإسهام ضمان الجودة في التحسين من خلال تثبيته لآلية للتقييم الذاتي في قلب المؤسسة مردُّه إلى هيكلة نظام ضمان الجودة الذي يتكوّن من مجموعة عناصر على رأسها التقييم الذاتي (الداخلي).

حيث يوفِّر التقييم الذاتي إطارا يُمكِّن المؤسسة من تطوير وقياس فعّالية أنظمة التسيير لديها كما يعمل أيضا على تطوير الثقة بالنسبة للجمهور حول الاستقلالية المؤسساتية. (AERES, 2008)

إنّ ضمان معايير الجودة في حدودها الدنيا، يُبَرَر أكثر في أنظمة التعليم العالي التي تشهد توسعا كبيرا من ناحية، ومن ناحية أخرى يُبَرَر بتراجع ثقة القوى الاجتماعية في قدرة المؤسسات الجامعية على تلبية هذه المستويات المطلوبة من الجودة. (IIEP, UNESCO, 2011)

فضمان مطابقة هذه المؤسسات لمعايير ومتطلبات الجودة لا يتأتّى إلا من خلال تفعيل آلية مراقبة الجودة التي تبقى من أهمّ أهداف إجراءات ضمان الجودة.

إنَّ مطابقة المؤسسات الجامعية للأهداف التي تُحدِّدها، تقع ضمن إطار من المسؤولية التي تفرض عليها تقديم الضمانات الكافية حول قدرتها على تحقيق هذه الأهداف من خلال توجهها نحو عرض النتائج على الجمهور، الأمر الذي يسهم في تعزيز الشفافية حول طبيعة وجودة النشاطات التي تقوم بها هذه المؤسسات، فالمسؤولية والشفافية من بين الأهداف المهمة لضمان الجودة في ميدان التعليم العالي.

كما أنّ إجراءات ضمان الجودة تقود نحو تحسين التطبيقات المعمول بها في مؤسسات هذا القطاع انطلاقا من بحث مطابقة هذه التطبيقات للأهداف المسطّرة، وزيادة درجة فعّاليتها في الوصول إلى تحقيق المستويات المقبولة من الجودة.

إنَّ الحديث عن هذه الأهداف لضمان الجودة، يرتبط أساسا « باختيار الآليات» التي من شأنها أن تُسهم في الوصول بالمؤسسة إلى تحقيق أهدافها وضمان مستوى مقبول من الجودة.

2-1- اختيار آليات ضمان الجودة:

إنّ التطبيقات المرافقة لضمان الجودة متنوِّعة، البعض منها يتمّ داخل المؤسسات (ضمان الجودة الداخلية)، والبعض الآخر يتمّ خارجها (ضمان الجودة الخارجية).

فنقطة انطلاق ضمان جودة التعليم العالي هي مجموعة الإجراءات التي تتمّ داخل المؤسسة متمثّلةً في عملية التقييم الذاتي، هذه الأخيرة تمهِّد لإجراءات ضمان الجودة الخارجية.

أما ضمان الجودة الخارجية فتعتمد على «التقييم، تدقيق الجودة، والاعتماد» كآليات لاختبار جودة مختلف الأنشطة أو الخدمات التي تُقدِّمها مؤسسات التعليم العالي أو اختبار مكوِّناتها.

سنتناول في هذا العنصر هذه الآليات (الخارجية)، في حين أنّ الآلية المرتبطة بضمان الجودة الداخلية (التقييم الذاتي) سنتطرّق إليها في العنصر المتعلّق بضمان الجودة الداخلية.

إنَّ الهدف من هذا العنصر ليس تكرار ما تمَّ تناوله في الباب رقم (2) حول مقاربات ضمان الجودة، وإنّما يتمثّل في الوصول إلى تحديد الكيفية المناسبة للاختيار بين هذه الآليات (التقييم، الاعتماد التدقيق) لتحقيق الأهداف العامة لضمان الجودة في ضوء خصائص كل آلية.

1-2-1- التقييم:

يُعبِّر تقييم الجودة عن الآلية التي تتضمن التقنيات والعمليات الموضوعة حيّز التنفيذ من طرف هيئة خارجية بهدف تقييم جودة الإجراءات والبرامج والخدمات التي تُقدِّمها مؤسسات التعليم العالي.

فآلية التقييم يمكن أن تستهدف بالاختبار المدخلات على غرار الموارد المسخّرة، كما يمكن أن تختبر الإجراءات المتمثّلة في طرق العمل، إضافةً إلى النتائج المحققة مثل عدد إصدارات أعضاء هيئة التدريس. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p32)

2-2-1- الاعتماد:

مثلما تمّت الإشارة إليه من المقارنة بين التقييم واعتماد برامج ومؤسسات التعليم العالي، أنّه ليس ضروريا أن تُعبِّر الآليتان عن إجراءات منفصلة، بل يمكن أن تكوِّنا عنصرين يدخلان في تشكيل آلية واحدة، فالتقييم آلية تسبق الاعتماد وتُمهِّد له من منطلق أنّها تُقدِّم نتائج وتوصيات حول مختلف مكوِّنات عمل الجامعة (مدخلات، عمليات، مخرجات) بالاعتماد على معايير أو خصائص أو قواعد الإجراءات التقييمية، في حين أنّ الاعتماد يستغل نتائج التقييم بهدف اتخاذ القرار حول اعتماد تخصص أو مؤسسة من عدمه، وهو ما يمكن اعتباره إضفاءً لصبغة رسمية على نتائج عملية التقييم.

1-2-3- تدقيق الجودة:

يعبِّر تدقيق الجودة عن الآلية التي لا تهدف إلى اختبار مستوى الجودة في حدّ ذاتها، بل تُركِّز على اختبار جودة الإجراءات الداخلية لضمان الجودة.

فهو بذلك يختلف عن التقييم والاعتماد من حيث أنّه يقيس قدرة النظام أو المؤسسة على وضع حيّز التنفيذ إجراءات ضمان جودة تتطابق مع الأهداف المحددة مسبقا، من خلال وقوفه على نقاط القوة والضعف في هذه الإجراءات.

بمعنى آخر، فإنّ تدقيق الجودة يُركِّز على سيرورة الإجراءات الداخلية للإنتاج، تنظيم المعلومات المتعلّقة بعمليات ونتائج المؤسسة، النتائج البيداغوجية، مسك المعلومات الخاصة بالطلبة والمتخرّجين وآراء الموظفين. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p32)

فتدقيق الجودة يختبر جميع الوسائل والإجراءات التي تساهم في الجودة داخل المؤسسة، وفي الوقت نفسه لا يقود نحو اختبار مستوى معيّن من الجودة أو المقارنة بين مستويات الجودة مثلما هو الحال في التقييم. (*Ibid*)

إنَّ ما يُميِّز بين هذه الآليات الثلاث يتعلّق بالأشياء التي يتمّ تقييمها وطبيعة النتائج التي تخرج بها كل آلية، فالتقييم يُركِّز على جودة مختلف العمليات، والتدقيق على جودة الإجراءات، في حين أنّ الاعتماد يُشير إلى تقييم أو تدقيق ينتهي بمنح اعتراف رسمي، والجدول الموالي يوضِّح الفرق بين آليات ضمان الجودة:

جدول رقم (12) يبيِّن الفرق بين آليات ضمان الجودة

الآلية	الأسئلة	المحور	النتائج
التقييم	إلى أي حدّ النتائج مرضية؟	النتائج	مستوى (تتضمن نتيجة مقبولة أو غير مقبولة)
الاعتماد	هل هو مرضي من أجل إثباته؟	التوافق بين المهمة الموارد والإجراءات	قرار اعتماد من عدمه
التدقيق	هل الأهداف مرضية؟ هل الإجراء فعّال؟	الإجراءات	وصف كيفي (نوعي)

المصدر: (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012 : p33)

إنّ معظم وكالات ضمان الجودة تستخدم العديد من الآليات على غرار "التدقيق المؤسساتي" و"الاعتماد"، لكن من الصعب الاستجابة للأهداف العامة لضمان الجودة في التعليم العالي بالاعتماد على آلية واحدة. (*Ibid*)

انطلاقا من مبدأ التسيير الذي من خلاله تُتْبَع البُنيات (Structures) بالنتائج، فإنّه من الممكن بل من المطلوب الارتكاز على الاختيارات الرئيسية لضمان الجودة بالنظر للأهداف العامة. (*Ibid*)

والجدول الموالي يُقدِّم مخططا لتصنيف يربط بين الأهداف الرئيسية وآليات ضمان الجودة الخارجية في ضوء خصائص كل آلية:

جدول رقم (13) يوضِّح تصنيف الخصائص القاعدية المستعملة في أنظمة ضمان الجودة الخارجية

الأهداف	مراقبة الجودة	عرض النتائج	تحسين التطبيقات
الآلية المفضلة	رخصة للفتح	اعتماد/تقييم	تدقيق الجودة
مبادئ العمل	المقاربة التي تتمحور حول المعايير	الموافقة للأهداف الموافقة مع الأهداف	موافقة الأهداف
الإجراءات	تقييم خارجي	تقييم خارجي تقييم ذاتي	التركيز على التقييم الذاتي
الطبيعة	إلزامية	إلزامية أو اختيارية	اختيارية

المصدر: (IIEP, UNESCO, 2011)

المسجّل من الجدول أعلاه، تصنيف استخدام آليات ضمان الجودة بالمقارنة مع الأهداف العامة في ضوء خصائص كل آلية ومُكوِّنات عمل مؤسسات التعليم العالي من مبادئ العمل، الإجراءات وطبيعة استخدام كل آلية.

فعلى سبيل المثال، لتحقيق الهدف الأول لضمان الجودة والمتمثّل في مراقبة الجودة، فإنّ الآلية المناسبة في الجزء الخاص بمبادئ العمل تتمثّل في المقاربة القائمة على أساس المعايير، أمّا الشق المتعلّق بالإجراءات فاستخدام التقييم الخارجي سيكون الآلية المثالية، في حين أنّ طبيعة استخدام هذه الآليات إلزامية من منطلق أنّ مراقبة الجودة أمر ضروري من ناحية، ويُعبِّر عن مسؤولية المؤسسة في تقديم الضمانات الكافية حول مستويات الجودة لديها من ناحية أخرى.

إضافةً إلى اختيار الآليات المناسبة لضمان الجودة في ضوء المقاربة بين خصائص هذه الآليات والأهداف العامة لضمان الجودة، فإنَّ هناك اختيارات أخرى تتعلّق «بالخصائص التنظيمية والمنهجية» لنظام ضمان الجودة على غرار طبيعة نظام التعليم العالي (عمومي أو خاص)، وحدة التحليل التي تستهدفها هذه الآلية (البرامج أو المؤسسة)، طبيعة ضمان الجودة (إلزامية أو اختيارية) الاعتماد على المقاربة (مقاربة التوافق مع الأهداف أو المقاربة التي ترتكز على المعايير).

1-3- اختيار الخصائص التنظيمية لضمان الجودة:

يتمّ وضع أنظمة ضمان الجودة في ضوء مجموعة من الأسس ذات العلاقة بالخصائص التنظيمية لهذه الآلية من ناحية، وخصائص نظام التعليم العالي من ناحية أخرى.

فنظام ضمان الجودة يتضمن مجموعة من المقاربات والآليات المختلفة من حيث الإجراءات التي تَتَبِعُها والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها، وقد تختلف أنظمة التعليم العالي في طبيعة الإجراءات التي

ترغب في وضعها تحت عنوان ضمان الجودة، وترتيب أولوياتها من حيث مراحل الاعتماد على هذه الآليات أو طبيعة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها في ضوء احتياجاتها الخاصة من جهة، وفي ضوء الأهداف والمرامي التربوية والاحتياجات العامة للدولة من جهة أخرى.

سنستعرض في العنصر الحالي أهمّ الأسس المعتمد عليها لوضع نظام ضمان الجودة على غرار المقاربة المعتمدة (الموافقة للأهداف أو للمعايير) نوع المؤسسات (عمومية أو خاصة) مؤسسات جامعية أو غير جامعية، توجه النظام نحو ضمان جودة البرامج أو ضمان الجودة المؤسساتية.

1-3-1- ضمان الجودة الإلزامية / الاختيارية:

من الخصائص المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار أثناء وضع نظام ضمان الجودة، تحديد التوجه حول الغاية النهائية له وطبيعته بين نظام إلزامي أو اختياري.

فالنظام الإلزامي يجعل من جميع المؤسسات أو البرامج "خاضعةً" لآليات ضمان الجودة بشكل مرحلي، والهدف الرئيسي في هذا النظام ليس التحقق من احترام المعايير فحسب، بل يُعْتَمَد على الأنظمة الإلزامية في الحالات المرتبطة بمنح رخص مزاولة النشاط من عدمها، أو في برامج التكوين التي تكون الدولة مسؤولة عليها، كأن تكون مثلا برامج تكوين أعضاء هيئة التدريس أو البرامج التحضيرية للطلبة لبعض المهن الحيوية في التنمية المحلية وأمن الوطن مثل دراسات الطب والهندسة المعمارية...إلخ (Martin & Stella, UNESCO, 2007: p48).

أما في الأنظمة الاختيارية، فالمؤسسات لا تقع تحت إجبارية الخضوع لإجراءات ضمان الجودة الخارجية، بل تتوجه نحو تطبيق إجراءات ضمان الجودة لمبررات متنوِّعة على غرار بلوغ مستوى معيّن (من خلال الحصول على اعتماد) والذي يضمن لها تحقيق الأفضلية في محيط تنافسي. (*Ibid*)

1-3-2- المقاربة: موافقة الأهداف / المعايير:

من الخصائص التنظيمية والمنهجية الواجب مراعاتها لوضع نظام لضمان الجودة، اختيار المقاربة التي على أساسها تتمّ عمليات التقييم، وتُصنَّف هذه المقاربات إلى مقاربتين، ترتكز الأولى على موافقة الأهداف (Adaptation aux objectifs) والأخرى على موافقة المعايير (Normes).

أما المقاربة التي ترتكز على موافقة الأهداف فهي المقاربة التي تستهدف انطلاقا من عملية تحليل شاملة لمؤسسة تعليم عالي أو برنامج، التحقق مما إذا كانت هذه الأهداف المتوصّل إليها مقبولة مقارنةً بالأهداف المسطّرة. (*Ibid*)

حيث أنَّ فكرة هذه المقاربة تقوم على أساس أنّه لا يمكن الحكم على كافة المؤسسات أو البرامج من خلال نفس المعايير، فهذه المؤسسات قادرة على تقديم عروض تكوين مختلفة ومتنوِّعة، كما يمكن أن توجَّه هذه العروض نحو فئات متباينة من الزبائن. (*Ibid*)

بصفة عامة تُقدِّم هذه المقاربة أفضلية فيما يتعلّق بالهدف من ضمان الجودة يتمثّل في تحسين الجودة. (*Ibid*)

في حين أنّ المقاربة التي ترتكز على المعايير، تُعدّ أكثر ارتباطا بتحقيق الغاية المتمثّلة في المسؤولية ومطابقة المتطلبات. (Martin & Stella, UNESCO, 2007: p58)

فمن الأفضل الاعتماد على هذه المقاربة في الحالة التي يكون فيها «اعتماد» مؤسسة أو برنامج بيداغوجي هو الهدف من ضمان الجودة. (*Ibid*)

اختيار هذه المقاربة يرتبط باختيار من نوع آخر يتمثّل في نوعية هذه المعايير التي تُشكِّل مرجعا لضمان جودة المؤسسة أو البرنامج، بين معايير الحد الأدنى (المعايير الأساسية) التي تُعبِّر عن الدرجة المقبولة من الجودة، ومعايير التميُّز التي تضمن للمؤسسة وضعا يمنحها أفضلية أكثر في محيط أصبح يشهد درجة عالية من التنافسية.

بالإضافةً إلى التنوُّع الذي يشهده قطاع التعليم العالي وتعدّد أشكاله بين مؤسسات عمومية وخاصة الذي يُعَدّ هو الآخر مُتغيِّرا مهما في تحديد الاختيارات التنظيمية لنظام ضمان الجودة.

1-3-3- مؤسسات تعليم عالي عمومية / خاصة:

من الأهمية بمكان اتخاذ قرار حول طبيعة المؤسسات التي ستشملها إجراءات ضمان الجودة، هل هي المؤسسات العمومية أو الخاصة أو معا ؟

هذا الاختيار يُحدَّد في واقع الأمر بالتوجهات السياسية والتشريعية للدولة، فمؤسسات التعليم العالي العمومية المموَّلة أساسا من طرف الدولة، تجد نفسها أمام مطلب تقلّ حدَّته حول الجودة بخلاف المؤسسات الخاصة المرتبطة أكثر بالقطاع الاقتصادي ومجالات الاستثمار القائمة على أساس استقطاب الزبائن، فهي مُلزمة بتقديم خدمات نوعية لإرضاء هؤلاء الزبائن.

خاصةً إذا ما نظرنا إلى المؤسسات الجامعية ذات الطابع العام التي تُكوِّن أعدادا كبيرة من الطلبة وهذا الأمر من شأنه أن يتعارض وترجمة ضمان الجودة فيها. (IIEP, UNESCO, 2011)

في بعض الدول تمّ وضع أنظمة ضمان الجودة في المؤسسات الخاصة فقط، بخلاف دول أخرى أين نجد المواطنين فيها على غرار الحكومات، يتطلعون إلى الاستغلال الأمثل للموارد المسخّرة من طرف الدولة لمؤسسات التعليم العالي، وفي هذه الحالة يكون الهدف الأول هو ضمان الجودة. (*Ibid*)

لكنّ عددا من الدول تريد أن تشمل إجراءات ضمان الجودة جميع المؤسسات العمومية والخاصة لتساهم بصورة فعّالة في تجسيد الأهداف الوطنية، حيث أنّ نظام ضمان الجودة يراقب هذه المؤسسات ويتحقق مما إذا كانت تقدِّم المساهمة الضرورية في تجسيد هذه الأهداف بفعّالية. (*Ibid*)

تتكوّن أنظمة التعليم العالي في الوقت الراهن في ضوء توسعها، من مؤسسات جامعية (الجامعات والمراكز الجامعية) ومؤسسات أخرى غير جامعية (المدارس التطبيقية أو المعاهد متعددة التخصصات والمعاهد التكنولوجية)، وهذا عامل آخر يدخل ضمن الاختيارات التنظيمية لنظام ضمان الجودة الواجب أخذها بعين الاعتبار في وضع هذا النظام.

1-3-4- مؤسسات جامعية / غير جامعية:

إنّ آليةً ضمان الجودة يمكن أن ترتبط بالمؤسسات الجامعية أو مؤسسات التعليم العالي غير الجامعية، والأكثر تداولا هو تركيز أنظمة ضمان الجودة على المؤسسات الجامعية حيث يكون هناك مستوى معيّن من الاستقلالية الأكاديمية خاصةً فيما يتعلّق بإعداد برامج التكوين. (Martin & Stella, UNESCO, 2007: p60)

في حين أنّ المؤسسات غير الجامعية، مثل المدارس التحضيرية والمعاهد متعددة التخصصات تكون تحت الرقابة المباشرة لإدارة عمومية مؤهّلة لإنشاء ومراقبة برامج دراسية جديدة. (*Ibid*)

لكن هناك أيضا أنظمة ضمان جودة تشمل النوعين من المؤسسات، والسؤال الذي يُطرح في هذه الحالة يتعلّق بنوعية المعايير المطبّقة، هل هي نفس المعايير أو معايير مختلفة ؟ (*Ibid*)

فالجامعات تطلب عموما أن تكون البرامج الدراسية نتاجا للبحث، وهو أمر ليس بالضروري في المؤسسات غير الجامعية، إذ تكون هذه الأخيرة مركّزةً أكثر على الجانب العملي، فهي أكثر توجها نحو التكوين المفضي إلى شغل وظيفة أو امتلاك مهارات عملية. (*Ibid*)

إنَّ أنظمة التعليم العالي تتكون من شقّين أساسين ومترابطين، يتمثّلان في الجانب المؤسساتي وجانب البرامج، وهو متغير أساسي (وحدة التحليل) في تحديد اختيارات ضمان الجودة.

1-3-5- ضمان جودة مؤسساتية / ضمان جودة البرامج:

اختيار آخر يتوجب على جميع أنظمة ضمان الجودة أخذه بعين الاعتبار يتعلّق بوحدة التحليل بمعنى التوجه نحو ضمان جودة البرامج أو المؤسسات.

حيث أنَّ أنظمة ضمان الجودة التي تُركِّز على المؤسسات أوسع وأشمل من تلك التي تستهدف البرامج حيث تتضمن مجالات: المهمة، الحوكمة، فعّالية التسيير، البرامج الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، موارد التكوين، الطلبة والخدمات المرفقة لهم، الهياكل والمنشآت، والموارد المالية. (*Ibid*)

حيث تتحقق آلية ضمان الجودة المؤسساتية من أنّ مهمة وأهداف المؤسسة متوافقة، وما إذا كانت الموارد المستعملة لتحقيقها متوفّرة بالشكل المناسب (مقاربة موافقة الأهداف). (*Ibid*)

أما ضمان الجودة الموجهة نحو البرامج فهي تُركِّز على برامج تكوين معيّنة، ومعظم هذه البرامج موجهة نحو إعداد الطلبة لممارسة مهنة ما.

إذ يمكن اللجوء لضمان جودة البرامج لمَّا يكون ضمان الجودة المؤسساتية أمرا مستحيلا، أو أنّ المؤسسة تُقدِّم عروض تكوين متفاوتة في مستوى الجودة بين التخصصات المختلفة. (*Ibid*)

فضمان جودة البرامج يتضمّن بعدا يتعلّق بالمحيط المؤسساتي ومكوّناته التي لها تأثير على جودة البرامج، وعلى هذا الأساس تكون إجراءات ضمان جودة المؤسسات والبرامج مترابطة ومتكاملة.

إنَّ التوجه نحو ضمان جودة البرامج يقتضي مراعاة اختيار طبيعة البرامج، هل تستهدف جميع البرامج أو بعضها فقط؟

فبعض الدول تتوجه نحو ضمان جودة بعض التخصصات فقط، خاصةً تلك التي لها علاقة مباشرة بالتنمية المحلية أو بأمن البلد (دراسات الطب، الهندسة المعمارية، الهندسة المدنية).

بعد استعراض الأهداف العامة وخصائص الاختيارات التنظيمية لأنظمة ضمان الجودة، لابدّ من تحديد إجراءات تنفيذ، متابعة، وتقييم نظام ضمان الجودة في التعليم العالي.

حيث تتفق غالبية هيئات ضمان الجودة في وضعها لنظام الجودة في التعليم العالي على آلية مكوَّنة من ثلاث «خطوات رئيسية» تتمثّل في تحضير تقرير التقييم الذاتي، عملية تقييم خارجي، ثمَّ اتخاذ القرار وتقرير التقييم.

2- الخطوات الرئيسية لتنفيذ آلية ضمان الجودة:

تستخدم هيئات ضمان الجودة هذا المصطلح (ضمان الجودة) للتدليل على التطبيقات التي تستهدف من خلالها كلّ وكالة تحقيق مجموعة من الأهداف. (IIEP, UNESCO, 2011)

فعلى الرغم من أنّ مقاربة ضمان الجودة تحمل اختلافات من حيث الإجراءات المتعلّقة بسياق الطرح الوطني لكل نظام تعليم عالي، فإنّ هناك نقاط اتفاق أساسية بين هذه التطبيقات مهما كانت قاعدة اختيارات نظام ضمان الجودة، ومن أهمّ نقاط الاتفاق ما يلي: (*Ibid*)

- ♦ يرتكز التقييم على معايير محددة بدقة وتتسم بالشفافية.
- ♦ التقييم الداخلي (الذاتي) والتقييم الخارجي عمليتان مترابطتان.
- ♦ نشر نتائج عملية التقييم إجراء مطلوب حتى وإن انطلق من نشر ملخصات جزئية إلى غاية تحرير التقرير النهائي للتقييم.
- ♦ صلاحية نتائج التقييم مضمونة لمدة زمنية محددة.

من هذه المنطلقات، تتضمن قاعدة إجراءات ضمان الجودة ثلاث خطوات رئيسية تتمثّل في التقييم الذاتي (Auto-évaluation)، تقييم خارجي ويسمى تقييم عن طريق الخبراء (Evaluation par des experts) اتخاذ القرار والتقرير العام (prise de décision et rapport public).

2-1- تقرير التقييم الداخلي (الذاتي):

يُعتبر التقييم الداخلي المرحلة الأولى في إجراءات ضمان الجودة، ويُشير إلى الآلية النسقية لربط المعطيات بهدف الخروج بتقرير للتقييم، وترتكز هذه العملية على ردّ الفعل الجماعي في ضوء تحسين التطبيقات المؤسساتية. (*Ibid*)

على الرغم من أهمية هذه العملية المحورية في أنظمة ضمان الجودة إلا أنّ هيئات ضمان الجودة تعرف أنّه من الصعب أن تقوم المؤسسات بها في الوضع الراهن بالنظر إلى الأسباب الآتية: (*Ibid*)

- ♦ غياب ثقافة التقييم التي تهدِّد بافتقاد عملية التقييم الذاتي للفكر الناقد، فمن الضروري طلب تقرير حول هذه العملية، لكنّ هيئات أو خبراء التقييم الخارجي يعرفون محدودية قيمة هذا التقرير.

♦ أهمية الرهانات الناتجة عن هذه العملية، والمثال على ذلك: الحالة التي يكون فيها إجراء ضمان الجودة يقود نحو عقوبات أو قرار يجعل من الاستمرار في نشاط مؤسسة أو برنامج أمرا مشروطا فهنا يمكن اعتبار التقييم الذاتي من الناحية النقدية (الموضوعية) نسبيا.

♦ اختيار وتوجه الهيئات التي تعمل على المستوى الدولي والتي تطلب مجرد معطيات وتتكفل بعملية التقييم وحدها.

إنَّ هيكل التقييم الذاتي يتمحور حول شبكة معايير وخصائص محددة من طرف وكالات ضمان الجودة، وتشكِّل هذه الشبكة دليلا للتقييم أو الاعتماد.

لتطوير كفاءة وفعّالية التقييم الذاتي يطرح في هذا الصدد المعهد الدولي لتخطيط التربية (IIEP, UNESCO, 2011) التصوُّر المبني على المراحل الآتية:

♦ **المستوى الأول:** يتضمن إنتاج المعطيات القاعدية والمعلومات حول كل معيار أو خاصية.

♦ **المستوى الثاني:** والذي يتضمن تحليل التقييم.

♦ **المستوى الثالث:** يتعلّق بما هو مطلوب إنجازه ممثّلا في تقرير التقييم حول مستوى مطابقة المعايير المحددة.

فخلال التقييم الذاتي، يقوم أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بتحديد نقاط القوة والضعف في وحدتهم (المؤسسة أو الكلية التي ينتمون إليها) والتعريف بأسباب الوضعية الحالية، ومن ثَمَّ تقرير الإستراتيجية الواجب إتباعها لتحسين الجودة.

عملية التقييم الذاتي (الداخلي) تؤسِّس للإجراء المقبل في آلية ضمان الجودة مُمَثلا في "التقييم الخارجي" إذ تُعتبر العمليتان مترابطتان وتكملان بعضهما البعض.

2-2- التقييم الخارجي:

يعتبر التقييم الخارجي المرحلة الثانية في آلية ضمان الجودة، فهو يشير إلى الآلية التي تستهدف تقييم فعّالية مؤسسة أو برنامج أو طريقة العمل بصفة عامة. (*Ibid*)

فبعد تقديم المؤسسة لتقريرها الناتج عن عملية التقييم الذاتي، تقوم مجموعة من خبراء التقييم الخارجي باختبار هذا التقرير والتأكيد على التحليل الذي جاء به بعد زيارة ميدانية للمؤسسة. (*Ibid*)

حيث يهدف التقييم الخارجي إلى إعطاء وجهة نظر هيئة أو أشخاص لا ينتمون للمؤسسة، إضافةً إلى المصادقة على النتائج المتوصّل إليها من خلال عملية التقييم الذاتي. (*Ibid*)

بعد الانتهاء من إجراءات التقييم (الداخلي والخارجي) تُتوّج هاتان العمليتان بتحرير تقرير واتخاذ قرار حول البرنامج أو المؤسسة التي قامت باستخدام آلية ضمان الجودة.

3-2- اتخاذ القرار وتقرير التقييم:

القرار النهائي لهيئة ضمان الجودة يُتخذ انطلاقا من تقرير المؤسسة (أو التخصص الدراسي) إضافةً إلى توصيات فريق خبراء التقييم الخارجي.

يتعلّق نشر التقارير أو محتواها (بالنسبة لجميع وكالات ضمان الجودة) بخصائص وأهداف آلية ضمان الجودة المتبعة، ففي حالة "الاعتماد" مثلا نستطيع نشر القرار النهائي فقط، في حين أنّ "تدقيق الجودة" يُفضَّل فيه نشر تقرير التقييم في مجمله (بتفاصيله). (IIEP, UNESCO, 2011)

ضمن الإطار العام لخطوات تنفيذ إجراءات نظام ضمان الجودة التي أشرنا إليها، فإنّ إجراءات وضع، تنفيذ، متابعة، وتقييم آلية ضمان الجودة في مؤسسات أو برامج التعليم العالي تتم في ضوء عمليات تُجرى على مستويين، داخلي (ضمان الجودة الداخلية) وخارجي (ضمان الجودة الخارجية).

من هذا المنطلق تُصنَّف آلية ضمان الجودة إلى جودة داخلية وخارجية، يتضمن كلّ صنف منهما مجموعة من الإجراءات تُعبِّر في شكلها المتكامل عن إجراءات وضع، تنفيذ، متابعة، وتقييم ضمان الجودة، وبصفة مختصرة تُعبِّر هذه الإجراءات مجتمعةً عن أبعاد وخطوات إدارة نظام ضمان الجودة.

3- إدارة نظام ضمان الجودة:

نستهدف من خلال الباب الحالي والموسوم بـ«إدارة نظام ضمان الجودة» التعرّف على مختلف الإجراءات والتطبيقات التي تشتمل عليها آلية ضمان الجودة في التعليم العالي في ضوء تصنيفها إلى ضمان جودة داخلية وضمان جودة خارجية.

3-1- ضمان الجودة الداخلية:

إنّ غالبية الكتابات في موضوع ضمان الجودة تُركِّز على التطبيقات المتعلّقة بضمان الجودة الخارجية، ويعبِّر ضمان الجودة الداخلية عن مجموع التطبيقات الداخلية للمؤسسة التي تستهدف مراقبة وتحسين جودة الآليات والإجراءات التي تقوم بها. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012)

فهي تُعنى بالسياسات والآليات التي تضعها المؤسسة نفسها (أو تُعتمد في برنامج) بهدف أن تضمن أنّها تعمل على تحقيق أهدافها الخاصة، وتحترم معايير التعليم العالي بصفة عامة أو معايير مهنة أو تخصص معيّن بصفة خاصة.

هذا النوع من ضمان الجودة، يكون تحت مسؤولية المؤسسة نفسها والتي يمكنها أن ترصُد إمكانيات للتقييم والمراقبة. (*Ibid*)

ويُؤكِّد معظم الخبراء أنَّ ضمان الجودة الداخلية يُركِّز على غاية أساسية تتمثّل في ترسيخ الثقافة التي تعترف بأهمية الجودة. (*Ibid*)

على هذا الأساس، ترتبط إجراءات ضمان الجودة الداخلية بمفهوم إدارة الجودة الذي يرتبط بدوره بجملة من السياسات والإجراءات التي تتضمن وضع، تنفيذ، متابعة، وتقييم نظام ضمان الجودة.

سنتناول في هذا العنصر إدارة نظام ضمان الجودة من حيث المفهوم، مختلف الإجراءات التي يشتمل عليها هذا النظام (السياسات، مراجعة البرامج، تقييم الطلبة والأساتذة، الوسائل البيداغوجية أنظمة المعلومات، إعلام الجمهور).

3-1-1- إدارة الجودة: (Management de la qualité)

قبل الشروع في إجراءات تقييم الجودة، يجب على الأقل أن تكون هذه الأخيرة محلّ اهتمام فالمؤسسات التي تهتم بالحصول على الجودة يجب أن تمتلك القدرة على إدارتها، وإدارة الجودة تتضمن جملة من الإجراءات المتعلّقة بأبعاد التخطيط، التنظيم، التوجيه، والمراقبة.

لإدارة نظام الجودة من المستحسن الاعتماد على وسائط مساعدة في عمليات التقييم على غرار الاعتماد على دليل للجودة أو خطوط توجيهية مثل دليل التقييم الذاتي المعتمد من طرف (AERES)* أو الخطوط التوجيهية لـ (ENQA)*.

يُعبِّر نظام إدارة الجودة عن: « مجموعة التعليمات المأخوذة بعين الاعتبار، ووضع حيّز التنفيذ لسياسة تُركِّز على الجودة، بهدف التحكّم في الإجراءات التي تشمل التكوين، البحث، الاتصال، تسيير المستخدمين، التسيير المالي، معادلة التكوين/شغل، والهدف النهائي لهذه السياسة هو التحسين المستمر لنتائج المؤسسة ». (Boubakour, CIAQES, 2012)

إنَّ المؤسسات التي تتوجه نحو اعتماد آلية ضمان الجودة، يجب عليها وضع هذه الآلية انطلاقا من الاعتماد على شيئين أساسين، يتمثّل الأول منهما في سياسات وإجراءات إدارة الجودة، والثاني يتعلّق بهيئات تتولى تطبيق هذه السياسات والإجراءات (خلية ضمان الجودة مثلا). (*Ibid*)

3-1-2- إجراءات نظام الجودة الداخلية:

مثلما أشرنا إليه سابقا حول إجراءات ضمان الجودة الداخلية على أنَّها ترتبط بإدارة الجودة، والتي ترتبط بدورها بمجموعة من السياسات والإجراءات الواجب وضعها حيّز التنفيذ، وتشتمل إجراءات إدارة الجودة ضمن نظام ضمان الجودة الداخلية على ما يلي:

أ- سياسات وإجراءات إدارة الجودة:

يجب على المؤسسات امتلاك سياسة وإجراءات مترابطة من أجل ضمان الجودة ومستويات برامجها وشهاداتها، إذ من الضروري أن تُطوِّر هذه المؤسسات استراتيجيةً تستهدف التحسين المستمر للجودة ضمن إطار رسمي. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p38)

تتضمن هذه السياسة التصريح بالاهتمامات والإمكانيات الرئيسية التي سيتم وضعها حيّز التنفيذ لتحقيق الهدف المسطّر، واعتماد دليل للإجراءات يمكن أن يُوفِّر معلومات تفصيلية حول هذه السياسة والنقاط المرجعية التي تساعد على معرفة الأبعاد التنظيمية لسيرورة الإجراءات. (*Ibid*)

كما يجب أن يتضمّن التصريح بسياسة المؤسسة نقاطا مهمة على غرار العلاقة بين التعليم والبحث، استراتيجية المؤسسة فيما يتعلّق بالجودة والمعايير، هيكلة نظام ضمان الجودة...إلخ (*Ibid*)

(*) AERES وكالة تقويم البحث والتعليم العالي وهي هيئة أوروبية تُعنى بتقويم التعليم العالي.

(*) ENQA الجمعية الأوروبية لضمان جودة التعليم العالي وهي هيئة أوروبية تُعنى بضمان جودة التعليم العالي.

ب- المراجعة الدورية للبرامج والشهادات:

تدخل إجراءات المصادقة، الاختبار، والمراجعة الدورية للبرامج والشهادات ضمن الإطار العام لإدارة الجودة، التي يُفترض أن تتضمّن: (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p39)

- ♦ تحديد الهدف من التكوين.
- ♦ تولية مفاهيم البرامج ومحتوياتها عناية مركّزة.
- ♦ الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الخاصة للعروض المختلفة من ناحية والأصناف المختلفة لمؤسسات التعليم العالي من ناحية أخرى.
- ♦ توفير الموارد البيداغوجية الملائمة.
- ♦ إجراءات رسمية للمصادقة على البرامج من طرف هيئة غير تلك التي تقترح هذه العروض.
- ♦ امتحانات ارتقاء الطلبة ونجاحهم.
- ♦ المراجعة الدورية والمنظمة للبرامج.
- ♦ ردود الفعل المنتظمة لسوق العمل ومختلف الهيئات المؤهلة الأخرى.
- ♦ مشاركة الطلبة في أنشطة إدارة الجودة.

ج- تقييم الطلبة:

من المفترض أن تكون عمليات تقييم الطلبة ضمن إجراءات إدارة الجودة مخصصة لقياس درجة تحقيق أهداف التكوين، وأن تكون متوافقةً مع الهدف المرجو، وتُقدِّمُ خصائص واضحة ومعلومة حول منح العلامات، إضافةً إلى إنجازها من طرف أشخاص يفهمون دور التقييم في ارتقاء الطلبة نحو اكتساب المعارف، وضرورة مراعاة جميع القواعد القانونية المتعلّقة بالحالات الاستثنائية (الغياب التأخّر، العطل المرضية)، والتأكّد من موافقة الامتحانات للقواعد العامة للمؤسسة تحت مراقبة الإدارة التي تسهر على احترام جميع الإجراءات. (*Ibid*)

د- إدارة جودة أعضاء هيئة التدريس:

على اعتبار أنّ أعضاء الهيئة التدريسية يُشكِّلون المصدر الرئيسي لتكوين الطلبة، فمن الضروري أن تكون لهم المعارف والفهم المثالي للمادة التي يُدرِّسونها، إضافةً إلى امتلاكهم الخِبرات والمهارات الضرورية لنقل هذه المعارف.

من هذا المنطلق، تصبح المؤسسات أمام ضرورة وضع طرق توظيف وإجراءات تعيين تتضمن وسائل قادرة على أن تضمن أنّ الموظفين الجدد يمتلكون الحدّ الأدنى المطلوب من هذه الكفاءات إضافةً إلى العمل على حصول الأساتذة على فرص تحسين مستواهم وتشجيعهم على ذلك. (*Ibid*)

هـ- الوسائل البيداغوجية:

من الضروري توفير الوسائل البيداغوجية (مثل التجهيزات المكتبية) ووسائل الدعم الأخرى (مرافقين، مستشارين للتوجيه...إلخ) وجعلها في متناول الطلبة انطلاقا من احتياجاتهم.

على هذا الأساس، مؤسسات التعليم العالي مطالبة بمراقبة وتحسين فعّالية الخدمات الموجهة لدعم ومساعدة ومرافقة الطلبة في مسارهم التكويني وبعد تخرّجهم.

و- أنظمة المعلومات:

تُعتبر «المعرفة» القاعدة الأساسية للإدارة الجيّدة حتى بالنسبة للمؤسسات نفسها، فمن المهم أن تمتلك هذه الأخيرة وسائل ربط وتحليل المعلومات حول أنشطتها الخاصة. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p41)

فوجود أنظمة معلومات حول الجودة أمر ضروري للمؤسسات، ترتبط في بعض الأحيان بوضعية معيّنة تتعلّق بالظروف المحلية، لكن على الأقل يجب أن تغطي مجموعة من المجالات على غرار ارتقاء الطلبة ونسب النجاح، قابلية توظيف المتخرّجين، مستوى الرضا لدى الطلبة فيما يخص البرامج وفعّالية أعضاء هيئة التدريس...إلخ (*Ibid*)

ز- إعلام الجمهور:

في إطار تنفيذ مهمتها المرتبطة بالخدمة العمومية، تتحمّل المؤسسات مسؤولية توفير المعلومات للطلبة حول عروض التكوين التي تُقدِّمها، الشهادات التي تمنحها، وطرق التدريس والتقييم المعتمدة.

هذه المعلومات يجب أن تتضمن أيضا آراء ومجالات العمل بالنسبة للطلبة المتخرجين وخصائص الطلبة الذين هم في طور التكوين، كما يجب أن تكون هذه المعلومات محددة، منصفة، وموضوعية والوصول إليها مُيسّر. (*Ibid*)

ترتكز إجراءات ضمان الجودة الداخلية ضمن الإطار العام لآلية ضمان الجودة على التقييم الذاتي (الداخلي) الذي يُعدّ المرحلة الأولى في ضمان الجودة.

3-1-3- التقييم الذاتي (الداخلي)

تُعدّ عملية التقييم الذاتي (الداخلي) إجراءً محوريا في آلية ضمان الجودة، كونها تُعبِّر عن نقطة الانطلاق نحو تنفيذ إجراءات هذه الآلية، وترتبط بالإجراءات التي تتّم على المستوى الداخلي (ضمان الجودة الداخلية) لكنَّها في الوقت نفسه تُمثِّل نقطة انطلاق الجودة الخارجية، وفيما يلي تعريف هذه العملية، مراحلها، أهميتها، وأهمّ الصعوبات التي تواجهها:

أ- تعريف التقييم الذاتي (الداخلي):

يُعبِّر التقييم الذاتي عن الآلية التي تتّم بصفة دورية بهدف قياس النتائج المحصّل عليها من مختلف أنشطة مؤسسة للتعليم العالي، سواءً في مجال البحث أو التكوين أو الحياة الجامعية، يُقرِّر هذه العملية ويقودها مستخدمون من المؤسسة، وتهدف إلى الوصول إلى تقرير يُقَيَّم من طرف هيئة خارجية تطلبه خلال مراحل الاعتماد. (Herzallah, CIAQES, 2012: p02)

كما يُعرَّف التقييم الذاتي على أنَّه الوسيلة التي تقود نحو تحديد مستوى الجودة المحقق من طرف المؤسسة والعمل على التحسين المستمر للجودة، ويقوم بهذه العملية مستخدمو المؤسسة على قاعدة مقارنة

المعطيات الواقعية (كمية ونوعية) تتعلّق بالوسائل والنتائج بما هو مصرّح به من أهداف ومعايير. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p41)

لابدّ من التأكيد على ضرورة وضع المؤسسة لدليل أو قانون للجودة، ونتائج التقييم الذاتي سواءً نُشرت أو لم تنشر، تستخدم من أجل تحسين الجودة. (*Ibid*)

تتضمن آلية التقييم الذاتي مرحلتين مختلفتين، الأولى منهما تتّم على قاعدة إعداد حصيلة تشتمل على نقاط القوة والضعف والمخاطر والاختلالات التي تواجهها الوحدة أو البرنامج. (Tavenas, EUA, 2003: p50)

في حين أنّ الثانية تتّم على أساس هذه الحصيلة، وتتمثّل في إعداد مخطط عمل يوضّح الإجراءات الواجب اتخاذُها لمعالجة نقاط الضعف والاختلالات، وتطوير طرق جديدة لمواجهة الأخطار. (*Ibid*)

يسمح هذا التقييم بتعبئة جميع نقاط القوة الحيوية في هذه المؤسسة أو البرنامج، بهدف تشجيع وتوفير ظروف مساعدة على تفعيل الحسّ الجماعي. (*Ibid*)

تمرّ عملية التقييم الداخلي بمجموعة مراحل تختلف كل واحدة عن الأخرى من حيث الإجراءات والأهداف والنتائج.

ب-مراحل التقييم الذاتي:

يمكن تلخيص أهمّ مراحل التقييم الذاتي في النقاط الآتية:

- المرحلة الأولى: تتعلّق بإنتاج معطيات قاعدية ومعلومات حول كلّ معيار أو خاصية.
- المرحلة الثانية: تتعلّق بتحليل وتقييم المعطيات والمعلومات المتوصّل إليها.
- المرحلة الثالثة: ترتبط بالتقرير حول مدى مطابقة المعايير أو الأهداف.

ج-أهمية التقييم الذاتي:

تستمد عملية التقييم الذاتي أهميتها من كون المؤسسات التي تعرف نقاط قوتها وضعفها وتعرف إمكانياتها وحدودها، لها فرص أكبر لإنجاز مهمتها التربوية، أكثر من تلك التي تفتقد لهذه المعرفة إضافةً إلى اعتبارها نقطة ارتكاز وعمود آلية ضمان الجودة انطلاقا من التقرير الذي تخرج به هذه العملية، والذي يستطيع فريق التقييم الخارجي من خلاله فهم وتقييم (بصفة شكلية) المؤسسة أو التخصص قبل زيارة الموقع. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p43)

تواجه عملية التقييم الذاتي جملةً من الصعوبات التي من شأنها أن تُقلِّل من قيمة نتائجها على الرغم من أهميتها في آلية ضمان الجودة.

د- صعوبات التقييم الذاتي:

إنّ القيام بعملية تقييم ذاتي مُرْضِية (خاصةً المرحلة الثالثة) ليس بالأمر الهيِّن نظرا لعدة أسباب ربما من أهمِّها عدم توفُّر الظروف الملائمة مثل عدم وجود نظام للمعلومات، ولكن بشكل أساسي لغياب ثقافة التقييم، والافتقار لهذه المقوِّمات بمقدوره جعل التقييم الذاتي مجرد عملية وصف بسيطة لمشكلات

موجودة، وهو أمر غير واقعي وغير منتظر بالنسبة لدراسة نقدية تتعلّق برهانات مهمة، كأن يكون وجود المؤسسة أو برنامج التكوين معتمدا على نتائج هذا التقييم. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p43)

كما أشرنا سابقا إلى أنّ القاعدة العامة لإجراءات نظام ضمان الجودة تتضمن مراحل أساسية تنطلق من تقرير التقييم الذاتي، ثمّ تصل إلى عملية التقييم الخارجي قبل أن تخرج بتقرير واتخاذ قرار حول المؤسسة أو البرنامج.

على هذا الأساس تُعتبر نتائج التقييم الذاتي التي تُعبِّر عن الإجراء الداخلي (ضمان الجودة الداخلية) غير كافية (خاصةً في ظل الصعوبات التي تواجه هذه العملية) للوصول إلى تقييم موضوعي يقود نحو التحسين المستمر للجودة، مما يطرح ضرورة اعتماد آلية ضمان الجودة على إجراءات خارجية (ضمان الجودة الخارجية).

3-2- ضمان الجودة الخارجية:

من منطلق عدم كفاية إجراءات ضمان الجودة التي تقوم بها المؤسسات على المستوى الداخلي والمتمثّلة في عملية التقييم الذاتي، لابدّ من وضع وتنفيذ إجراءات تقوم بها هيئات خارجية مؤهلة لتقييم مستوى الجودة في هذه المؤسسات أو البرامج، والتأكّد من مطابقتها للمعايير أو الأهداف المسطّرة للخروج في الأخير بتقرير وقرار نهائي (أو توصية) حول المؤسسة أو البرنامج.

تندرج هذه الإجراءات ضمن آلية ضمان الجودة الخارجية، وسنتناول في هذا العنصر هذا المفهوم بالتعريف، ثمّ تحديد وظائف ضمان الجودة الخارجية، فتحديد خصائص هيكل (هيئة) ضمان الجودة.

3-2-1- مفهوم ضمان الجودة الخارجية:

يُعبِّر ضمان الجودة الخارجية عن العمليات التي تقوم بها هيئة خارجية غالبا ما تكون وكالةً لضمان الجودة، حيث تُقيِّم هذه الهيئة عمل مؤسسة أو برنامج بهدف التعرُّف عمّا إذا كانت مطابقةً للمعايير أو الأهداف التي تمّ تحديدها أم لا. (*Ibid*)

تهدف آلية ضمان الجودة الخارجية بصفة عامة إلى تحقيق الغاية المتمثّلة في "تحسين جودة" مؤسسات أو برامج التعليم العالي، ثمّ "عرض" هذه "النتائج" في ضوء عامليْ المسؤولية والشفافية وصولا إلى "تحسين" مختلف "التطبيقات" التي تدخل ضمن النشاطات التي تقوم بها هذه المؤسسات على مستوى مختلف المجالات من بحث، تكوين، تسيير الموارد البشرية، المادية والمالية، اتصال...إلخ

للوصول إلى هذه الأهداف، تعتمد آلية ضمان الجودة الخارجية على استراتيجية مرحلية تتّبع من خلالها مجموعة من الخطوات المتسلسلة انطلاقا من عملية التقييم الذاتي، ثمّ تقييم نتائج هذه العملية من طرف خبراء التقييم الخارجي اعتمادا على تقرير التقييم الذاتي، ومن ثَمَّ تعزيز نتائج هذا التقييم الخارجي بزيارة للموقع، وصولا إلى التقرير النهائي واتخاذ قرار حول مدى مطابقة المؤسسة أو البرنامج للمعايير أو الأهداف المسطّرة.

تقوم هيئات ضمان الجودة من خلال آلية ضمان الجودة الخارجية بمجموعة من الوظائف التي تختلف فيما بينها من ناحية إجراءات ونتائج وأهداف كل وظيفة.

3-2-2- وظائف ضمان الجودة الخارجية: (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012)

يمكن تلخيص أهمّ وظائف ضمان الجودة الخارجية ضمن النقاط الآتية:

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

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

ج- الاعتماد الذي يرتبط بمستويات متقدمة من الجودة.

د- الإثبات المهني (الإقرار) للمتخرجين في مجالات دراسية معروفة.

هـ-الإعلام حول الوضع المتعلّق بالاعتراف أو اعتماد تخصصات دراسية أو مؤسسات.

يقوم بإنجاز هذه الوظائف هيئات مؤهلة كلّ حسب الوظيفة المنوطة بها، تجتمع هذه الهيئات ضمن هيكل معيّن، قد يكون ممثلا للمؤسسة في حدّ ذاتها، كما يمكن أن يكون هيئةً خارجية.

3-2-3- هيكل (هيئة) ضمان الجودة الخارجية:

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

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

أ- الصيغ القانونية لهيكل ضمان الجودة:

تُصنف الصيغ القانونية لهياكل ضمان الجودة كالآتي: (IIEP, UNESCO, 2011)

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

اختيار إحدى هذه الصيّغ لهيكل ضمان الجودة له انعكاساته على استقلالية هذا الهيكل، وفي الوقت الراهن معظم هذه هيئات حتى التي تمّ وضعها من قبل الدولة تتمتع بدرجة من الاستقلالية لكن تُعتبر الهيئات الخاصة أكثر استقلالية. (Bouzid, & Berrouche, CIAQES, 2012)

في الحالة التي يكون فيها هيكل ضمان الجودة عموميا، فإنّ ممثلين عن الدولة يشاركون أو يضطلعون بتسيير هذه الهيئة، في حين أنّ الهيئات التي تمّ إنشاؤها من طرف مؤسسات التعليم العالي

نفسها ترتبط فيها إجراءات ضمان الجودة بالقبول الاختياري لهذه المؤسسات، وهذه الأخيرة هي من يُحدَّد طبيعة وإطار وإجراءات ضمان الجودة. (Bouzid, & Berrouche, CIAQES, 2012)

من المهم معرفة الأسباب التي يتّم في ضوئها اعتماد إحدى الصيغ القانونية لهيكل ضمان الجودة حيث يمكن اعتبار هيئة ضمان الجودة التي تمّ وضعها من طرف الدولة كنظام بيروقراطي هدفه الرئيسي المراقبة، في حين أنّ هيئةً لضمان الجودة تُشكِّلها مؤسسات التعليم العالي بإرادتها يمكن أن تُعبِّر عن نظام غير بيروقراطي هدفه الأساسي تحسين الجودة فضلا عن وظيفة المراقبة. (*Ibid*)

إنَّ تشكيل هيئة ضمان الجودة يرتبط بعامل مهم يتمثّل في حجم نظام التعليم العالي حيث تكون بعض أنشطة وإجراءات ضمان الجودة صعبة على بعض الهيئات خاصةً في الأنظمة الكبيرة.

ب- حجم نظام التعليم العالي:

يمكن أن يتشكّل نظام التعليم العالي لبلد معيّن من بعض الوحدات فقط، كما يمكن أن يتكوّن من مئات أو آلاف المؤسسات أو التخصصات الدراسية.

فلما يكون نظام ضمان الجودة يعمل على تغطية عدد معيّن من مؤسسات أو برامج التعليم العالي فإنّ سياسات وتطبيقات هذا النظام يجب أن ترتبط بحجم نظام التعليم العالي، خاصةً فيما يتعلّق بدور هيكل نظام الجودة في اتخاذ القرارات، مشاركة أعضائه في زيارة المواقع، اختيار وحدة التقييم (المؤسسة أو البرامج) متابعة النتائج وتكوين المقيِّمين. (IIEP, UNESCO, 2011)

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

إضافةً إلى ضرورة وضع برامج تكوين لهؤلاء المقيِّمين ضمن إطار منهجي يوحِّد بين الرؤى والأهداف والآليات ضمن التوجه العام للهيكل تذليلا للفوارق الممكن وجودها بين مختلف المقيِّمين.

ينعكس حجم نظام التعليم العالي على عدد الأعضاء المشكِّلين لهيكل ضمان الجودة والوسائل التي تُسخَّر لهم، حيث أنّ الأنظمة الكبيرة تعتمد هياكل أعضاؤها أكثر ويعتمدون على وسائل أكثر.

ج- سياق الطرح الوطني والإقليمي:

سياق الطرح الوطني والإقليمي لهيكل ضمان الجودة متغيّر أساسي يتوجب أخذه بعين الاعتبار كونه يؤثِّر في تشكيل هذا الهيكل حيث أنّ وجود هذا الأخير يُمكن أن يكون مُكمِّلا لإنشاء هياكل فرعية أو إقليمية لضمان الجودة. (*Ibid*)

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

الخلاصة:

ارتكز الفصل الحالي على محورين أساسيين، تعلّق الأول منهما بمفهوم ضمان الجودة، والثاني بالاختيارات التنظيمية والمنهجية لأنظمة ضمان الجودة.

انطلاقا من أهمية الدراسة الحالية في شقِّها النظري والمتمثّلة في إمكانية مساهمتها في نشر الثقافة التي تولي اهتماما بالجودة من خلال الإطلاع على حيثيات المفهوم النظرية، تمّ التطرُّق إلى مفهوم ضمان جودة التعليم العالي بالتعريف.

ثمّ استعراض أهمّ المحطات التاريخية لتطوُّر استخدام هذا المفهوم في بعض التجارب الرائدة على غرار الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا، إضافةً إلى تطوُّره في بعض البلدان العربية.

في باب ثان من هذا المحور، تناول الباحث مقاربات ضمان الجودة وأهمّ الاختلافات بينها، كما تطرّق إلى آلية ضمان الجودة من حيث هي آلية تقييم إما مؤسساتية أو تقييم للبرامج.

في المحور الثاني من الفصل، تناول أهمّ الاختيارات التنظيمية التي على أساسها يتمّ تطبيق نظام ضمان الجودة من خلال التطرُّق بدايةً إلى الاختيارات الرئيسية لضمان الجودة، من خلال استعراض الأهداف العامة ومن ثَمَّ اختيار الآليات المناسبة في ضوء هذه الأهداف، وصولا إلى اختيار الخصائص التنظيمية التي ترتبط بمجموعة من العوامل مثل اختيار المقاربة (الأهداف أو المعايير)، تحديد طبيعة ضمان الجودة (اختيارية أو إلزامية)، وحدة التحليل بين المؤسسات أو البرامج...إلخ

ثمَّ استعرض أهمّ الخطوات الرئيسية لتنفيذ ومتابعة آلية ضمان الجودة من إعداد تقرير التقييم الداخلي، التقييم الخارجي، فاتخاذ القرار.

في الأخير، تحدَّث عن إدارة نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في ضوء تصنيفها إلى ضمان جودة داخلية وخارجية.

إنَّ تصنيف إجراءات ضمان الجودة يعتمد أبعادا متنوِّعة، إضافةً إلى هذا البعد الذي أشرنا إليه إلى جودة داخلية وخارجية، هناك بُعد آخر يتعلّق بوحدة التحليل التي تعالجها آلية ضمان الجودة هل هي برامج التعليم العالي أو «ضمان جودة المؤسسات».

يشير مفهوم «ضمان الجودة المؤسساتية» إلى الآلية التي من شأنها أن تسهم في التعرُّف عمّا إذا كانت مهمة المؤسسة الجامعية تتوافق وأهدافها من ناحية، والتعرُّف عمّا إذا كانت الموارد والإجراءات التي رُصِدت لتحقيق هذه الأهداف متوفِّرة بالشكل المطلوب من ناحية أخرى.

فضمان الجودة المؤسساتية يستهدف تحليل المؤسسة على اعتبار أنَّها نسق يتضمن إضافةً إلى أبعاد التسيير، البعد المتعلّق بالبرامج البيداغوجية.

كما يعتبر ضمان الجودة المؤسساتية في بعض الأحيان الاختيار الأفضل في نظام تختلف فيه مستويات الجودة من مؤسسة لأخرى، أو يكون مستوى التسيير فيها ضعيفا، وبالتالي يمكن اعتبارها أداةً جيّدة لتعزيز قدرات تسيير مؤسسات التعليم العالي (Martin & Stella, UNESCO, 2007: p63).

انطلاقا من هذا الدور الذي يمكن أن تلعبه إجراءات التقييم المؤسساتي في تحسين جودة مختلف أنشطة المؤسسات الجامعية من ناحية، واعتبار هذا المفهوم جديدا في أدبيات التعليم العالي من ناحية أخرى، يحتاج إلى التعريف به، وتحديد ما يميِّزه عن النوع الآخر (ضمان جودة البرامج).

كما يحتاج إلى الوقوف على مبادئه وأهدافه والمبررات الموضوعية والتنظيمية لتطبيقه في مؤسسات التعليم العالي في ضوء تحسين الجودة.

فضلا عن ضرورة التعرُّف على شروط إجرائه وخطواته ومجالات العمل الجامعي التي تستهدفها أدواته التقييمية.

من هذه المنطلقات سيستعرض الباحث الخصائص الرئيسية لهذا المفهوم في الفصل الموالي والموسوم بـ: « ضمان الجودة المؤسساتية في التعليم العالي ».

الفصل الثالث

ضمان الجودة المؤسساتية

تمهيد

أولا: مفهوم ضمان الجودة المؤسساتية

1- الإطار المفاهيمي لضمان الجودة المؤسساتية.....**117**

2- مبادئ وأهداف التقويم المؤسساتي.....**120**

3- مراحل وخطوات التقويم المؤسساتي في التعليم العالي **127**

ثانيا: الإجراءات التنظيمية لنظام ضمان الجودة المؤسساتية

1- متطلبات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.....**134**

2- مجالات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.....**137**

3- الحوكمة وفعّالية التسيير في التعليم العالي **142**

الخلاصة

تمهيد:

يُواجه التعليم العالي –مثلما جاء به الفصل الأول من هذه الدراسة– في الوقت الراهن جُملةً من التحديات والتوجهات الجديدة التي فرضتها تأثيرات العولمة وما صاحبها من مفاهيم على غرار مجتمع المعلومات واقتصاد المعرفة.

من بين هذه التحديات، الضرورة الملحة لضمان الجودة إذ أصبح هذا الموضوع من أولويات أنظمة هذا القطاع المطالبة بتحسين وضمان جودة مختلف الأنشطة التي تقوم بها.

هذا ما تضمّنه الفصل الثاني «ضمان جودة التعليم العالي» من خلال الوقوف على خصائص المفهوم من ناحية، وأهمّ الاختيارات التنظيمية والمنهجية لأنظمة ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية من ناحية أخرى، والذي خرج بالخلاصة التي مفادُها أنّ هذه الآلية تستهدف بالتحليل مختلف مكوّنات العمل الجامعي، فقد تُركِّز على البرامج أو على ضمان الجودة المؤسساتية.

هذه الأخيرة، ترتكز على عملية تقييم مؤسساتي تشمل مختلف أبعاد التسيير المؤسساتي فضلا عن البعد المتعلّق بتسيير البرامج البيداغوجية.

من هذه المنطلقات حول التوجهات الحالية لأنظمة التعليم العالي بصفة عامة، وضرورة ضمان جودة ونوعية مؤسسات هذا القطاع بصفة خاصة، هذا من جهة.

من جهة ثانية، الشمولية التي يعتمدها نظام ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي، سيتطرّق الفصل الحالي إلى أهمّ حيثيات هذا المفهوم في ضوء الإجابة على تساؤلين رئيسيين، يتمحور الأول حول «مفهوم ضمان الجودة المؤسساتية»، والثاني حول «الإجراءات التنظيمية لنظام ضمان جودة التعليم العالي على المستوى المؤسساتي».

فما هو مفهوم ضمان الجودة المؤسساتية؟ وفيما تتمثّل الإجراءات التنظيمية لنظام ضمان جودة التعليم العالي على المستوى المؤسساتي؟

أما الإجابة عن التساؤل الأول، فتتضمن تحديد الإطار المفاهيمي لضمان الجودة المؤسساتية بالتطرّق لمفهوم التقييم في ميدان التعليم العالي بصفة عامة، مفهوم ضمان الجودة المؤسساتية أو التقييم المؤسساتي بصفة خاصة، وتحديد أهمّ ما يُميِّز هذه الآلية عن ضمان جودة البرامج.

ثمّ الوقوف على مبادئ وأهداف آلية التقييم المؤسساتي، شروطها، وخطواتها، فأهمّ التحديات التي تواجهها في هذا الميدان.

في حين أنَّ الإجابة عن التساؤل الثاني حول طبيعة الإجراءات التنظيمية لنظام ضمان جودة التعليم العالي على المستوى المؤسساتي، ستكون من خلال تحديد المتطلبات الرئيسية لتطبيق هذه الإجراءات، فاستعراض مجالات نظام ضمان الجودة المؤسساتية عموما، ومجال الحوكمة وفعّالية التسيير بصفة خاصة.

أولا- مفهوم ضمان الجودة المؤسساتية:

من الاختيارات التنظيمية الواجب أخذها بعين الاعتبار في وضع آلية لضمان جودة التعليم العالي تحديد وحدة التحليل التي تشملها إجراءات هذه الآلية، التي قد تكون البرامج البيداغوجية (ضمان جودة البرامج) أو المؤسسة (ضمان الجودة المؤسساتية) أو معا.

إنَّ أنظمة ضمان الجودة التي تُركِّز على الجانب المؤسساتي أشمل وأوسع من تلك الموجهة نحو البرامج على اعتبار أنَّها تشمل مختلف أبعاد التسيير.

إنَّ آلية ضمان الجودة ترتكز على «آلية التقييم» حيث أنَّ المؤسسة الجامعية مطالبة بإجراء عملية تقييم تستهدف وحدتي التحليل (البرامج التكوينية والعمل المؤسساتي بمختلف أبعاده).

على هذا الأساس، سيتناول الباحث في هذه المحور الإطار المفاهيمي لضمان الجودة المؤسساتية فاستعراض مبادئ وأهداف ومبررات التقييم المؤسساتي، وصولا إلى تحديد مراحل هذه العملية.

1- الإطار المفاهيمي لضمان الجودة المؤسساتية:

يشتمل الإطار المفاهيمي لضمان الجودة المؤسساتية على مفهوم التقييم بصفة عامة من منطلق أنَّ آلية ضمان الجودة ترتكز على آلية التقييم، إضافةً إلى مفهوم ضمان الجودة المؤسساتية في حدّ ذاته والذي يحتاج إلى تعريفه، وتعزيز هذا التعريف بالوقوف على أهمّ ما يُميِّز نظام الجودة المؤسساتية عن ضمان جودة البرامج.

تُشكِّل هذه المنطلقات الثلاث: مفهوم التقييم في التعليم العالي بصفة عامة، تعريف ضمان الجودة المؤسساتية (التقييم المؤسساتي) بصفة خاصة، مميِّزات نظام الجودة المؤسساتية، العناصر التي سنركِّز عليها في هذا الباب الأول من الفصل الحالي.

1-1- مفهوم التقييم في التعليم العالي:

يُشكِّل مفهوم التقييم في التعليم العالي محورا رئيسيا يدخل ضمن اهتمامات الفاعلين في الحقل الجامعي، نظرا للأهمية البالغة التي يكتسيها هذا الموضوع كآلية تساعد في رسم السياسات، تحديد المهمات والوظائف وأهداف أنظمة التعليم العالي، خاصةً في ضوء التوجه نحو ضمان وتحسين جودة مختلف أنشطة مؤسسات هذا الميدان من تكوين وبحث ومختلف الخدمات التي يقدِّمها.

من بين التعريفات الكثيرة التي أُعطيت للتقييم، يبقى تعريف De Ketele (1992) في أيامنا هذه من أوضحها وأكثرها شمولية. (Fave-Bonnet & Curvale, 2013: p262)

حيث أشار فيه إلى أنَّ التقييم يعني: « طلب مجموعة من المعلومات ذات فعّالية، صحيحة، ومفيدة بالقدر الكافي، واختبار درجة الفرق بين مجموعة المعلومات ومجموعة من المعايير المناسبة لأهداف محددة من البداية أو في طريق الإنجاز، في ضوء اتخاذ قرار ».

من هذا التعريف، يمكن القول أنَّ التقييم يُعبِّر عن الآلية التي يتمّ من خلالها الحصول على مجموعة من المعلومات الصحيحة والمفيدة وذات الفعّالية الكافية، ومن ثَمَّ تحديد درجة الفرق بين هذه المعلومات وجملة من المعايير المحددة بدقة أو في ضوء الأهداف المسطّرة مسبقا بهدف اتخاذ قرار.

بإسقاط هذا التعريف على ميدان التعليم العالي يُستخلص أنَّ التقييم في هذا الميدان يشير إلى آلية جمع المعلومات الصحيحة والمفيدة والفعّالة بالقدر الكافي حول مختلف أنشطة المؤسسة، ثمّ اختبار درجة الفرق بينها وبين جملة من المعايير المحددة بدقة أو في ضوء الأهداف المسطّرة، بغرض اتخاذ قرارات حول نشاطات المؤسسة (بشكل كلي أو جزئي).

فالتقييم في الحقل التربوي يُعبِّر عن العملية المنظّمة التي يتمّ من خلالها إصدار حكم على منظومة التعليم أو إحدى مكوِّناتها بهدف إصدار قرارات تتعلّق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة ككل أو على بعض مكوِّناتها. (شحاتة، 2001: ص123)

في ضوء التوجهات الحالية لأنظمة التعليم العالي نحو ضمان جودة مختلف مكوِّناتها والأنشطة التي تقوم بها، استجابةً للمتطلبات الاقتصادية والاجتماعية في ظلّ مفاهيم العولمة واقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة، تتجلى الحاجة الملحة للتقييم.

إذ يُشير التقييم إلى الآلية الشاملة للتحليل النسقي والنقدي التي تقود نحو إصدار أحكام أو توصيات حول جودة مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي أو برنامج تكويني. (Bernard, 2012: p56)

فتقييم الجودة يُعبِّر عن آلية التحقق وإصدار حكم في ضوء التوافق الموجود بين مستوى الجودة والمعايير المحددة.

حيث ترتكز آلية ضمان الجودة بشكل رئيسي على آلية التقييم، فكل مؤسسة تتوجه نحو ضمان الجودة، مطالبة بإجراء عمليات تقييم مختلفة على مستويين رئيسيين للتقييم، هما تقييم البرامج وتقييم مؤسساتي (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p27)

1-2- مفهوم ضمان الجودة المؤسساتية:

يُشير كلّ من Martin & Stella (2007) إلى أنّ أنظمة ضمان الجودة التي تُعنى بالبعد المؤسساتي أوسع وأشمل من تلك التي تُركِّز على البرامج، حيث تتضمن أبعاد التحليل الآتية: المهمة الحوكمة، فعّالية التسيير، البرامج الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، موارد التكوين، الطلبة والخدمات المرفقة لهم، الهياكل والمنشآت، والموارد المالية.

فضمان الجودة المؤسساتية تهتم بمعرفة ما إذا كانت مهمة المؤسسة تتماشى وأهدافها، وما إذا كانت الإجراءات والموارد المستعملة لتحقيقها متوفِّرة بشكل جيّد، فهي إذا تعمل على تحليل المؤسسة باعتبارها نسق (Système) يشمل بالإضافة إلى أبعاد التسيير والسياسات والموارد، البعد المتعلّق بالبرامج الأكاديمية، فهي تعمل على إضفاء طابع عام نسبيا في تقييمها لمختلف الأهداف والنتائج في مختلف الجزئيات المؤسساتية. (*Ibid*)

هذا معناه أنّ إجراءات آلية ضمان الجودة المؤسساتية من منطلق أنَّها تتناول بالتحليل المؤسسة كونها نسقا يتضمن أبعاد التسيير المختلفة والمترابطة فيما بينها ديناميكيا، تُضفي على عملية التقييم هذه طابعا عاما، من حيث تناولها للمؤسسة من هذا المنظور الشامل لتكامل وديناميكية مختلف أبعاد النسق المؤسسي، ومن حيث تقييمها للأهداف والنتائج والإجراءات التي تتّم داخل هذا النسق.

يمكن اعتبار ضمان الجودة المؤسساتية في كثير من الأحيان الاختيار الأفضل في نظام تختلف فيه مستويات الجودة من مؤسسة لأخرى أو مستوى التسيير فيها ضعيف، وبالتالي يمكن اعتبارها أداةً جيّدة لتعزيز قدرات تسيير المؤسسات الجامعية. (Martin & Stella, UNESCO, 2007: p63)

هذا من منطلق الشمولية التي تعتمدها هذه الآلية في تقييمها لمؤسسة التعليم العالي، فالأنظمة التي تتوزع فيها المؤسسات وهياكل التكوين على أشكال متنوِّعة (جامعات، مراكز جامعية، معاهد...إلخ) وتتباين في هذه الأشكال درجات الجودة التي تُقدِّمها، يمكن الاعتماد فيها على هذه الآلية كأداة قادرة على تعزيز قدرات التسيير والحكامة (La gouvernance) في ضوء البحث عن تحسين وضمان جودة مختلف أبعاد هذا التسيير.

كما يُعرَّف التقييم المؤسساتي في التعليم العالي على أنَّه: « الآلية المستمرة المُعدَّة من طرف الفاعلين المعنيين، تعمل على التحليل والتقدير الكلي أو الجزئي لإنجاز مهمة المؤسسة بهدف التنظيم الدوري والمستمر في ظل محيط في تطوُّر دائم، والتأسيس لاتخاذ القرارات وتعزيز القدرة على إفادة المجتمع ». (CSEQ, 1999: p18)

من خلال ما سبق يمكن أن نُعرِّف ضمان الجودة المؤسساتية على أنَّها: « الإجراءات والعمليات والأنشطة الرامية إلى ضمان وتحسين جودة التعليم العالي على المستوى المؤسساتي الذي يشتمل على مهمة وأهداف المؤسسة، الموارد البشرية، المالية، المادية، والبرامج البيداغوجية » .

فضمان الجودة المؤسساتية آلية تتناول الأبعاد المختلفة لنظام التعليم العالي مما يجعلها تتميّز عن أنظمة ضمان الجودة التي تستهدف تقييم البرامج الأكاديمية، من حيث الشمولية والتوسع في تحليلها للمؤسسات من جميع أبعاد التسيير فيها، فضلا عن عدم إهمالها للجانب المتعلّق بالبرامج.

هذا ما يقودنا نحو محاولة التعرّف أكثر على « مميِّزات نظام ضمان الجودة المؤسساتية » مقارنةً بضمان جودة البرامج.

1-3- مميِّزات نظام ضمان الجودة المؤسساتية:

على اعتبار أنَّ إجراءات ضمان الجودة قد تستهدف وحدة التحليل التي تُركِّز على البرامج (ضمان جودة البرامج) أو على الجانب المؤسساتي، فإنَّ لكل نوع ما يميِّزه عن النوع الآخر.

فآلية ضمان الجودة المؤسساتية تسمح بتقليص أعباء العمل على هيكل أو هيئة ضمان الجودة وهو الأمر الذي يعدّ مكسبا أساسيا لهذه الهيئات، خاصةً في أنظمة التعليم العالي الكبيرة أين تُكلَّف هيئة واحدة مثلا لضمان الجودة بتقييم آلاف البرامج البيداغوجية. (Lewis, OCDE, 2011: p 397)

إنَّ الميزة الأساسية لأنظمة ضمان الجودة التي تُركِّز على الجانب المؤسساتي، تتمثّل في عمل المؤسسة على التنظيم الدوري والمستمر لإجراءاتها، فضمان الجودة في هذه الحالة تعدّ آليةً مستمرة وليس مجرد حدث مرحلي يُنظَّم كل خمس أو ست سنوات. (Lewis, OCDE, 2011: p 397)

مثلما تمّت الإشارة إليه في تعريف ضمان الجودة المؤسساتية، أنَّه يمكن اعتبارها في كثير من الأحيان الاختيار الأفضل في نظام تختلف فيه مستويات الجودة من مؤسسة لأخرى، أو يكون مستوى التسيير فيها ضعيفا، وبالتالي يمكن اعتبارها أداةً جيّدة لتعزيز قدرات تسيير المؤسسات الجامعية.

هذه المميِّزات التي تختص بها آلية ضمان الجودة المؤسساتية لا تعني بأيّ حال من الأحوال أنَّ الصنف الثاني ليس له الأفضلية في جوانب أخرى، على غرار أنّ ضمان جودة البرامج تسمح بتقييم فعّالية عروض التكوين ومدى موافقتها للمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية، كما تسمح بالتعديل الدوري لهذه البرامج إن على مستوى المحتوى أو طرق التدريس...إلخ

على الرغم من هذه الاختلافات بين النوعين من آليات ضمان الجودة، إلا أنَّهما تبقيان مترابطتين ومتكاملتين.

فإجراءات ضمان الجودة المؤسساتية لا يمكنها تجاهل البرامج، كما أنّ تقييم البرامج لا يتّم بمعزل عن المحيط المؤسساتي الواسع الذي تُقدَّم فيه. (Martin & Stella, UNESCO, 2007: p64)

بصفة عامة، يبقى وجه الاختلاف الرئيسي بين ضمان جودة البرامج وضمان الجودة المؤسساتية في المجالات التي يستهدفها كل صنف بالتقييم، إضافةً إلى أولوية المؤسسة في وضعها لآلية ضمان الجودة إن كانت ستبدأ بتقييم البرامج أو تقييم المؤسسة، أو ستشمل البعدين معا.

كما تختلف إجراءات تقييم البرامج عن إجراءات التقييم المؤسساتي من حيث «المبادئ والأهداف» التي تسعى كل آلية إلى تحقيقها في منظومة عمل المؤسسة الجامعية، وهو ما يدفع نحو استعراض مبادئ وأهداف التقييم المؤسساتي.

2- مبادئ وأهداف التقييم المؤسساتي:

أشارت Annie Vinokur إلى أنَّ الغاية الرئيسية للتقييم المؤسساتي في التعليم العالي تتمثّل في ضمان وتحسين الجودة حين ذكرت أنَّ: « معظم عمليات التقييم المؤسساتي تهدف بشكل أساسي إلى تحسين الجودة، جودة التكوين، جودة البحث، وجودة الحوكمة (La gouvernance) ». (Fave-Bonnet & Curvale, 2013: p262)

من هذا المنطلق، تعدّ جودة مختلف مكوِّنات مؤسسة التعليم العالي ومجالات نشاطها من تكوين وبحث وتسيير، هي الغاية الرئيسية لآلية التقييم المؤسساتي.

تحقيق هذه الغاية إنَّما يمرّ عبر معرفة «المبررات والدوافع» التي تفرض إجراء تقييم للمؤسسة من ناحية، وتحديد الأهداف ذات الطابع الإجرائي لهذه الآلية من ناحية أخرى.

2-1- مبررات التقييم المؤسساتي:

إنَّ الحديث عن أهداف التقييم المؤسساتي في التعليم العالي، يرتبط حتما بالإجابة عن التساؤل الذي مفاده: لماذا نُقَيِّم مؤسسة التعليم العالي؟ هذا ما يجعلنا أمام مطلب تحديد دوافع ومبررات إجراء هذه العملية، والتي نوردها في النقاط الآتية: (CSEQ, 1999: p18)

2-1-1- التقييم المؤسساتي مطلب اجتماعي:

من منطلق أنَّ القوى الاجتماعية تنتظر من نظام التعليم العالي ومؤسساته تكوينا يتميَّز بالجودة (Qualité) والكفاية (Pertinence) والفعَّالية (Efficience) الأمر الذي من شأنه أن يقود نحو استخدام المقدّرات العامة من أجل تزويد المجتمع برأس مال بشري ليس قادرا فقط على العمل، وإنَّما قادر أيضا على التطوير في مختلف المجالات.

2-1-2- التقييم المؤسساتي مطلب تنظيمي (إداري):

يعدّ التقييم المؤسساتي مطلبا تنظيميا على كافة مستويات صنع القرار من القاعدة إلى القمة والتي تتطلب معرفة واسعة حول وضعية المؤسسة في المحيط التربوي بهدف اتخاذ القرارات المناسبة لإنجاز مهمتها على كافة مستويات تدخلها، وهذا في ضوء الطرح الوطني حيث يتمّ تحديد توجهات السياسة التربوية من أجل نظام تعليم عالي ذو جودة على المستوى الدولي.

2-1-3- التقييم المؤسساتي مطلب مهني (وظيفي):

يتعلّق بالفاعلين في الخط الأول (أعضاء هيئة التدريس) والذين يرغبون في معرفة إلى أيِّ حدّ تُسهم نشاطاتهم البيداغوجية في تحقيق أهداف المهمة التربوية (وظيفة التكوين) وعند أيّ نقطة يجب القيام بتعديلات أو تغييرات، أو ما إذا كان تكوين جديد أو إضافي أمرا ضروريا لزيادة الكفاية والفعّالية في ضوء هذه الأهداف.

2-1-4- التقييم المؤسساتي مطلب شخصي:

يرتبط بالذين يُقبِلون على مؤسسات التعليم العالي (الطلبة وأولياؤهم) والذين يأملون في الحصول على تكوين يرتكز على الجودة، إضافةً إلى ضمان العدالة للجميع (مبدأ تكافؤ الفرص) بغض النظر عن الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي أو الانتماء الجهوي.

في ضوء هذه المطالب التنظيمية، المهنية، والشخصية لمختلف الفاعلين والمستفيدين من أنظمة التعليم العالي، تتحدد جملة «المبادئ العامة» التي تُنظَّم في ضوئها إجراءات آلية التقييم المؤسساتي.

2-2- مبادئ التقييم المؤسساتي:

في ضوء المطالب المتنوِّعة لمختلف الفاعلين والمستفيدين من الخدمات التي تُقدِّمها المؤسسات الجامعية التي تصب جميعها في خانة التّركيز على الجودة والكفاية والفعّالية، تتحدد جملة المبادئ التي تنتظم في ضوئها إجراءات آلية التقييم المؤسساتي، وتُشكِّل هذه المبادئ الأطر المفاهيمية والتنظيمية التي تعطي هذه الإجراءات معناها وفعّاليتها.

إنَّ القرار المتعلّق بتفعيل لامركزية (La décentralisation) أنظمة التعليم العالي، يعدّ من المبادئ الأساسية التي يُركِّز عليها التقييم المؤسساتي في ضوء استقلالية (L'autonomie) المؤسسة التي من شأنها أن تُعزِّز من المسؤولية (La responsabilisation) في اتخاذ القرارات وتسيير المؤسسة، الأمر الذي يستدعي الإسناد الملائم للمسؤوليات (L'imputabilité) للفاعلين الجامعيين وهو ما يدفع نحو عرض النتائج أو الحصيلة (La reddition de comptes) حول نشاط المؤسسة ومدى استغلالها لمواردها المتاحة في تحقيق أهدافها.

هذه المبادئ (اللامركزية، الاستقلالية، تعزيز المسؤولية، إسناد المسؤولية، وعرض النتائج) تدفع نحو التأطير الفعّال والنوعي لإجراءات التقييم المؤسساتي في ضوء ضمان الجودة.

2-2-1- لامركزية أنظمة التعليم العالي: (La décentralisation)

في ظل التقسيم الجديد للسلطات والمسؤوليات التي تُؤطِّر التعليم العالي، توجهت الدول نحو ترك هامش أكبر للقيادة للفاعلين الجامعيين في إنجاز مهمة مؤسساتهم، وهنا يرتبط الأمر بتفعيل مبدأ لامركزية التسيير واتخاذ القرارات التي تُبقي طبعا على بعض السلطات في يد الدولة خاصةً فيما يتعلّق بمجال التمويل، توجهات النظام، والمرامي الكبرى للبرامج التعليمية، ولكن في الوقت نفسه بشكل يسمح للمؤسسة بتنظيم أو تعديل أهدافها التربوية وطرقها لتحقيق هذه الأهداف. (CSEQ, 1999: p22)

فعلى سبيل المثال، توجهت دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) نحو تفعيل لامركزية التربية بصفة عامة التكوين الجامعي بصفة خاصة، والتي تُرجمت في توزيع المسؤوليات الإدارية على مختلف المستويات الجهوية والمحلية وعلى مستوى المؤسسة، في ضوء طرح مفاده أنَّ التقييم المؤسساتي يسمح للمؤسسات بتقدير المستوى الذي يتمُّ فيه التوفيق الضروري بين المتطلبات الوطنية، وتلك التي تختارها على مستواها وضمان التوازن بينهما. (*Ibid*)

من منطلق أنّ تحدي الجودة والنوعية من أهمّ التحديات التي تواجه التعليم العالي، متمثّلةً في تحدي الجودة والموائمة مع السوق العالمية، هو أمر لا يمكن تحقيقه دون قدر مناسب من الاستقلالية واللامركزية. (منصوري، 2012)

هذا يشير إلى أنَّ آلية التقييم المؤسساتي ترتكز على مبدأ اللامركزية في التخطيط وتحديد الأهداف واتخاذ القرارات من طرف المؤسسات الجامعية، وتحقيق هذا المبدأ الذي يعدُّ غايةً في الوقت نفسه يرتبط بهامش «الاستقلالية» التي تتمتع بها المؤسسة.

2-2-2- استقلالية المؤسسات: (L'autonomie)

يعدُّ مصطلح الاستقلالية دون أدنى شك الأكثر توافقا مع العصرنة، ومفتاح توجه أيّ مؤسسة نحو التجديد، ولا يمكن الاستدلال على وجود هذه الاستقلالية على أرض الواقع إلا من خلال تجلّيها في التسيير اليومي للمؤسسة. (CSEQ, 1999: p22)

تُعبِّر الاستقلالية –من حيث هي امتياز غامض– عن حقّ المؤسسة في وضع قواعدها وطرقها الخاصة في العمل، في ضوء القواعد أو التوجهات المحددة من طرف هيئة أخرى طبعا (الوزارة الوصية على القطاع). (CSEQ, 1999: p22)

إنَّ الاستقلالية في المؤسسات التعليمية بصفة عامة ومؤسسات التعليم العالي بصفة أخص، تتّم في ضوء توازن صعب التحقق بين المتطلبات التنظيمية والإدارية، الحدود المالية، وتوقعات وطلبات الفاعلين الاجتماعيين من ناحية، وبين الحفاظ على هامش القيادة الضروري لتنمية الانتماء والهوية والإبداع والبحث في المؤسسة من ناحية أخرى. (*Ibid*)

يُعبِّر مطلب تعزيز استقلالية المؤسسات الجامعية عن إحدى خصائص التطوير التربوي المشتركة في التجارب الدولية، حيث أنَّ المؤسسة التعليمية التي تتمتع بمستوى عال من الاستقلالية الإدارية والمالية، تعدُّ الأكثر قدرةً على تحمّل مسؤولياتها. (الخطيب & الخطيب، 2006: ص422)

فالنقاش حول مبدأ الاستقلالية بالنسبة للجامعات، كثيرا ما يرتبط بالعوامل المالية حيث تصبح المؤسسات مطالبة بالبحث الجدِّي عن آليات تنويع مصادر تمويلها والسعي نحو تطوير مصادر تمويل ذاتية، تمنحها هامشا أكبر من الاستقلالية في تخصيص هذه الموارد الذاتية في أنشطة ومشاريع تضعها المؤسسة في ضوء مشاركة الفاعلين الداخليين، والتي تُعبِّر عن طموحاتهم وقدراتهم على التطوير والإبداع في إطار الغايات العامة للجامعة، والرامية إلى المساهمة الفعّالة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية داخليا، ورفع درجة إسهامها في إنتاج المعرفة الجديدة والمشاركة في تحقيق الرقي الإنساني على المستوى الدولي.

هذا من شأنه أن يُسهم في «تعزيز مسؤولية» مؤسسات التعليم العالي في محيطها المحلي والدولي، ويُقدِّم الضمانات الكافية حول قدرتها على القيام بالأدوار الموكلة لها.

2-2-3- تعزيز المسؤولية: (La responsabilisation)

لا يمكن لاستقلالية المؤسسة أن تتقدّم إلا بالموازاة مع تعزيز مسؤوليتها، إذ يُسهم القدر الكافي من توفُّر هذين العاملين في تحقيق نجاح الطلبة وتحسين سمعة المؤسسة. (CSEQ, 1999: p22)

يُعبِّر مصطلح تعزيز المسؤولية عن مستوى قدرة المؤسسة على القيام بمهمتها على أكمل وجه والقدرة على تحقيق أفضل النتائج، كما يُشير إلى قدرة المؤسسة على اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق هذه الأهداف. (*Ibid*)

من خلال أوجهها المتعددة والمعلومات التي تُقدِّمها، تساعد آلية التقييم المؤسساتي على تشخيص الوضع الصحي للمؤسسة، كما تُفيد أيضا في الوقوف على إمكانية التدخل في الحالات التي تستدعي ذلك، لتعديل أو تغيير الطرق أو العمليات التي تقود نحو تحقيق أهداف المؤسسة.

فهذه الآلية تجعل الفاعلين الجامعيين أمام حتمية تحمُّل مسؤولياتهم، التي تعدّ مصدر السلطات الممنوحة لهم إذا ما أرادوا الإقدام (بصفة جماعية) على تعديل بعض طرق العمل لتحقيق الأهداف

المرجوة، خاصةً وأنَّ هؤلاء الفاعلين هم أكثر من يستطيع القيام بقراءات صحيحة وكافية حول النجاح بمعناه الواسع، من نقطة انطلاق إجراءات اتخاذ القرار، مشاريع التغيير، الآليات والعمليات الكفيلة بتنفيذ هذه القرارات والمشاريع. (CSEQ, 1999: p23)

إنَّ الارتباط الوثيق بين الاستقلالية والمسؤولية، يتجسَّد من خلال بحث المؤسسة عن التوفيق بين مستوى استقلاليتها في اتخاذ القرارات وتحديد استراتيجيات العمل التي تتضمن توجهات المؤسسة وأهدافها ومشاريعها من ناحية، وبين التوجهات العامة للدولة وتطلُّعات الجهات المستفيدة حول قدرة وفعّالية وكفاءة المؤسسة في أداء مهامها، وتقديم خدمات تكوين وبحث ذات جودة ونوعية تُرضي المستفيدين الداخليين والخارجيين من ناحية أخرى.

هذا التوفيق بين عاملي الاستقلالية والمسؤولية يتجسَّد أكثر في آليات «إسناد المسؤوليات» وتوزيعها على الفاعلين في المؤسسة، ودورهم في اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق الأهداف المسطّرة.

2-2-4- إسناد المسؤولية: (L'imputabilité)

ينتج مبدأ الإسناد السليم والفعّال للمسؤولية بطبيعة الحال، عن مبدأ تعزيز المسؤولية المؤسساتية حيث أنَّ هذه الأخيرة تتوجه نحو داخل المؤسسة للوقوف على قدرتها والفاعلين فيها على استغلال هامش المبادرة الموضوع تحت تصرّفهم في ضوء الاستقلالية. (*Ibid*)

حيث أنَّ إسناد المسؤوليات يُعبِّر في بعض الأحيان عن التأطير الأخلاقي المطلوب في ضوء الديمقراطية في استخدام السلطة، كما يُعدّ واجبا أخلاقيا يفرض على الفاعلين تحمُّل مسؤولياتهم ومعرفة أنَّهم مسؤولون عن جزء (كل حسب دوره) من جودة عمل مؤسستهم التي أعطتهم جزءا من السلطة لتغيير الأشياء إذا ما أرادوا ذلك فعلا. (*Ibid*)

هذا الإسناد يرتبط بضرورة الحرص على تكامل المسؤوليات المؤسساتية وفق التسلسل الهرمي والمعرفة المؤسساتية باحتياجات الفاعلين في المؤسسة واحترام المعايير الأخلاقية. (*Ibid*)

من هذا المنطلق، وجب أن تتناسب المسؤولية مع السلطة الممنوحة لمسيِّري المؤسسات التعليمية كون السلطات توضع في يد هؤلاء لتحقيق غايات محددة. (حمادات، بتصرف، 2007: ص328)

مما يعني أنَّ التوازن المطلوب بين المسؤولية والسلطة في اتخاذ القرارات وتوزيع هذه المسؤوليات بالنسبة للفاعلين في المؤسسة، أمر تحكمه محددات السلطة المتاحة لهم من ناحية، والقيم الأخلاقية ومعايير استخدام هذه السلطة في اتخاذ القرارات الحاسمة التي من شأنها الدفع باتجاه تحقيق أهداف المؤسسة، ومنها أهداف السياسة العامة للتعليم العالي للدولة من ناحية أخرى، من منطلق أنَّ المحرِّك الأساسي لتوزيع وإسناد المسؤوليات في ضوء درجة الاستقلالية واللامركزية الممنوحة للمؤسسة والمسؤولين فيها، يرتبط بالإرادة في المساهمة في التغيير من منطلق تحمُّل المسؤولية.

هذا يقتضي دوما «عرض النتائج» وتقديم حصيلة نشاط المؤسسة، وما تمَّ اتخاذه من قرارات لتحقيق الأهداف المتفق عليها والمعلن عنها أمام مختلف القوى الاجتماعية.

2-2-5- عرض النتائج: (La reddition de comptes)

بغرض تعزيز "الشفافية" في عمل ونشاط مؤسسات التعليم العالي يبقى عنصر عرض النتائج أمرا ضروريا لتفعيل هذا المبدأ، وتقديم الأدلة الموضوعية حول ما تمَّ إنجازه فعلا من قبل المؤسسة.

فعرض النتائج يندرج ضمن الآلية التي تهدف إلى شرح وتوضيح النشاطات التي أُنجزت والنتائج التي تحققت من الأهداف المسطّرة، انطلاقا من الحاجة الملحة للربط بين الموارد (البشرية، المادية والمالية) المسخّرة وهذه الأهداف. (CSEQ, 1999: p23)

في ضوء مبررات التقييم المؤسساتي ومبادئه، تظهر الحاجة إلى الوقوف على «الأهداف» التي تسعى هذه الآلية إلى تحقيقها في المؤسسات الجامعية.

2-3- أهداف التقييم المؤسساتي:

إذا كان هناك شرط ضروري لآلية التقييم المؤسساتي، فهو يتمثَّل في معرفة ما الذي ننتظره من هذه الآلية، ولماذا نقوم بها؟ (*Ibid*)

لقد أشرنا سابقا للطرح الذي قدَّمته Annie VINOKUR حول هذا الموضوع لمّا أشارت إلى أنَّ معظم عمليات التقييم المؤسساتي، تهدف بشكل أساسي إلى تحسين جودة التكوين، جودة البحث، وجودة الحوكمة.

لكنَّ هذا الطرح جاء بإشكالية طالما ارتبطت بالحديث عن أهداف التقييم المؤسساتي في التعليم العالي، والتي تتعلّق بالتركيز على البعد المالي.

هذا ما أكّدت عليه الكاتبة ذاتها في تعريفها للجودة في التعليم لمَّا ربطتها بالإنتاجية، وأنَّ الجودة بالنسبة للمؤسسة يمكن أن تكون الاستعداد للإنتاج بأقل تكلفة. (Vinokur, 2005: p85)

حيث تعدّ وجهة النظر هذه لبعض الاقتصاديين، والمسيِّرين (جامعيين وسياسيين) نقطة جدال حاد بين من يعتبر أنَّ الجامعة ليست مؤسسة اقتصادية، وبين من يرى أنَّ التعليم العالي سوق كغيره من الأسواق. (Fave-Bonnet & Curvale, 2013: p263)

إنَّ طرحنا لهذه الإشكالية في هذا العنصر، جاء من منطلق اعتبارها نقطةً محورية في تحديد أهداف التقييم المؤسساتي في ضوء التوجهات الحالية لأنظمة التكوين الجامعي، التي أصبح يُنظر إلى مؤسساتها النظرة نفسها للمؤسسات الاقتصادية (اقتصاد المعرفة).

إذ يرى الكثير من الباحثين أنَّه لتحديد أهداف التقييم المؤسساتي في التعليم العالي لابدَّ من ربط هذه الأهداف بجملة من الاحتياجات والأسس التي يمكن في ضوئها الوقوف على أهداف هذه الآلية.

تتمثّل –حسب هذا الطرح– أهداف التقييم المؤسساتي في التعليم العالي في ما يلي: (CSEQ, 1999: p48)

♦ التقييم المؤسساتي أساس للعقلنة (Rationalisation) كونه يهدف إلى ضمان تسيير منظّم ومستمر للمؤسسة ويوجِّه إجراءات اتخاذ القرار فيها.

♦ يُعبِّر عن أساس لتشكيل ثقافة تنظيمية قائمة على أساس تعزيز المسؤولية والتنظيم الذاتي من طرف الفاعلين في المؤسسة.

♦ يعدُّ أساسا لتعزيز قابلية التفسير التنظيمية، كونه يهدف إلى عرض النتائج حول كفاءة وفعّالية المؤسسة ونتائجها (إعلام، شرح، تبرير).

♦ أساس لتعزيز قابلية التفسير المؤسساتي، كونه يهدف إلى إعلام وشرح وتبرير ما قام به مختلف الفاعلين في المؤسسة فيما يتعلّق باختياراتهم وقراراتهم.

♦ أساس لتعزيز قابلية التفسير الاجتماعي، انطلاقا من أنَّه يهدف إلى إعلام الفاعلين الاجتماعيين والسياسيين والاقتصاديين وجعلهم يتقبّلون مسؤولياتهم في تحقيق الأهداف التربوية للمؤسسة.

♦ يُعبِّر عن أساس ديمقراطي، كونه يساعد على إشراك أكبر عدد ممكن من الفاعلين، يُعزِّز حرية التعبير وتعدد الرؤى والقيم حول الاحتياجات والتطلّعات مقارنةً بمهمة المؤسسة.

♦ يدلُّ على أساس استهلاكي من حيث العمل على جعل الاختيار للمستهلكين واضحا فيما يتعلّق بنوع المؤسسة أو التكوين الذي هم مقبلون عليه.

♦ أساس علمي، كونه يهدف إلى تنمية وتعميق المعرفة حول الظواهر المؤسساتية والتنظيمية التي تُسهم في تحقيق النجاح الدراسي، والنجاح في عمل المؤسسة.

من هذه الأسس التنظيمية، العلمية، الاجتماعية، والعملية، يمكن أن نستخلص أنَّ الأهداف التي يسعى التقييم المؤسساتي إلى تحقيقها في التعليم العالي متعددة الجوانب، لكن تبقى غاياته الرئيسية تركِّز على تحسين الجودة (La Qualité) والكفاية (La Pertinence) والفعّالية (L'efficience).

من جهته يرى مصطفى (2012) أنَّ التقييم المؤسساتي يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف ترتبط بمختلف الفاعلين والمستفيدين منه، حيث أنَّه:

♦ يساعد المؤسسات الجامعية في بناء برامجها على النحو الذي يحقِّق أهدافها للتقدّم نحو الاعتماد.

♦ يساعد المدرّسين في بناء البرامج التعليمية والمقررات الدراسية وتحديد المستهدف من التعليم.

♦ يقوم بتعريف الطلبة بطبيعة دراستهم من خلال تعليمهم الجامعي، كما يتيح لهم الفرصة في التعرُّف على مجالات العمل المستقبلية.

♦ يساعد المجتمع من خلال التعرُّف على مستوى الخرّيجين وجدارتهم، بما يسهم في استعادة الثقة في التعليم العالي.

خلاصةً لهذه الأهداف، يمكن القول أنَّ التقييم المؤسساتي «يُنظر إليه من بعدين رئيسين، أولهما أنَّه الأداة الرئيسية لقياس مدى تحقق الأهداف المخطط لها، والبعد الثاني أنَّه أداة فعّالة لاكتشاف مواضع القصور والخلل في مدخلات النظام التعليمي وعملياته». (القداح، 2012)

لتحقيق هذه الأهداف هناك مجموعة من «المراحل المنهجية» لآلية التقييم المؤسساتي في التعليم العالي، ترتبط بالشروط الضرورية لنجاح إجراءاتها وخطواتها وأهمّ التحديات التي تواجهها.

3- مراحل وخطوات التقييم المؤسساتي في التعليم العالي:

لضمان تحقيق آلية التقييم المؤسساتي لأهدافها لابد من إطار تنظيمي تنساق ضمنه المراحل المنهجية لتطبيق إجراءات هذه الآلية، انطلاقا من توفير «الشروط» الموضوعية لعملية التقييم، فتحديد «الخطوات» الواجب إتباعها، وصولا إلى مراعاة «التحديات» التي يمكن أن تواجهها الآلية في ميدان التعليم العالي.

من هذه المنطلقات سنركِّز في الباب الحالي على تحديد أهمّ الشروط الواجب توفُّرها لنجاح آلية التقييم المؤسساتي، خطوات هذه الآلية، ثُمَّ الوقوف على أهمّ التحديات التي يمكن أن تواجهها.

3-1- شروط التقييم المؤسساتي:

تحتاج آلية التقييم المؤسساتي حتى تكون ذات فعّالية وهادفة، إلى توفُّر جملة من الشروط التي تتعلّق بصفة خاصة بإعلام الفاعلين في المؤسسة، تحديد مجالاتها، واحترام مجموعة من المبادئ ذات العلاقة باستقلالية هيئة التقييم ونشر النتائج.

3-1-1- إعلام الفاعلين:

كلّ آلية للتقييم تتضمّن بُعدا من المراقبة التي قد تستدعي القيام بمساءلات، وهذه الأخيرة قد تُشعِر المستخدمين بالقلق كونها قد تحكم على نشاطاتهم. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p41)

على هذا الأساس يعدّ تعاون الفاعلين شرطا أساسيا لنجاح العملية وجودة نتائجها، إضافةً إلى السعي إلى تبديد مخاوفهم وردود فعلهم المقاوِمة، وعليه لابدَّ من الانطلاق في هذه الآلية بإعلامهم حول المجالات التي تشملها إجراءاتها والأشياء التي ستُقيَّم، والمنهجية التي تتبعها (أنماط التحقيق الوسائل، المعلومات المستهدفة) سيرورة العمليات وبرنامجها الزمني، أهدافها واستخدام النتائج التي ستخرج بها. (*Ibid*)

كما يعدّ هذا الإعلام بمثابة فرصة لتحسيس الفاعلين بأهمية هذه العملية، وجعلهم يتقبّلون النتائج المتوصّل إليها، والتوصيات التي تخرج بها. (*Ibid*)

حيث يُعتبر إعلام مختلف الفاعلين حول إجراءات التقييم المؤسساتي وأهدافه ومجالات تدخله عاملا مهمّا لمعالجة المقاومة الممكن ظهورها بين أوساط هؤلاء، حيث أنَّ هذه الآلية يمكن أن تخرج بنتائج تتضمن توصيات أو قرارات تجعلهم أمام ضرورة تغيير عدد من سلوكياتهم التنظيمية أو الرفع من مستوى تأهيلهم أو الزيادة في عدد الأنشطة الموكلة إليهم وبذل المزيد من الجهد، هذا من ناحية.

من ناحية أخرى، يُشكِّل إعلامهم عاملا مهمّا لتعاونهم مع إجراءات التقييم انطلاقا من إدراكهم لأهمية العملية في تحسين جودة عملهم، وجودة مختلف نشاطات المؤسسة التي ينتمون إليها.

لنجاح إجراءات آلية التقييم المؤسساتي هناك مجموع من الشروط الواجب توفرها، على رأسها التحديد الدقيق لمجالات تدخلها والأشياء التي ستشملها هذه الإجراءات.

3-1-2- تحديد مجال التقييم:

من الضروري التحديد الصريح لـ: « ما الذي نريد أن نُقيِّمه »؟ بهدف تحديد المعلومات المراد جمعها والإحاطة بمحتوى وتوجه الاستخلاصات في نهاية الآلية.

على اعتبار أنَّ هذه الآلية ذات طابع مؤسساتي، فإنَّه من الضروري تحديد الميدان المراد تقييمه في المؤسسة، إن كان التسيير الإداري، التسيير البيداغوجي، مجال البحث، أو مجال نشاط جزئي في هذه الميادين (التكوين المستمر مثلا).

مهما كان المجال الذي تستهدفه هذه الآلية، لابدّ وأن تكون إجراءاتها في ضوء أهداف المؤسسة المعلن عنها أو الضمنية بهدف قياس النتائج المتوصّل إليها، إضافةً إلى الأخذ بعين الاعتبار الإمكانات التي سُخِّرت من طرف المؤسسة. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p42)

فتحديد مجال التقييم في ضوء أهداف المؤسسة ونشاطاتها المتنوِّعة والمعقدة وضبط البرنامج الزمني لسيرورة العملية، من شأنه أن يساعد في تحديد إجراءات وأهداف الآلية بدقة، كما يقود في الوقت نفسه إلى تحديد من سيقوم بهذه العملية.

إذ يعدُّ اختيار الجهة التي توكل لها مهمة تطبيق إجراءات التقييم في مؤسسة التعليم العالي شرطا رئيسيا يرتبط بالآليات والمعايير التي تعتمدها هذه الجهة، كما يرتبط بطبيعة النتائج والتوصيات التي تخرج بها وأثرها على القرارات التي ستتخذ في ضوء هذه النتائج.

3-1-3- اختيار المُقيِّم:

في إطار التقييم الخارجي (Evaluation externe) من الضروري أن تكون هيئة التقييم مستقلةً فمن غير المعقول أن يكون المسؤول عن اتخاذ القرار في المؤسسة، هو الذي يُقيِّم في الوقت نفسه مخافة الوقوع في التداخل بين الأدوار أو الوقوع في تقديرات خاطئة. (*Ibid*)

إنَّ مبدأ استقلالية من يقوم بإجراءات هذه الآلية سواءً كان خبيرا أو هيئة، يمكن أن يُطْرح بشكل خاص في حالة التقييم الذاتي (L'auto évaluation). (*Ibid*)

حيث أنَّ المؤسسة التي تأخذ على عاتقها مسؤولية إجراءات التقييم وإسنادها للفاعلين الداخليين فيها -على الرغم من أنَّ التقييم الذاتي من أحد الآليات المهمة في مقاربة ضمان الجودة- لا يجعل هذه الآلية تخلو من مخاطر تُهدِّد موضوعية الإجراءات والنتائج التي قد تخرج بها، ومن هذا المنطلق لابدّ على المؤسسة أن تعتمد إضافةً إلى التقييم الذاتي، على عملية تقييم خارجية تُسند إلى هيئات أو خبراء خارجيين لإضفاء نوع من الموضوعية، بإشراك أطراف غير منخرطين بصفة مباشرة أو غير مباشرة في أنشطة المؤسسة.

إنَّ أخذ هذا الشرط بعين الاعتبار يرتبط أيضا «بالنتائج» أو التوصيات التي ستخرج بها آلية التقييم المؤسساتي، التي تتطلب حدّا من الموضوعية والقبول بين مختلف الأطراف المستفيدة من نشاطات المؤسسة الجامعية.

3-1-4- نشر النتائج وتقديم الحصيلة:

تناولنا في عنصر مبادئ التقييم المؤسساتي « عرض النتائج » الذي يعدُّ أحد مبادئ هذه الآلية ومن أهدافها الرئيسية في الوقت نفسه.

فإذا اعتبرنا أنَّ من الأهداف الأساسية للتقييم المؤسساتي في ميدان التعليم العالي، عرض نتائج هذه المؤسسة والموارد التي سُخِّرت لتحقيق هذه النتائج، فإنَّ نشر هذه النتائج التي تُعبِّر في بعض الأحيان عن توصيات حول وضع المؤسسة، يعدّ من الشروط الضرورية لهذه الآلية، كونه عاملا مساهما في تعزيز "الشفافية" حول نشاط المؤسسة ومدى تحقيقها لأهدافها أمام القوى الاجتماعية المختلفة.

كما ترتبط شروط نجاح التقييم المؤسساتي بدرجة انتظامها وفق مراحل و«خطوات» منهجية تُؤطِّر سير إجراءات وعمليات هذه الآلية في ضوء الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

3-2- خطوات التقييم المؤسساتي:

إنَّ تحديد مجال التقييم المؤسساتي، الأهداف، البرنامج الزمني لسيرورة الخطوات المتتابعة إلى غاية الوصول إلى نتائج العملية، شروط توفرها ضروري لنجاح خطوات هذه العملية، حيث أنَّه بعد تحديد المجال والمستويات التي ستشملها إجراءات التقييم، تتحدد المعلومات المراد جمعها، ومن ثَمَّ ربط هذه المعلومات بالاعتماد على جملة من المعايير والمؤشِّرات، وصولا إلى تقديم حصيلة العملية (نتائج أو توصيات).

3-2-1- ربط وتحليل المعلومات:

هناك مجموعة من الشروط الواجب توفرها في المعلومات التي يتمّ جمعها من خلال إجراءات تقييم المؤسسة، تتمثّل حسب Rontopoulou (1998) في النقاط الآتية:

- ♦ أن تكون متوفرةً لحظة إجراء التقييم.
- ♦ أن تكون كافيةً لضمان إثبات النتائج.
- ♦ أن تتناسب مع اختيار الأهداف.
- ♦ أن تساعد على إنشاء سلاسل زمنية من أجل تقدير متغيِّرات معيّنة (مثل عدد المسجّلين، عدد الشهادات المسلّمة، تعداد الأساتذة...إلخ).

إنَّ جمع المعلومات واستقبالها يجب أن يكون في حدود البرنامج الزمني للتقييم حتى لا يكون عامل الزمن مصدرا لصعوبات أو أعباء إضافية على المؤسسة.

كما يجب أن تأخذ إجراءات هذه العملية شكلا معيّنا يكون بالاتفاق مع المؤسسة، فقد تكون على شكل استبيان (حول التعداد، الساعات الإضافية، وضعية الهياكل مثلا) أو قائمة وثائق ومستندات (قوانين المؤسسة، الهيكل التنظيمي، التقرير الأدبي للمجالس...إلخ) حيث تسمح هذه الوسائل للتقييم بإعداد تشخيص أولي حول المؤسسة. (*Ibid*)

إضافةً إلى عامل آخر مهم أثناء جمع المعلومات، يتمثّل في التمييز بين المعلومات الكمية والمعلومات الكيفية، فالمعطيات الكمية (سلاسل إحصائية، مؤشّرات...إلخ) والمعلومات الكيفية (تطوُّر تاريخي مثلا) تتكامل وتترابط بشكل عضوي في آلية التقييم المؤسساتي. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p44)

حيث أنَّ استغلال معلومات إحصائية وفق تقنيات متعددة في ضوء الاختيار المتعلّق بما تريد آلية التقييم إظهاره، يزوِّد هيئة التقييم بقاعدة تحليل موضوعية وقابلة للقياس الكمي، تستطيع من خلالها أن تُتَمِّمَ وتتعمق وتراقب هذه الإثباتات بأنماط أخرى للتحقيق الكيفي (مقابلات، اجتماعات مع الفاعلين في المؤسسة...إلخ). (*Ibid*)

إنَّ الاستفادة من المعلومات التي تمَّ جمعها كخطوة أولى في آلية التقييم المؤسساتي بهدف الوصول إلى نتائج هذه العملية، لابدَّ وأن تمر بمرحلة التقييم في ضوء منظومة من المعايير أو المؤشِّرات التي قد تكون الأهداف التي حددتها المؤسسة (المقاربة التي تُركِّز على التوافق مع الأهداف) أو المعايير المعتمدة من قبل هيئة التقييم الخارجي حول مستوى الجودة المطلوب (المقاربة التي تُركِّز على التوافق مع المعايير).

3-2-2- تقييم المعلومات (المؤشِّرات):

بعد تجميع المعلومات الضرورية وربطها وتحليلها في خطوة أولى لعملية التقييم، تتجه إجراءات الآلية نحو التقدير الكمي والكيفي لهذه المعلومات في ضوء معايير تعتمدها هيئة التقييم، إذا ما تمَّ السير في ظل المقاربة التي تُركِّز على المعايير أو في ضوء أهداف المؤسسة ومدى تحققها في حالة الاعتماد على مقاربة التوافق مع الأهداف.

تُشكِّل «المؤشِّرات» موضوع نقاش مهم في الحقل التربوي بصفة عامة، وفي التعليم العالي بصفة أخص، ويدخل اختيار هذه المؤشِّرات المعترف بها في الأوساط العلمية ضمن إطار الطرح الوطني والأولويات الوطنية للتربية وأهداف التقييم. (*Ibid*)

بصفة عامة، تُصنَّف المؤشِّرات في -إطار تقييم المؤسسات الجامعية- إلى صنفين: «مؤشِّرات النتائج» والتي تشمل على سبيل المثال نسب التخرّج مقارنةً بعدد المسجّلين، و«مؤشِّرات العمل» على غرار المؤشِّرات المتعلّقة بالتسيير المالي أو تأطير الطلبة. (*Ibid*)

حتى لا تكون هذه المؤشِّرات المعتمدة في آلية التقييم المؤسساتي محلّ اختلاف، لابدَّ من تحسيس مختلف المعنيين بهذه العملية من الفاعلين الجامعيين وإعلامهم بمحددات استعمالها (دلالات قراءة واستغلالها) فعلى سبيل المثال، الكيفية المعتمدة في ترجمة هذه المؤشرات في تحليل كيفي محدد الشكل والمضمون.

بعد تحديد مجال التقييم، والبت في إجراءات العملية من خلال ربط وتنظيم المعلومات وتحليلها وفق مؤشِّرات دقيقة، تتجه هذه الآلية نحو « عرض النتائج التي توصلت إليها ».

3-2-3- عرض النتائج:

تُعبِّر النتائج عن تشخيص وضعية المؤسسة من ناحية، والمقترحات أو التوصيات التي خرجت بها آلية التقييم المؤسساتي من ناحية ثانية، ومن الضروري احترام حدّ معيّن من التوازن بين هذين البعدين لكن في الوقت نفسه من المفيد للمؤسسة إعداد هذه المقترحات وتقديمها بشكل مفصّل، يُمكِّن من تعريف وحدات الاختيارات والقرارات الممكنة في هذه الوحدات موازاةً مع النتائج أو المخاطر التي قد تنتج عن هذه القرارات، وفي ظل هذا الشرط يمكن اعتبار التقييم المؤسساتي آليةً فعّالة وعملية تساعد على اتخاذ القرار. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p48)

في هذا الإطار المتعلّق بالخطوة الأخيرة من آلية تقييم المؤسسات الجامعية ممثّلةً في عرض ونشر النتائج واتخاذ جملة من القرارات في ضوئها، تُطرح إشكالية مهمة تتمثّل في المخاطر التي يمكن أن تحملها هذه القرارات خاصةً إذا تعلّق الأمر بعملية تقييم إجبارية تخضع لها المؤسسة (كأن تفرض السلطة الوصية على التعليم العالي مثلا على مؤسسات القطاع أن تقوم بإجراء عملية تقييم مؤسساتي) قد تخرج نتائجها بقرارات ترتبط باستمرار المؤسسة في مزاولة نشاطها أو تجميده أو تجميد برنامج تكوين معيّن كونه لا يستجيب للمعايير المحددة أو الأهداف المسطّرة له.

هذا ما يجعل من آلية التقييم المؤسساتي أمام جملة من «التحديات» التي قد تكون هذه الإشكالية من بين أهمِّها على المستوى التنظيمي والعملي.

3-3- التحديات التي تواجه التقييم المؤسساتي:

يبدو التقييم المؤسساتي الآلية الوحيدة القادرة على إعطاء الإطار الضروري لكل مؤسسة تعليم وتكوين، يُمكِّنُها من التحوُّل من وضع قائم إلى وضع مأمول، بالارتكاز على معرفة قدرتها على التحسين على المستوى المؤسساتي. (CSEQ, 1999: p61)

لكنّ هذا لا يعني أنَّ هذه الآلية لا تعترضها تحديات قد تُصعِّب من إجرائها، بدايةً بمفهوم التقييم في حدِّ ذاته ودلالاته واستخداماته في الحقل التربوي، والإشكاليات المتعلّقة بطبيعته والهدف منه، هل هو غاية في حدّ ذاته، أم هو وسيلة للوصول إلى غاية معيّنة؟ هذا على المستوى المفاهيمي.

إضافةً إلى ارتباط آلية التقييم المؤسساتي بمبدأ الاستمرارية، الذي ينطلق من الحاجة إلى التحسين المستمر للجودة، فهل يمكن على المستوى العملي أو التقني إجراء عمليات تقييم مؤسساتي تضمن المؤسسة استمراريتها؟

من الناحية التنظيمية أيضا، هناك جملة من التحديات التي قد تواجه هذه العملية والتي ترتبط بالصعوبات التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي من ناحية، وإجراءات آلية التقييم المؤسساتي نفسها من ناحية أخرى.

في ضوء هذه التساؤلات متعددة الجوانب يبدو أنّ التقييم المؤسساتي في التعليم العالي يواجه جملةً من التحديات المفاهيمية، التقنية، والتنظيمية.

3-3-1- تحديات على المستوى المفاهيمي:

التقييم ليس غاية في حدِّ ذاته لكنَّه وسيلة للتحقق من مدى تحقيق الغايات المسطّرة، إذا يمكن القول أنَّ آلية التقييم المؤسساتي ليست فقط قابلة للتطبيق على الصعيد الإداري ومقبولة من الناحية الاقتصادية، بل تعدُّ آليةً مفيدة، ومن الناحية العملية تعدُّ إجراءا عقلانيا. (CSEQ,1999: p61)

لكنَّ هذا الطرح ليس مقبولا عند جميع المهتمين بالتعليم العالي، حيث يوجد منهم من عبَّر عن نقده لبعض حيثياته، وأبدى قلقه بصفة خاصة فيما يتعلّق بالجانب المالي أو الموارد البشرية والمالية التي يمكن أن تُسخَّر لإجراء هذه العملية. (*Ibid*)

حيث يرى أنصار هذا التوجه، أنَّه من المناسب جعل إجراءات التقييم تندرج ضمن آليات التسيير المؤسساتي الحالية بكيفية لا تُؤثِّر على الموارد المؤسساتية الضرورية لتأدية مهمة المؤسسة. (*Ibid*)

بين هذين الرأيين، يبرز التحدي الأول الذي يواجه التقييم المؤسساتي مُمثَّلا في مفهوم التقييم في حدِّ ذاته، وفي تعريف مختلف الفاعلين في الحقل الجامعي للتقييم بين من يرى أنَّ هذه الوظيفة موجودة أصلا وتندرج ضمن آليات التسيير المختلفة للمؤسسة، وبين من يرى أنَّه من الضروري إجراء هذه العملية في ضوء مبدأ الاستقلالية، وأن تُسند هذه الوظيفة إلى هيئات مختصة أفرادها غير منخرطين في أنشطة المؤسسة.

3-3-2- تحديات على المستوى التقني:

في الوقت الذي ننتقل فيه من المفهوم النظري للتقييم المؤسساتي إلى الآلية الواقعية (العملية) والتي بإمكانها أن تتّم بصفة مستمرة في كل مؤسسة، من المهم أن نأخذ بعين الاعتبار أنَّ ردَّ فعلٍ سيكون من مختلف الميادين المؤسساتية من أجل تحديد طرق هذه العملية.

فمن المعلوم أنَّه لا توجد طريقة واحدة يمكن أن يتفق عليها الجميع في الميدان التربوي عموما والتعليم العالي بصفة خاصة، من منطلق أنَّ لكل مؤسسة خصوصياتها المتعلّقة بمهماتها وأهدافها وحجمها وإمكانياتها. (*Ibid*)

هذا ما يطرح تحديا آخر يواجهه التقييم المؤسساتي من الناحية التنظيمية للآلية، يتمثّل في اختيار الطرق العملية والإجرائية التي تتناسب وخصوصية كل مؤسسة.

3-3-3- تحديات على المستوى التنظيمي:

من بين التحديات التي يمكن أن تواجه التقييم المؤسساتي على المستوى التنظيمي، التحدي المتعلّق بإعداد مشروع مؤسساتي يمكن أن يتضمن مختلف أبعاد هذه الآلية، يتضمن في الوقت نفسه ملف تعريف المشروع، التوجهات، نقطة الانطلاق، تحسيس الفاعلين حول المهمة المؤسساتية وارتباطها بأهداف السياسة العامة للدولة في الميدان التربوي عموما، وميدان التعليم العالي بصفة خاصة، محتوى وتكلفة المشروع...إلخ (*Ibid*)

هذا التحدي يُطْرح في ضوء بعض الصعوبات التنظيمية التي تُميِّز مؤسسات التعليم العالي المطالبة بخلق محيط تنظيمي، تسمح فيه المسؤولية وأخلاقيات المهنة لمختلف الفاعلين بفتح علاقات قائمة على الثقة والاحترام، اللذان يُعدَّان معا عاملا أصيلا يُعبِّر عن الإرادة في التحسين والتطوير.

يرتبط هذا التحدي أكثر بالقدرة على إنجاز –بنجاح– آلية التقييم المؤسساتي التي تتطلب المشاركة الجماعية لأطراف صنع القرار في المؤسسة من القمة إلى القاعدة، في ضوء الإسناد العقلاني للمسؤوليات والسلطات في إطار الهيكلية التنظيمية والتسلسل الهرمي للمسؤوليات دون التداخل بين الأدوار والمهمات.

على هذا الأساس يبدو أنَّ هناك اختيارا للسياسات يتعلّق بتوزيع المسؤوليات في مؤسسات التعليم العالي في ضوء آلية التقييم المؤسساتي، إضافةً إلى الاختيار التنظيمي لإجراء هذه الآلية للحصول على فوائد على المدى المتوسط والبعيد. (CSEQ, 1999: p63)

في الوقت ذاته، لابدَّ أن يكون مختلف الفاعلين على وعي بأنَّ آلية التقييم المؤسساتي تُمكِّنهم من التحكّم تدريجيا في أنشطتهم ووظائفهم من خلال نتائجها والتوصيات التي ستخرج بها، والتي تستهدف دوما تحسين الجودة والفعّالية والكفاية في الممارسات التنظيمية داخل المؤسسة.

إذا تُعبِّر آلية ضمان الجودة المؤسساتية عن الإجراءات والعمليات التي يتمّ من خلالها تقييم مختلف أبعاد نشاط مؤسسة التعليم العالي، وهي تختلف عن ضمان جودة البرامج في مجالات تدخلّها وآلياتها وأهدافها ونتائجها.

مبادئ وأهداف التقييم المؤسساتي ومبررات القيام بهذه العملية، تتركّز حول جملة من النقاط المحورية، على رأسها استقلالية المؤسسات، وتعزيز مسؤولية مختلف الفاعلين فيها للقيام بالأدوار الموكلة إليهم في ظل إجراءات التقييم، التي تهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين الجودة والكفاءة والفعّالية في مختلف أنشطة المؤسسة.

كما أنَّ إجراءات التقييم المؤسساتي، تمر عبر توفّر جملة من الشروط الضرورية لنجاح هذه العملية وفق مجموعة متناسقة من الخطوات التي تبدأ بجمع وتركيب المعلومات، تحليلها وتقييمها ومن ثَمَّ الخروج بنتائج حول وضعية المؤسسة، كما تُواجه هذه الآلية جملةً من التحديات على مستويات مختلفة مفاهيميا، تقنيا، عمليا، وتنظيميا.

إنَّ ضمان الجودة المؤسساتية في ضوء هذه الأطر التي أشرنا إليها، آلية هدفها الرئيسي تحسين جودة مختلف «مجالات عمل مؤسسات التعليم العالي» من تكوين، بحث، إطار الحياة الجامعية، ومجال فعّالية التسيير والحوكمة.

ليتحقق هذا الهدف لابد من توفُّر جملة من «المتطلبات الضرورية» لتطبيق الإجراءات التنظيمية لنظام ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي وضبط الآليات المناسبة لتنفيذ هذه الإجراءات التي تشمل مختلف أبعاد العمل المؤسساتي.

ثانيا- الإجراءات التنظيمية لنظام ضمان الجودة المؤسساتية:

يُعبِّر نظام ضمان جودة التعليم العالي على المستوى المؤسساتي عن الوسيلة التي تعتمدها المؤسسة لتحسين وضمان جودة مختلف الأنشطة التي تقوم بها.

كغيره من أنظمة التسيير الأخرى، يحتاج هذا النظام لإطار تنظيمي ونسقي مترابط تتّم ضمنه مختلف الإجراءات والعمليات التي يرتكز عليها.

إذ لابد من توفير مجموعة من الشروط و«المتطلبات» الضرورية للتأكّد من تحقيق هذا النظام لأهدافه كخطوة تُعبِّر عن مرحلة الإعداد، ومن ثَمَّ لابد من تحديد «المجالات» التي تستهدفها هذه الإجراءات كخطوة تترجم مرحلة التنظيم، وصولا إلى وضع الآليات المناسبة لتنفيذ إجراءات النظام وفق ما تقتضيه الشروط والمتطلبات والأهداف المراد تحقيقها، كترجمة لمرحلة التنفيذ، دون إغفال الآليات المعتمدة للمراقبة والتقييم.

1- متطلبات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي:

انطلاقا من أنَّ آلية ضمان جودة التعليم العالي في شقها الذي يُركِّز على المستوى المؤسساتي تشمل الإجراءات والعمليات الرامية إلى تحسين وضمان جودة مختلف أبعاد هذا المستوى، فإنَّه من الضروري توفير الشروط والمعايير التي تُعبِّر عن متطلبات تطبيق هذه الآلية.

أشار Berkane (2010) إلى أنَّ المتطلبات الواجب توفُّرها لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي تشمل:

- مشاركة جميع الفاعلين من أساتذة، إداريين، طلبة، وشركاء اجتماعيين.
- العمل على تعزيز الثقة والشفافية في عمل مؤسسات التعليم العالي.
- ضرورة وضع إجراءات تقييم ذاتي (Auto-évaluation) تتوافق والمعايير الدولية، لكن تأخذ بعين الاعتبار البعد الوطني.
- التقييم والتحسين المستمرين ضرورة يتطلبها وضع نظام ضمان الجودة، ويجب أن تشمل هذه العملية جميع الفاعلين في المؤسسات الجامعية.
- لنجاح التقييم يتطلب الأمر مساهمة جميع الفاعلين انطلاقا من تبني عملية اتصال واسعة تشرح غايات وأهداف هذا التقييم.
- وضع نظام ضمان الجودة يتطلب تشكيل هيئات تُعنى بمراقبة الجودة على المستوى الوطني وعلى مستوى المؤسسات.

كما ذكر Bouzid & Berrouche (2012) الشروط التي يتطلبها إصلاح التعليم العالي في ضوء ضمان الجودة متمثلةً في النقاط الآتية:

♦ إصلاح التعليم العالي يرتكز على مبدأ «استقلالية الجامعة» فالجامعات مدعوة لتطوير قدراتها التسييرية لزيادة تنافسية جودة مخرجاتها من تكوين، بحث، ودراسات أو خبرات تقوم بها.

♦ على الجامعة أن تكون مهيأةً للاندماج الفعلي والسريع في مراكز التطوير والابتكار، وبالتالي تطوير قدراتها التفاوضية والاستجابة لتطلعات الشركاء الجدد للإستراتيجية الصناعية الجديدة.

♦ بحث كيفية وضع مخطط للتكوين المستمر يتوافق وهذا الإصلاح، فأعضاء هيئة التدريس مدعوون للقيام بمسؤوليات جديدة في التسيير البيداغوجي والإداري، التسيير المالي، أنشطة البحث وتسيير العلاقات مع القطاع الاقتصادي.

بدوره وضع برنامج TEMPUS (2009) للشراكة بين الجامعات الأوروبية ونظيراتها في المناطق المجاورة بهدف تحسين الجودة في هذه الجامعات ووضع آليات لضمانها، إطارا تنظيميا يشمل متطلبات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي كمعايير لابد على الجامعات الراغبة في الانضمام إلى هذه الشراكة توفيرها إذ:

♦ يجب على الدول المنخرطة في هذا البرنامج العمل على تطوير وإنشاء هيئات محلية للاعتماد واعتبارها شريكا في وضع إجراءات ضمان الجودة على الصعيد الوطني.

♦ وضع نظام اعتماد مستقل تماما، إضافةً إلى تشكيل وكالات ضمان الجودة التي تعمل على تسهيل إعلام الجمهور بإجراءات ضمان الجودة.

♦ ضرورة وضع برامج لتكوين المستخدمين الجامعيين والإداريين، إضافةً إلى توفير الموارد المناسبة للتحسين الوظيفي.

♦ يجب أن يُكلَّف بإجراءات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي أفراد مؤهلون في المجال.

♦ ضرورة وضع أنظمة معلومات على مستوى المؤسسات وأن تُربط ضمن شبكة مؤسساتية تنطلق نحو إنجاح الاتصال، التعليم، والتكوين.

♦ ضرورة نشر نتائج إجراءات الاعتماد وضمان الجودة الخارجية بصفة تجعلها متاحة للجمهور.

♦ يجب على المؤسسات العمل على تطوير مقاربة مؤسساتية تندرج ضمن إجراءات ضمان الجودة وهيئات التسيير.

♦ ضرورة إشراك العاملين والطلبة على المستوى الوطني والمؤسساتي في إجراءات ضمان الجودة وبناء ووضع برامجها.

♦ الضرورة الملحة والمستعجلة لتعزيز استقلالية المؤسسات في مسؤوليتها في وضع وتسيير برامج تناسب الأطر القانونية الوطنية.

مما سبق يمكن تصنيف متطلبات ضمان جودة التعليم العالي إلى متطلبات عامة، متطلبات تنظيمية وقانونية، ومتطلبات التوثيق. (التصنيف للدرادكة، 2011)

1-1- متطلبات عامة:

ترتبط هذه المتطلبات بالإجراءات التمهيدية والإعداد لتطبيق نظام ضمان الجودة، انطلاقا من تحديد المهمات والعمليات التي يجب أن تقوم بها المؤسسة في ضوء إجراءات تحسين وضمان الجودة وتحديد الأهداف المراد تحقيقها، والمعايير والطرق المطلوب استخدامها للتأكّد من التطبيق السليم للإجراءات، إضافةً إلى ضبط الموارد الضرورية (البشرية، المادية، المالية) لتنفيذ الإجراءات وإعداد الأنظمة الأكاديمية، الفنية، والإدارية الضرورية لضمان جودة التكوين، البحث، والتسيير المؤسساتي وترقية عمل مراكز المعلومات التي تعتمدها المؤسسة.

2-1- متطلبات تنظيمية وقانونية:

من الضروري وضع إطار تنظيمي وقانوني لتطبيق نظام ضمان الجودة يتضمن تنظيم وهيكلية الهيئات التي توكل لها مهمة تطبيق إجراءات هذا النظام ومتابعته وتقييمه في إطار من الاستقلالية يُضمن لها القيام بمهماتها، واتخاذ كافة التدابير الكفيلة بوضع الإمكانيات الضرورية لإنجاح هذا المشروع تحت تصرف مؤسسات التعليم العالي وهيئات ضمان الجودة.

3-1- متطلبات التوثيق:

ترتبط بالإجراءات ذات العلاقة بتوثيق وتسجيل المعلومات والمعطيات حول إجراءات ضمان الجودة ضمن نظام للمعلومات، يتيح لمختلف الفاعلين مراقبة تطبيق هذه الإجراءات والتأكّد من أنَّ هذا النظام يشمل كافة المعلومات، من توثيق لرؤية المؤسسة وسياستها في ضمان جودة التكوين والبحث والتسيير المؤسساتي، الأهداف المطلوب تحقيقها، الوثائق والسجلات الضرورية للمؤسسة وفق ما تقتضيه المعايير والمواصفات المرتبطة بالمسؤولية المؤسساتية.

تجدر الإشارة هنا إلى أنَّ عملية تحديد متطلبات تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي طالما ارتبطت بإشكالية ذات أبعاد فلسفية ومنهجية تتعلّق بمنطلقات تحديد هذه المتطلبات، بين من يرى أنَّ هذه المتطلبات لابد وأن يكون لها بعد دولي تتوحد ضمنه المعايير الواجب وضعها تأسيسا لنظام ضمان الجودة، يُمكِّن الفاعلين في هذا الميدان ومختلف القوى المستفيدة من الخدمات التي يُقدِّمها من مراقبة وتقييم نشاطات المؤسسات الجامعية وتحديد مكانة ووضع مؤسسة ما في هذه المنظومة الدولية (تصنيف الجامعات).

وبين من يرى أنَّه من الضروري مراعاة البعد الوطني وخصوصيات نظام التكوين الجامعي المحلية في ضوء التوجهات والغايات الوطنية للسياسة التربوية.

بين هذا وذاك، لا تختلف الرؤيتان حول ضرورة خلق منظومة من المعايير تتضمن المتطلبات الواجب توفرها لتطبيق إجراءات ضمان الجودة، كنقطة انطلاق وأرضية تضمن التطبيق الصحيح لهذه الإجراءات، كما تضمن في الوقت نفسه تحقيق هذا النظام لأهدافه من تحسين وضمان للجودة.

بعد تحديد المتطلبات الضرورية لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، لابد من تحديد «المجالات» التي تشملها إجراءات هذا النظام التي ترتكز على آلية التقييم المؤسساتي.

حيث أنَّ الغاية الرئيسية للتقييم المؤسساتي للجامعات تتمثّل في ضمان وتحسين الجودة، فمعظم عمليات التقييم المؤسساتي تهدف بشكل أساسي إلى تحسين جودة التكوين، جودة البحث، وجودة الحوكمة. (Fave-Bonnet & Curvale, 2013: p262)

2- مجالات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي:

على اعتبار أنَّ ضمان الجودة المؤسساتية أشمل وأوسع من ضمان جودة البرامج، فإنَّ الآلية الأولى تشمل بالتحليل والتقييم مختلف الأبعاد المكوِّنة لنظام التعليم العالي، من سياسات ومجالات التسيير المختلفة (الموارد البشرية، التسيير المالي، التسيير البيداغوجي...إلخ)

من هذا المنطلق يمكن تلخيص مجالات تدخل التقييم المؤسساتي في: مجال التكوين، مجال البحث إطار الحياة الجامعية، والتركيز الخاص لهذه الآلية على مجال الحوكمة وفعّالية التسيير.

2-1- مجال التكوين:

تُشكِّل وظيفة التكوين إحدى المهتمين الرئيسيتين للتعليم العالي (إضافةً إلى وظيفة البحث) ومن الضروري –أثناء تنفيذ آلية للتقييم– تحديد العناصر المراد تقييمها بدقة في هذا المجال الواسع والمعقّد حيث أنَّ مجال التكوين يُحدِّد تقريبا معظم الإجراءات والنتائج التي تدخل ضمن عمل المؤسسة. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p88)

سنركِّز في العنصر الحالي على تناول مجال التكوين من زاويتين اثنتين، ترتبط الأولى بعروض التكوين والثانية تتعلّق بجودة التكوين، انطلاقا من تناول موضوع تقييم مجال التكوين في ضوء مقاربة ضمان الجودة المؤسساتية، دون التطرّق إلى تقييم محتوى البرامج التكوينية أو المناهج البيداغوجية أو نماذج تقويم المعارف حسب التخصصات، كونها عناصر تندرج ضمن موضوع التقويم البيداغوجي الذي هو موضوع واسع قد لا يخدم استعراضُ تفاصيله الموضوعَ الحالي للدراسة.

2-1-1- عروض التكوين:

تُشكِّل عروض التكوين التي تُقدِّمها مؤسسة التعليم العالي، نتيجة التأليف بين السياسات الوطنية المتتابعة في مجال التكوين العالي، واختيارات المؤسسة التي تأخذ بعين الاعتبار بشكل رئيسي رغبات الطلبة في التخصصات المختلفة، واحتياجات سوق العمل فيما يتعلّق بمستوى التأهيل ومتطلبات الجودة والفعّالية البيداغوجية للمسارات الدراسية. (*Ibid*)

تحقيق هذه الأهداف يرتبط بالموارد المتوفِّرة وطرق استعمالها من ناحية، كما يرتبط بالشراكة الضرورية للفاعلين الداخليين من ناحية أخرى.

من بين المتطلبات الواجب أخذها بعين الاعتبار في مجال التكوين في ضوء آلية ضمان الجودة:

♦ **تنوُّع المسارات:**

يُمثِّل التكوين العالي في جميع الأنظمة التربوية المرحلة الأخيرة من المسار الدراسي، وتُعتبر هذه التكوينات من ناحية التعريف الأكثر مهنية، من منطلق أنَّها تقود الطلبة نحو العمل في مجال مهني معيّن. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p88)

في أيامنا هذه عرف التعليم العالي تزايدا كبيرا في الإقبال على مؤسساته وما صاحبه من تنوُّع كبير في الملامح (Profils) الاجتماعية والدراسية التي تنتظر منه أن يُقدِّم تكوينا ذو جودة وشهادة تضمن توفير أفضل الشروط للاندماج المهني. (*Ibid*)

هذه الطموحات لا تقود الطلبة دوما نحو اختيار التخصصات التي توافق خلفياتهم الدراسية أو التي تُوفِّر لهم أفضل الفرص المهنية وإنَّما المؤسسات الجامعية هي التي تأخذ على عاتقها تنويع عروض التكوين التي تُقدِّمها، للاستجابة والتكفّل بمتطلبات هذه الأعداد من الطلبة بتنوّعاتهم، وتعمل على جعلهم يتحصلون على تأهيل معترف به. (*Ibid*)

♦ **التكوين المستمر:**

عامل لا يقل أهمية عن سابقه، ففي ظل توجه المؤسسات الجامعية نحو التحسين المستمر لجودة التكوين الذي تُقدِّمه وبحثها المتواصل عن الاستجابة للمتطلبات الاقتصادية والاجتماعية، لابد لها من وضع سياسة للتكوين المستمر.

عرف التكوين المستمر في التعليم العالي تطوُّرا أكثر في التخصصات ذات البعد المهني، بسبب محتويات عروض التكوين التي تدخل في اهتمامات المؤسسات الاقتصادية أو الأفراد الراغبين في الحصول على مؤهلات تناسب مهنة محددة (الإعلام الآلي، المحاسبة...إلخ) (*Ibid*)

إنَّ الحديث عن عروض التكوين في ضوء متطلبات ضمان الجودة التي تقتضي تنويع هذه العروض بما يتناسب واحتياجات القوى المستفيدة من جهة، ومراعاة مبدأ التكوين المستمر من جهة ثانية، لابد وأن يشمل التطرق إلى عنصر «جودة هذا التكوين».

2-1-2- جودة التكوين:

ترتبط جودة التكوين الذي تُقدمُّه المؤسسات الجامعية بعاملين مهمين، يتعلّق الأول منهما بالفعّالية البيداغوجية والثاني بمدى ارتباط هذا التكوين بسوق العمل.

هذان العاملان يمكن أن يُقدِّما الضمانات الكافية للطلبة حول قدرة المؤسسة على ضمان تكوين ذي جودة ونوعية يؤهلهم للحصول على ظروف أفضل للاندماج في سوق العمل.

حيث أنَّ "الفعّالية البيداغوجية" تقاس بنسبة النجاح في كل سنة أو دورة دراسية بالنسبة لكل تخصص، نسبة التخرُّج في التخصص، إضافةً إلى متوسط المدة اللازمة للحصول على الشهادة في المراحل المتتالية للمسار الدراسي. (*Ibid*)

أما العامل الثاني، وبهدف تسهيل الاندماج المهني للطلبة في ضوء الوضع الحالي الذي يشهده سوق العمل الذي يعاني نقص مناصب الشغل، من الضروري أن تقوم المؤسسات بوضع هياكل توجيه ومساعدة الطلبة على الاندماج في سوق العمل من ناحية، ومن ناحية أخرى تقديم الضمانات الكافية حول عروض التكوين التي تُقدِّمها وارتباطها بمتطلبات سوق العمل بإشراك الفاعلين الاقتصاديين في وضع وتنفيذ وتقييم البرامج البيداغوجية.

إنَّ إجراءات ضمان الجودة المؤسساتية من خلال تناولها لمجال التكوين، إنّما تركِّز على تقييم مختلف مكوِّنات هذا المجال من تعريف عروض التكوين وإدارتها، مرافقة الطلبة طيلة المسار التكويني التقييم ومراجعة التعلمات، مراقبة المعارف والتكوينات، التوجيه والإدماج المهني، وتطوير سياسة للتكوين مدى الحياة.

إضافةً إلى هذه العناصر التي تشكِّل مجال التكوين، تركِّز إجراءات ضمان الجودة المؤسساتية على مجال البحث العلمي الذي يعد الوظيفة الرئيسية الثانية للتعليم العالي بعد وظيفة التكوين.

2-2- مجال البحث العلمي:

تعدّ وظيفة البحث العلمي، الوظيفة الثانية للتعليم العالي إضافةً إلى وظيفة التكوين، وسنتناول في هذا العنصر مجال البحث من حيث هو أحد المجالات الأربعة التي تُركِّز عليها إجراءات ضمان الجودة في ضوء بعدين، الأول منهما نستعرض من خلاله أهمّ التوجهات والتحديات الجديدة التي بات يشهدها هذا الميدان، أما البعد الثاني فنتناول فيه أهمّ العناصر التي تستهدفها إجراءات آلية ضمان الجودة في تقييمها لهذا المجال.

يُعرَّف البحث العلمي على أنَّه: « مجموع أنشطة البحث والتطوير التي تتّم في ميدان التعليم العالي وبصفة خاصة في قلب الجامعات، معاهد التكوين التقني، ومراكز البحث التي تعمل في إطار شراكة واسعة مع مؤسسات هذا القطاع». (Vincent-Lancrin, OCDE, 2011: p174)

عرف ميدان البحث في التعليم العالي تطوُّرات وتغيُّرات عديدة في السنوات الأخيرة، وهو ما جعله أمام جملة من التوجهات والتحديات الجديدة في الوقت الراهن.

من بين هذه التوجهات الجديدة لهذا الميدان، كثافة البحث الجامعي (Massification de la recherche) ويمكن التعبير عن هذه الكثافة بالعديد من المؤشِّرات التي من بينها على سبيل المثال:

ارتفاع نسبة أنشطة البحث العلمي في ميدان التعليم العالي في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) من 14.5% إلى نسبة 17.1% بين سنتي 1981 و2006. (*Ibid*)

من بين هذه المؤشِّرات أيضا، التزايد الكبير في تعداد الباحثين وعدد المقالات العلمية المنشورة حيث ارتفع عدد الباحثين الذين ينتمون للقطاع الجامعي في دول (OCDE) بنسبة 127% بين سنتي 1981 و2006، وبلغ عدد المقالات العلمية الجديدة التي نُشرت سنة 2005 في المنطقة ذاتها (709.000) مقال علمي. (*Ibid*)

من التوجهات الجديدة لميدان البحث العلمي التوجه نحو التمويل الخاص، حيث يعدّ هذا الميدان ميدانا ممولا من طرف القوى الاجتماعية العمومية بامتياز، لكن في ظل توجه قطاع التعليم العالي نحو الخوصصة، انعكس هذا التوجه على ميدان البحث. (Vincent-Lancrin, OCDE, 2011: p175)

تضاف إلى هذه التوجهات تأثيرات العولمة التي مست التكوين الجامعي في ضوء متغيِّرات متعددة على غرار التنافسية التي أصبحت تشهدها أنظمة هذا القطاع، حركية الباحثين وإسهامها في تفعيل الشراكة والتعاون الدولي في مجال البحث، بالإضافة إلى تأثيرات التكنولوجيات الحديثة.

حيث تعدّ التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال (TIC) من بين العوامل المهمة التي أثَّرت في تطوُّر ميدان البحث الجامعي. (*Ibid*)

إنَّ إجراءات ضمان الجودة، تُركِّز على مجال البحث من خلال تقييمها لجملة من الأبعاد المكوِّنة لهذا المجال، فهي تُركِّز في على تنظيم وهيكلة تطوير البحث من منطلق ضرورة وضع مؤسسات التعليم العالي لاستراتيجية واضحة لتطوير هذا المجال تتضمن سياسات وهيكلية وتنظيم تدفع نحو اعتبار البحث أولوية علمية بالنسبة لهذه المؤسسات.

التركيز على العلاقات مع الشركاء في مجال البحث الجامعي، من خلال توجه المؤسسات نحو وضع استراتيجية هدفها تفعيل الشراكة والتواصل ونشر الإنتاج العلمي.

تثمين البحث من خلال تبني سياسات من شأنها أن تسهم في نقل نتائجه والمساهمة في تنمية ونشر الثقافة العلمية.

من هنا وجب على الجامعة أن ترفع من مستوى البحث العلمي ونشر المعرفة وبحث المشكلات المتعلّقة بسوق العمل في مختلف الميادين. (السيد، 2012)

انطلاقا من هذا الطرح الذي يؤكِّد على درجة أهمية مجال البحث كأحد النشاطات المحورية التي تقوم بها الجامعة، يبدو من الواضح ضرورة تقييم مختلف مكوِّنات هذا المجال بهدف ضمان وتحسين جودتها، وبالتالي ترقية مستوى البحث العلمي بما يتناسب والاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية، وحل ما يمكن أن يظهر من مشكلات على هذين الصعيدين.

ففِرق وهياكل البحث لابدّ وأن تخضع لاختبارات منظّمة بهدف الحصول مثلا على التمويل اللازم لإجراء مشاريعها خاصةً ما تعلّق بتمويل الهياكل القاعدية للبحث، وعلى مؤسسات التعليم العالي أن تقوم باتخاذ إجراءات تقييم داخلية للوقوف على فعّالية وحدات البحث فيها بالإضافة إلى الاعتماد على إجراءات التقييم الخارجي. (CREPUQ, 2011: p35)

إنّ تركيز إجراءات ضمان الجودة على مختلف مكوِّنات وأنشطة المؤسسات الجامعية انطلاقا من تقييم وظائف هذه المؤسسات من تكوين وبحث، تهتم أيضا بالمحيط الذي تتمّ فيه هذه الأنشطة حيث يعدّ «إطار الحياة الجامعية» من المجالات الرئيسية للتقييم المؤسساتي.

3-2- إطار الحياة الجامعية:

إنَّ مختلف الأنشطة والعمليات التي تتّم على مستوى مؤسسات التعليم العالي من تكوين وبحث وأنشطة التسيير المختلفة، إنَّما تتّم في محيط عمل يشمل إطار الحياة الجامعية بمختلف مكوِّناته من هياكل قاعدية لهذه المؤسسات، هياكل استقبال وتوجيه الطلبة، هياكل التكفّل بالطلبة (المراقد المطاعم) مراكز المعلومات (قاعات الأنترنيت، المكتبات)...إلخ

هذا المجال يدخل ضمن اهتمامات إجراءات آلية ضمان الجودة المؤسساتية من حيث تمثيله للإطار العام لسير الحياة الجامعية.

سنتناول في العنصر الحالي هذا المجال في ضوء الأبعاد التي تُشكِّل الإطار العام للحياة الجامعية من ناحية، ومتطلبات ضمان جودة هذه الأبعاد من ناحية أخرى.

من بين الخدمات التي تدخل ضمن إطار الحياة الجامعية: هياكل استقبال وتوجيه الطلبة، حيث أنَّ الدخول إلى الجامعة يُمثِّل بالنسبة للطلبة الجدد الدخول إلى محيط جديد من الصعب عليهم فهم تفاصيله وخصوصياته ومكوِّناته، وهي مهمة تضطلع بها هياكل توجيه واستقبال الطلبة التي تعمل على التعريف بهذا المحيط، كما تعمل أيضا على مساعدتهم في فهم طبيعة وعمل مختلف هياكل المؤسسة الجامعية. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p94)

تقييم هذا الجانب من إطار الحياة الجامعية يستهدف تقييم الموارد الموضوعة حيّز التنفيذ ونتائج عمل هذه الهياكل مع الطلبة ومختلف الفاعلين الجامعيين. (*Ibid*)

من بين عناصر إطار الحياة الجامعية البعد المتعلّق بالدعم البيداغوجي، هذا الأخير الذي يتضمّن مختلف الخدمات المساهمة في توفير أفضل الشروط للتكوين والمساعدة البيداغوجية، من مراكز المعلومات (قاعات الأنترنيت، المكتبات...إلخ) ومختلف الهياكل التي تُسهم في تزويد الطلبة والفاعلين الجامعيين بمصادر المعلومات الضرورية لنشاطات للتكوين والبحث.

بالإضافة إلى مجموع الخدمات الاجتماعية التي تُقدِّمها المؤسسة على غرار خدمات الطب الوقائي والمساعدة الاجتماعية، حيث تضطلع هذه الهياكل بالتعريف ببعض الأمراض الممكن وجودها في المحيط الجامعي، إضافةً إلى الخدمات التي تندرج ضمن المساعدة الاجتماعية (إطعام، مبيت). (*Ibid*)

حيث تشمل إجراءات التقييم المؤسساتي هذه الخدمات بالوقوف على آليات تسييرها ومدى فعّاليتها في تقديم الخدمة النوعية للطلبة ومختلف الفاعلين الجامعيين.

يمكن تلخيص ما سبق ذكره حول الإطار العام للحياة الجامعية في ضوء إجراءات ضمان الجودة المؤسساتية، في أنَّ هذه الأخيرة تشمل بالتقييم مختلف الهياكل والخدمات التي تدخل ضمن هذا الإطار من هياكل الاستقبال والتكفّل بالطلبة والمستخدمين، النشاطات الثقافية والرياضية، ضمن سياسة تضعها المؤسسة لتطوير وتفعيل هذه النشاطات تتضمن توفير كافة الإمكانيات والموارد البشرية الضرورية.

إضافةً إلى شروط حياة عمل وتكوين الفاعلين داخل الجامعة من وقاية وأمن وصحة، وتوفُّر المؤسسة على سياسة تُسهم في دعم وتفعيل المسؤولية الاجتماعية للطلبة من خلال تشجيعهم على المشاركة في الأنشطة التي تندرج ضمن تفعيل المواطنة وخدمة المجتمع، والمشاركة في الحوارات المجتمعية حول مختلف القضايا.

تقييم مختلف هذه المجالات من تكوين وبحث وإطار عام للحياة الجامعية، إنّما يرتبط بمختلف أبعاد التسيير داخل مؤسسات التعليم العالي ضمن «مجال الحوكمة» (Gouvernance) الذي يعدُّ من أهمّ الجوانب التي تُركِّز عليها إجراءات ضمان الجودة المؤسساتية.

انطلاقا من درجة الاهتمام الكبيرة لتقييم فعّالية التسيير ضمن مفهوم الحوكمة في نظام ضمان الجودة المؤسساتية، ارتأى الباحث أن يتناول هذا المجال في عنصر مستقل، ليس من باب فصله عن المجالات السابق ذكرها، فهي تُشكِّل مجتمعةً (مجالات التكوين، البحث، إطار الحياة الجامعية، وفعّالية التسيير أو الحوكمة) الإطار العام لعمل أنظمة التعليم العالي، وإنَّما من باب تركيز الاهتمام عليه على اعتبار أنَّ الدراسة الحالية تُركِّز أكثر على آلية ضمان الجودة المؤسساتية أو التقييم المؤسساتي، الذي يُركِّز بدوره على تقييم مختلف أبعاد التسيير المؤسساتي بهدف ضمان وتحسين جودة هذه الأبعاد في ضوء ترقية مفهوم الحوكمة في تسيير المؤسسات الجامعية.

3- الحوكمة وفعّالية التسيير في التعليم العالي: (La Gouvernance)

في مختلف أنحاء العالم يواجه التعليم العالي ضغوطا تدفع به نحو بحث سبل تطوير مختلف الأنشطة والخدمات التي يُقدِّمها، وأصبحت مساهمته في التنمية الاقتصادية أكثر من ضرورة ولا غنى عنها، فمؤسسات هذا القطاع المطالبة بإنتاج المعرفة والاستجابة لاحتياجات المجتمع، أصبحت أيضا مطالبة بإثبات قدرتها وفعّاليتها في القيام بهذه الأدوار الموكلة إليها.

كما تجد المؤسسات الجامعية نفسها أمام الضرورة الملحة للتفاعل مع المحيط العالمي الذي بات يشهد تنافسية كبيرة وتغيُّرات جوهرية مسّت سياسات استقطاب الطلبة والأساتذة وتسيير مواردها.

ففي محيط يصبح أكثر تعقيدا يوما بعد آخر، أصبح موضوع تسيير مؤسسات التعليم العالي في ضوء مفهوم الحوكمة، من بين أكثر المواضيع المثيرة للنقاش في الأوساط الجامعية، بطرح جملة من التساؤلات حول قدرة وفعّالية أنظمة الحوكمة على تعزيز «الاستقلالية المؤسساتية» وتفعيل دور هذه المؤسسات في تحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية.

يعدّ مجال الحوكمة النقطة المحورية والرئيسية التي ترتكز عليها إجراءات ضمان الجودة في شقِّها المؤسساتي على اعتبار أنَّه المجال الذي يتضمن مختلف أبعاد التسيير (الإداري، المالي، المادي، تسيير الموارد البشرية، الهياكل والمرافق، ومراكز المعلومات)، كما يُعبِّر عن المجال الذي يُشير إلى فعّالية تسيير مختلف أنشطة الجامعة.

من هذه المنطلقات، سنتناول في الباب الحالي مجال الحوكمة من خلال تعريف هذا المفهوم واستعراض أبعاده من جهة، وربط هذه الأبعاد بمتطلبات ضمان الجودة المؤسساتية وإجراءات التقييم المؤسساتي من جهة ثانية.

3-1- تعريف الحوكمة:

تُعبِّر الحوكمة (La gouvernance) عن الإطار التنظيمي والآلية التي تسمح للفاعلين بالمشاركة في النقاشات الرامية إلى تعريف وتحديد أهداف المؤسسة والموارد الضرورية لتحقيقها، وتقديم الحساب حول النتائج المحققة. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p64)

كما تُعبِّر الحوكمة عن مصطلح معقّد يتضمن الإطار القانوني وخصائص المؤسسات وارتباطاتها بالنظام ككل وطريقة تخصيص الموارد التمويلية للمؤسسات. (IMHE, OCDE, 2003: p67)

من خلال هذين التعريفين يمكن القول أنَّ الحوكمة في التعليم العالي تُعبِّر عن: « الإطار التنظيمي والقانوني والآليات التي يتّم من خلالها تحديد مهمة وأهداف المؤسسة الجامعية، والموارد الواجب رصدها لتحقيق هذه الأهداف، وتُعبِّر عن الخصائص المختلفة للمؤسسة وديناميكية تفاعلها داخل النسق التنظيمي والعملي للمؤسسة».

حتى يبلغ التسيير المؤسساتي في ضوء مفهوم الحوكمة درجة الجودة التي تجعله يساهم بالقدر الكافي في تحقيق الأهداف المرجوة ويجعل آليات تحديد الأهداف والموارد الضرورية لتسيير مؤسسة التعليم العالي، ذات فعّالية وكفاية ونجاعة، لابد من توفير «الشروط» التي تفضي إلى تحقيق هذه الدرجة من الجودة.

3-2- شروط جودة الحوكمة:

انطلاقا من الغاية المحورية لمفهوم الحوكمة متمثلةً في ترقية مشاركة الفاعلين في النقاشات الرامية إلى تعريف وتحديد أهداف المؤسسة والموارد الضرورية لتحقيق هذه الأهداف، لابد من توفُّر مجموعة من الشروط لضمان جودة هذه الإجراءات، وقد وضع Rontopoulou (1998) أربعة (04) شروط لجودة الحوكمة تمثّلت في:

- وضوح الاختصاصات والتحديد الدقيق لمستويات المسؤولية بين الهياكل المركزية من جهة وبين هذه الأخيرة والمستوى المركزي من جهة أخرى.
- أن تحكم السلطة المخوّلة للمسيِّرين ما يتخذونه من قرارات، خاصةً إذا ما ساهمت في منح نوع من الأفضلية أثناء توزيع الموارد لبعض المكوِّنات فيما يتعلّق بدرجة الاستقلالية في العمل.
- بذل الجهد لترقية مشاركة الفاعلين في اتخاذ القرارات.
- ترقية الإعلام والاتصال مع كافة الفاعلين.

فوضوح الاختصاصات والوظائف وتحديد مستويات المسؤولية المؤسساتية بين مختلف المكوِّنات المكلّفة بتسيير المؤسسة، شرط ضروري للوصول إلى ضمان جودة التسيير وفعّاليته مما قد يُمكِّن من

الإسهام في التحديد الدقيق لواجبات ووظائف كل مصلحة، وهو الأمر الذي يمنع من حدوث التداخل في المسؤوليات وعرقلة جهود الفاعلين في الأداء الفعّال لوظائفهم.

كما أنَّ شرط اتخاذ القرارات في ضوء السلطات المخولة للمسيِّرين، من شأنه أن يُعزِّز التوازن بين السلطة والمسؤولية، مما يزيد من الفعّالية والعقلانية في تسيير المؤسسة في ضوء الموارد المتاحة والأهداف المحددة من جهة، وفي ضوء إمكانيات وكفاءات الموارد البشرية واختصاصات ووظائف هؤلاء من جهة ثانية.

أما ترقية المشاركة الجماعية لمختلف الفاعلين في عمليات اتخاذ القرار يُمكِّن من تعزيز المسؤولية المؤسساتية ويُشكِّل دافعا لإنجازهم لوظائفهم على الوجه المطلوب، بما يسهم في الوصول إلى الأهداف التي وضعتها المؤسسة على اعتبار أنَّهم جزء من عملية اتخاذ القرار.

في حين أنَّ الشرط المتعلّق بترقية الاعلام والاتصال وضمان سيولة المعلومات التي يحتاجها الفاعلون لأداء وظائفهم، يسهم في تحسين مستوى هذا الأداء من ناحية، كما يساعد في معالجة عامل المقاومة الذي قد ينشأ نتيجة غياب أو نقص المعلومات والمعطيات الضرورية لأداء العمل.

يشتمل التسيير المؤسساتي في التعليم العالي في ضوء مفهوم الحوكمة على مجموعة من الأبعاد تُترجم مكوِّنات العمل المؤسساتي من تسيير للموارد البشرية، التسيير البيداغوجي، التسيير المالي فضلا عن نظام المعلومات.

3-3- أبعاد الحوكمة في ضوء ضمان الجودة:

تُشير أبعاد حوكمة المؤسسات الجامعية إلى المجالات المختلفة التي تندرج ضمن مفهوم الحوكمة والتي تُشكِّل الأطر التنظيمية لعمل المؤسسة، وتعدّ مجالا للتقييم المؤسساتي وفقا لإجراءات آلية ضمان الجودة، وفيما يلي هذه الأبعاد:

3-3-1- البعد المتعلّق بالسياسات:

في الدول التي تعتمد التسيير المركزي لنظام التعليم العالي، الإطار القانوني والتنظيمي فيها يُحدَّد من طرف السلطة الوصيّة على القطاع وهذا الإطار يُطبَّق على جميع المؤسسات، حيث تقوم الدولة في هذه الأنظمة بتحديد السياسة العامة للمؤسسة تتضمن المهمات والمرامي، هيكلية التنظيم البيداغوجي والإداري والمالي، القوانين المحددة لصلاحيات ومسؤوليات مختلف أصناف المستخدمين، مراقبة وتقييم المؤسسات. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p65)

في حين أنَّ الأنظمة التي تتمتع بهامش أكبر من "الاستقلالية" في الأنظمة اللامركزية، يرجع تحديد الأطر التنظيمية والقانونية فيها وإجراءات التسيير البيداغوجي والإداري والمالي، للمؤسسة وإطاراتها من مسيِّرين وأساتذة، لكن في ضوء السياق العام للسياسة التربوية للتعليم العالي للدولة. (*Ibid*)

تتضح معالم هذا البعد المتعلّق بالسياسات أكثر في ضوء مجالات تطبيقها، ضمن بعد التسيير المؤسساتي الذي يشمل تسيير الموارد البشرية، التسيير البيداغوجي والمالي، وتسيير الهياكل والمرافق.

3-3-2- البعد المتعلّق بالتسيير المؤسساتي:

إنَّ تقييم نموذج تسيير المؤسسة يعدّ أمرا ضروريا في إجراءات ضمان الجودة المؤسساتية، كونه يسمح بالوقوف على كيفية استغلال المؤسسة لمواردها المختلفة (بشرية، مالية، مادية) وتقدير النتائج المتوصل إليها، ويتضمن هذا البعد مجالات التسيير الآتية:

أ- تسيير الموارد البشرية:

تهتم إجراءات التقييم بمجال تسيير الموارد البشرية من خلال تقييم مختلف الفاعلين في المؤسسة من أساتذة وإداريين وعمال تقنيين وأعوان الخدمة.

♦ **أعضاء هيئة التدريس:**

سنركِّز في هذه النقطة على تقييم الأساتذة في إطار سياسات تسيير الموارد البشرية، دون التطرّق إلى الجانب المتعلّق بالإنتاج والفعّالية الأكاديمية الشخصية الذي يندرج ضمن نوع آخر من التقييم غير الذي نُركِّز عليه في هذا العنصر (التقييم المؤسساتي).

إنَّ نسبة التأطير (أساتذة / طلبة) تُعطي انطباعا أوليا حول وضعية المؤسسة مقارنةً بالمعايير المحلية والدولية في هذا الإطار، كما تسمح بإظهار الفوارق بين التخصصات، وهذا راجع إلى سياسة الدولة في خلق المناصب والمخصصات الموجهة للمؤسسة، التي تأخذ بعين الاعتبار احتياجاتها مثل تطوُّر تعداد الطلبة وتنوُّع عروض التكوين. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p68)

هذا المؤشِّر لا يُقدِّم إلا جانبا من الجوانب التي يُستدل من خلالها على جودة تسيير الفريق البيداغوجي للمؤسسة، والذي يمكن أن تضاف إليه مؤشِّرات أخرى مثل عدد الساعات المخصصة لكل أستاذ، تنوُّع التصنيفات (أساتذة تعليم عالي، أساتذة ثانويين، متعاقدين...إلخ). (*Ibid*)

بالإضافة إلى تقييم سياسات توظيف، ترقية، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس التي تدخل ضمن أبعاد التقييم المؤسساتي لجودة تسيير الموارد البشرية.

♦ **المستخدمين من غير الأساتذة:**

التعقيد المتزايد في وظائف مؤسسات التعليم العالي، والحاجة إلى عصرنة مختلف مجالات العمل (تسيير إداري، تمويل، صيانة) يقابله الدور الاستراتيجي للمستخدمين من غير الأساتذة من مستخدمين إداريين وتقنيين وأعوان الخدمة. (*Ibid*)

إنَّ المؤشِّرات التي تُقيَّم من خلالها جودة تسيير أعضاء الهيئة التدريسية يمكن الاعتماد عليها في تقييم هؤلاء المستخدمين على غرار نسبتهم إلى الطلبة حيث يمكن أن تُقدِّم معطيات حول مدى استجابة المؤسسة للمعايير المعمول بها محليا أو دوليا، والوقوف على الاختلالات الممكن تسجيلها في التأطير الإداري والتقني ومختلف خدمات الصيانة. (*Ibid*)

كما أنَّ تقييم جودة المستخدمين من غير الأساتذة، تتّم في ضوء سياسات المؤسسة في ميادين التوظيف التحفيز، الترقية، والأجور (سياسات تسيير الموارد البشرية).

في هذا الصدد تجدر الإشارة إلى ضرورة تطوير المؤسسة لبرامج تكوين وتحسين المستوى توجّه إلى المستخدمين في ضوء الاستجابة للتغيُّرات الحاصلة في ميادين عملهم والمتطلبات المتجددة لأنشطتهم من جهة، والأهداف الرئيسية لعصرنة طرق التسيير من جهة أخرى.

ب- التسيير البيداغوجي:

يتضمن التسيير البيداغوجي مراقبة تدفق الطلبة، متابعة المسار الدراسي لهم، مخرجات مختلف التخصصات، ومساعدة الطلبة على الاندماج المهني، إضافةً إلى الجوانب المتعلّقة بالأهداف الرئيسية للتحكّم في تدفق الطلبة، الفعّالية البيداغوجية للتكوين الجامعي ومدى ارتباطه بمتطلبات سوق العمل. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p80)

فمن النقاط الرئيسية المتعلّقة بالتسيير البيداغوجي، الإجراءات المتخذة في مختلف أنشطة تسيير الطلبة (التسجيلات، التحويل، نتائج الامتحانات، تسليم الشهادات) ومختلف الوسائل المستعملة بالإضافة إلى هياكل الاستقبال والتوجيه وإدماجها في نظام عام للمعلومات. (*Ibid*)

كما أنَّ تقييم جودة التسيير البيداغوجي تشمل اختبار جملة من المؤشِّرات المرتبطة بالجوانب التي أشرنا إليها على غرار فعّالية هياكل الاستقبال والتوجيه، متابعة المسار الدراسي للطلبة، ومساعدتهم على الاندماج في سوق العمل.

ج- التسيير المالي:

إنَّ نمط التمويل المحدد من طرف الدولة وقدرة المؤسسات على تنويع مصادر تمويل ذاتية تضاف إلى المخصصات السنوية العامة التي ترصُدها الدولة، تعتبر مؤشِّرات على درجة «استقلالية» هذه المؤسسات، حيث أنَّه كلما كان حجم المخصصات المالية التي ترصُدها المؤسسة ذاتيا أكبر، كلما زادت استقلاليتها في تنفيذ المشاريع التي تتناسب واستراتيجياتها. (*Ibid*)

إنَّ إجراءات تقييم جودة التسيير المالي، تشمل مختلف مراحل استغلال الميزانية من تقييم السياسة المالية للمؤسسة (إعداد، تنفيذ، ومراقبة الميزانية) حيث تشمل هذه الإجراءات آليات وسياسة توزيع المخصصات المالية وأنشطة التسيير المالي على المصالح المركزية للمؤسسة، إضافةً إلى حجم ونوع المعلومات المتاحة للقائمين على التسيير المالي حول تكاليف مشاريع التكوين والبحث. (*Ibid*)

د- تسيير المرافق والهياكل:

ترتبط مختلف أنشطة المؤسسات الجامعية بالمرافق والهياكل القاعدية الموضوعة تحت تصرفها فعلى سبيل المثال، تعتبر قدرات المؤسسة على الاستقبال عاملا مهما في تسيير إقبال وتدفق الطلبة ومختلف الفاعلين فيها.

من المعايير التي تختبرها إجراءات تقييم تسيير الهياكل القاعدية أيضا، تشييد هذه الأخيرة في أماكن متقاربة ومهيأة بشكل جيّد والوصول إليها والتنقّل فيها سهل. (*Ibid*)

كما ترتبط إجراءات التنظيم البيداغوجي للتكوين من برمجة الدروس وتوزيعها على الحجرات والمدرجات وحجم الأفواج التربوية بحجم ونوع وتوزيع المرافق والهياكل المتوفّرة. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p84)

فمن الضروري أن تشمل إجراءات التقييم المؤسساتي حجم ونوع هذه المرافق وتوزيعها حسب الأنشطة، دون إغفال أنظمة الأمن الموجودة التي يجب أن تتوافق والمعايير المتعارف عليها.

إنَّ تقييم فعّالية تسيير هذه الأبعاد المختلفة من تسيير للموارد البشرية، تسيير بيداغوجي، تسيير مالي، وتسيير المرافق، يرتبط بضرورة توفّر المؤسسة على « نظام للمعلومات » يتضمن مختلف المعطيات والمعلومات حول هذه العناصر.

3-3-3- نظام المعلومات:

يعدُّ نظام المعلومات وسيلةً تساعد في اتخاذ القرارات التي تندرج ضمن آلية عصرنة تسيير المؤسسات، وفي ضوء التقييم المؤسساتي يعدُّ من الضروري تحليل جميع الوسائل وآليات التسيير المعتمدة من طرف المؤسسة، حيث يُسهم هذا التحليل في وضع نظام للمعلومات يتضمن جميع مجالات نشاط المؤسسة من تكوين، بحث، مستخدمين، وظائف، تمويل، وهياكل قاعدية...إلخ (*Ibid*)

فمن الضروري أن تعتمد المؤسسة سياسةً لربط وحماية ومعالجة وتحليل وإنتاج المعلومات، كما يجب عليها ضمان حفظ ونشر المعلومات الإدارية والبيداغوجية والعلمية، وأن تُطوِّر خدمات رقمية لصالح الطلبة ومختلف المستخدمين. (TEMPUS, 2011)

تجدر الإشارة هنا إلى أنَّ تقييم مختلف هذه الأبعاد التي تدخل ضمن الإطار العام لحوكمة وتسيير مؤسسات التعليم العالي يرتبط بعامل مهم ألا وهو استقلالية المؤسسة.

حيث أنَّ الحديث عن التسيير المالي مثلا، يرتبط بهامش الاستقلالية المالية الذي تحوزه المؤسسة كما أنَّ مناقشة سياسات التسيير الإداري واتخاذ القرارات، تخطيط المشاريع وتنفيذها، توجه المؤسسة نحو الاستغلال الأمثل لإمكانياتها البشرية والعلمية في التطوير والإبداع، كلها مجالات ترتبط بمدى توفّر هذا المبدأ.

من خلال ما سبق، يمكن القول أنَّ إجراءات تقييم مجال «تسيير وحوكمة» مؤسسات التعليم العالي عملية تستدعي أولا معرفة الإطار القانوني والتنظيمي الوطني الذي يُسيِّر المؤسسة، هيكلُها التنظيمي قوانين المؤسسة ومكوِّناتها التي تُتَرْجِم الإجراءات التنفيذية للتشريع الوطني من طرفها.

كما تُعبِّر أيضا عن المرجعية التنظيمية الداخلية التي يمكن من خلالها تنظيم عملية لتقييم فعّالية التسيير والحوكمة. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p65)

حيث يُمثِّل الهيكل التنظيمي (L'organigramme) المخطط الرسمي للوظائف وتوزيعها على المصالح والفروع وعلاقات هذه الأخيرة المؤسساتية. (*Ibid*)

إذ يُعبِّر هذا الشكل من التنظيم الداخلي للمؤسسة عن قواعد العمل التي يجب أن تشملها إجراءات التقييم، انطلاقا من تحليل هذه الهيكلية الرسمية والتوزيع الواقعي للوظائف والعلاقات الموجودة بين مختلف المصالح، والوقوف على الاختلالات الممكن وجودها بين الهيكلية التنظيمية في صورتها التخطيطية وما هو مُطبّق على أرض الواقع. (Rontopoulou, UNESCO, 1998: p65)

من بين المجالات التي تُعبِّر عن فعّالية التسيير والحوكمة وكفاية الاختيارات التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي: فعّالية تسيير الموارد المختلفة للمؤسسة، تحسين جودة التكوين، تعزيز البحث العلمي إدماج الطلبة في الحياة المؤسساتية، إشراك كافة الفاعلين في المشاريع الجماعية...إلخ

تُؤكِّد هذه المنطلقات على أنَّ المؤسسات الجامعية مدعوة إلى تحسين قدراتها التسييرية في ضوء مبادئ الاستقلالية والمسؤولية والتوزيع العقلاني للمسؤوليات بين مختلف الفاعلين فيها من جهة.

الاستغلال الأمثل لإمكانياتها ومواردها بمختلف أشكالها، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المسطّرة في ضوء مهمتها في المساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وعرض ما قد تحقق فعلا من هذه الأهداف تعزيزا للشفافية أمام القوى الاجتماعية والاقتصادية المختلفة من جهة أخرى.

هذا ما يعبِّر صراحةً عن مفهوم فعّالية التسيير، الذي أطلق عليه مالك بن بني (1986) المنطلق العملي وعرّفه بـ: « كيفية ارتباط العمل بوسائله ومعانيه حتى لا يُستسهل أي شيء أو يُستصعب بغير مقياس يستمد معاييره من واقع الوسط الاجتماعي وما يشتمل عليه من إمكانيات ».

الخلاصة:

اشتمل هذا الفصل من الدراسة الحالية والموسوم بـ: « ضمان الجودة المؤسساتية في التعليم العالي» على محورين رئيسيين.

تناول الأول منهما: مفهوم ضمان الجودة المؤسساتية من خلال تعريف التقييم في الحقل الجامعي بصفة عامة على اعتبار أنَّ آلية ضمان الجودة ترتكز على آلية التقييم (L'évaluation).

ثمَّ تعريف ضمان الجودة المؤسساتية من حيث هي آلية تتضمن الإجراءات والعمليات الرامية إلى ضمان وتحسين جودة التعليم العالي على المستوى المؤسساتي، الذي يشمل مختلف أبعاد التسيير من مهمة وأهداف، تسيير مالي، إداري، وبيداغوجي...إلخ

لتعزيز هذا التعريف، قام الباحث باستعراض أهمّ ما يُميِّز نظام الجودة المؤسساتية عن ضمان جودة البرامج، حيث كانت نقاط الاختلاف الجوهرية بينهما مجالات وأهداف ونتائج كل آلية.

بعد هذا، تمَّ التطرّق إلى أهداف ومبادئ آلية التقييم المؤسساتي في ضوء مبررات ودوافع القيام بهذه العملية، وتمَّ استخلاص جملة من الأهداف أهمُّها «تحسين جودة، فعّالية، وكفاية المؤسسة» في ضوء مبادئ الاستقلالية والمسؤولية المؤسساتية.

أخيرا، تناول الباحث الشروط الضرورية لنجاح هذه الآلية وخطواتها وفق منهجية ترتكز على جمع المعلومات وتركيبها وتحليلها، ومن ثَمَّ تقييمها، فعرض النتائج واتخاذ القرارات في ضوئها إضافةً إلى استعراض التحديات التي قد تواجه التقييم المؤسساتي.

أما المحور الثاني فقد ركَّز على الإجراءات التنظيمية لضمان الجودة المؤسساتية التي تضمنت بدايةً ضرورة توفير مجموعة من المتطلبات العامة، متطلبات تنظيمية وقانونية، ومتطلبات التوثيق كشروط لازمة لتطبيق نظام ضمان الجودة.

ثمَّ تحديد المجالات الرئيسية للتقييم المؤسساتي التي تشمل محاور عمل أنظمة التعليم العالي من مجال التكوين، البحث، إطار الحياة الجامعية، مع التركيز على مجال الحوكمة وفعّالية التسيير.

في ضوء ما سبق ذكره حول ضمان الجودة المؤسساتية كآلية يمكنها ضمان التحسين المستمر لجودة ونوعية مختلف الأنشطة التي تقوم بها المؤسسات الجامعية من جهة.

اعتبار تحدي الجودة والنوعية من أبرز الرهانات التي يواجهها التعليم العالي في الوقت الراهن على الصعيد الدولي في ظل ما يشهده من توجهات حالية من جهة ثانية؛

يبدو أنَّ منظومة التكوين الجامعي في الجزائر قد أدركت هي الأخرى ضرورة مسايرة التحوُّلات الداخلية والخارجية، التي جعلت من أنظمة هذا القطاع تضع جودة ونوعية التكوين والبحث وترقية المساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية كنقطة محورية لنشاطاتها، وهو ما دفع بها في الآونة الأخيرة نحو التوجه إلى بحث كيفية بناء وتطوير نظام لضمان جودة مؤسساتها.

إنَّ ما يترجم هذا التوجه على أرض الواقع يشمل مجموعةً من الإجراءات والنشاطات التنظيمية والأكاديمية التي باشرتها الجهات الوصية والفاعلين في الجامعة الجزائرية، من خلال المؤتمرات والملتقيات الدولية والوطنية التي ناقشت مجموعة من الإشكاليات ذات العلاقة بضمان الجودة، على غرار الملتقى الدولي الذي نظمته الوزارة الوصية بمساهمة البنك الدولي (2008) وكان هدفه الخروج بخارطة طريق لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر.

إضافةً إلى تشكيل هيئات كلِّفت ببناء وتطوير نظام الجودة على غرار اللجنة الوطنية لتطبيق هذا النظام في الجامعة (CIAQES)، وإعادة هيكلة وتفعيل المجلس الوطني للتقييم (CNE).

هذه الإجراءات وأخرى، تشكِّل مؤشِّرات أولية عن استجابة التعليم العالي في الجزائر للتغيُّرات الحاصلة على الصعيد الدولي في ضوء ما بات يشهده هذا القطاع من توجهات جديدة من جهة.

كما يمكن أن تعبِّر عن سعيها إلى مسايرة التغيُّرات الحاصلة محليا على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي من جهة ثانية.

في ظل هذا الواقع الحالي الذي بات يميِّز مشهد التعليم العالي في الجزائر، وتوجهه نحو تجسيد نظام ضمان الجودة، لابد لنا من استعراض أهمّ دلائل ومؤشِّرات هذا التوجه من خلال التطرّق إلى أبعاد « التجربة الجزائرية في ضمان الجودة ».

الفصل الرابع

التجربة الجزائرية في ضمان الجودة

تمهيد

أولا: توجهات التعليم العالي في الجزائر في ضوء ضمان الجودة

1- لمحة تاريخية عن إصلاح التعليم العالي في الجزائر.....**152**

2- الإصلاح البيداغوجي (ل.م.د).....**153**

3- احتياجات التعليم العالي في الجزائر في ضوء ضمان الجودة.....**158**

ثانيا: خصائص التجربة الجزائرية في ضمان الجودة

1- الإجراءات الأكاديمية والتنظيمية لتطبيق نظام ضمان الجودة.....**163**

2- نماذج عن تطبيق ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية.....**169**

3- التحديات التي تواجه تطبيق ضمان الجودة في الجزائر.....**171**

الخلاصة

تمهيد:

لقد شهد التعليم العالي في الجزائر تحوُّلات كثيرة خلال مراحل تطوُّره التاريخية، وعرف عدّة إصلاحات آخرها تطبيق نظام ل.م.د (L.M.D).

إنَّ المراقب لوضع هذا القطاع في الجزائر، قد يدرك أنَّه يسير على الخط نفسه للتوجهات الحالية لأنظمة التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم من خلال مظاهر متعددة، منها تزايد تعداد الطلبة، تنوُّع عروض التكوين، صعوبات التمويل، إشكالية بطالة خرِّيجي الجامعة، الضرورة الملحة لضمان جودة ونوعية التكوين الجامعي.

ما يُعزِّز هذا التوجه الأخير بشكل واضح، هو تطبيق الجامعة الجزائرية –كما سبقت الإشارة إلى ذلك– لنظام (ل.م.د) كمدخل لتحسين الجودة.

إنَّ بحث إشكاليات تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، يتّم في ضوء احتياجاته على المستويين البيداغوجي والمؤسساتي، وهو ما تُشير إليه الإجراءات التنظيمية والأكاديمية التي تُعبِّر عن سير منظومة العمل الجامعي نحو تطبيق هذا النظام.

في ضوء مبررات تطبيق هذا النظام في المنظومة الجامعية الجزائرية على الصعيد الداخلي، التي من بينها التفكير في كيفية ترقية عمل هذه المنظومة لجعلها في مستوى الرهانات الداخلية (اجتماعيا واقتصاديا) من ناحية، وعلى الصعيد الخارجي من خلال مسايرة التحوُّلات التي تعرفها أنظمة التعليم العالي وقطاعات التنمية الأخرى من ناحية ثانية؛ توجهت بعض الجامعات الجزائرية نحو تبني برامج شراكة دولية لضمان الجودة، والتي تُعبِّر عن نماذج واقعية يمكن أن تُترجم بعض خصائص التجربة الجزائرية في هذا الإطار.

لكن توجه التعليم العالي في الجزائر نحو تطبيق نظام ضمان الجودة، قد تعترضه تحديات مختلفة الأبعاد، تفرض على الفاعلين في القطاع والمهتمين به أخذها بعين الاعتبار.

تُشكِّل هذه المنطلقات حول واقع القطاع في ضوء التوجهات الحالية لأنظمة التعليم العالي في العالم، تطبيق نظام (ل.م.د) كمدخل لتحسين الجودة، واحتياجات هذا القطاع في ضوء ضمان الجودة (توجهات التعليم العالي في الجزائر في ضوء ضمان الجودة) من جهة.

الإجراءات التنظيمية والأكاديمية لتطبيق نظام ضمان الجودة، نماذج بعض الجامعات في تطبيق هذا النظام، والتحديات التي تواجه تطبيقه (خصائص التجربة الجزائرية في تطبيق نظام ضمان الجودة) من جهة ثانية؛ تُشكِّل المحاور التي سيتطرّق إليها الباحث في الفصل الحالي في ضوء الإجابة عن تساؤلين رئيسيين حول توجهات التعليم العالي في الجزائر في ضوء ضمان الجودة وخصائص التجربة الجزائرية في تطبيق هذا النظام.

فما هي هذه التوجهات؟ وفيما تتمثَّل خصائص التجربة الجزائرية في تطبيق نظام ضمان الجودة؟

أولا- توجهات التعليم العالي في الجزائر في ضوء ضمان الجودة:

في ضوء توجهات التعليم العالي في الجزائر نحو مسايرة التغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية محليا ومواجهة الرهانات الخارجية في ظل مفهوم العولمة، ومواصلة السير في نهج الإصلاحات التي عرفها القطاع بدايةً بإصلاح (1970) إلى غاية الإصلاح البيداغوجي بتطبيق نظام (ل.م.د) كمدخل لتحسين جودة ونوعية التكوين.

سيستعرض الباحث في هذا المحور مجموعة الإصلاحات التي عرفها القطاع في مراحل تطوُّره التاريخية، مع التركيز على تطبيق نظام (ل.م.د) وصولا إلى تحديد احتياجات القطاع في ضوء ضمان الجودة والنوعية.

1- لمحة تاريخية عن إصلاح التعليم العالي في الجزائر:

شهد التعليم العالي في الجزائر مجموعة إصلاحات خلال مراحل تطوُّره التاريخية، بدايةً بإصلاح (1970) مرورا بإصلاحات فترة الثمانينات (80) ففترة التسعينات (90) إلى الوقت الراهن.

1-1- إصلاحات فترة السبعينات (70):

جاء هذا الإصلاح استجابةً للتحوُّلات التي عرفتها الجزائر حينها خاصةً وأنَّ الجامعة الجزائرية كانت تعمل في جو من التناقضات بين أساليب التكوين وأهدافه وبين الظروف التي يعيشها البلد، فكانت بذلك بعيدةً عن حقيقة الواقع الذي يعيشه المجتمع الجزائري، وهو ما جعل من التغييرات التي جاء بها هذا الإصلاح نتيجةً أملتها الظروف الاجتماعية الجديدة. (الإبراهيمي، 1972: ص50)

كما عرفت هذه الفترة ما سمّي بالإصلاح الثاني (إصلاح 71) وكان الهدف الأساسي من وراء هذا المشروع، تكوين وتأهيل الأفراد القادرين على خدمة وتطوير المجتمع من خلال التحكّم في العلوم وتمثّلت الأهداف الرئيسية لهذا الإصلاح في: (Bennoune: p365) .

- تكوين إطارات قادرة على الاستجابة لمتطلبات التنمية في الجزائر.
- بناء سياسة تعدد الاختصاصات لتلبية متطلبات جميع القطاعات.
- تكوين أكبر عدد من الإطارات بأقل التكاليف الممكنة لتحقيق أكبر قدر ممكن من المردودية.

1-2- إصلاحات فترة الثمانينات (80):

عرفت هذه الفترة استمرار عمليات الإصلاح السابقة، وظهرت معطيات جديدة كتعرُّض أغلب التخصصات للتعديل والمراجعة لتكون أكثر مسايرةً للتغيُّرات الجديدة، وابتداءً من سنة (1983) بدأ التفكير في إقامة علاقات بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات النشاطات الاجتماعية والاقتصادية، أي بين التكوين والشغل، من خلال إخضاع الدراسة لنظام المقاييس حتى تسمح للجامعة بتكييف تكوين الإطارات الجديدة المقدَّمة للمجتمع، تجديد الطرق التربوية ونظام الامتحانات والتوجيه، وإدماج الإطار أثناء تكوينه داخل المجتمع الجزائري. (مسّاك وآخرون، بتصرف، 2005)

3-1- إصلاحات فترة التسعينات إلى يومنا هذا:

بعد التحوُّلات التي صاحبت الفترة الانتقالية من الثمانينات إلى التسعينات على الصعيد الدولي (إنهيار النظام الاشتراكي) وآثارها على التعليم العالي في الجزائر، لمَّا عرف مرحلةً تميَّزت بنوع من الفتور مسّ مختلف نشاطاته جرَّاء الأزمة الاقتصادية، الاجتماعية، والأمنية التي شهدتها البلاد آنذاك وهجرة عدد معتبر من الإطارات من أساتذة وباحثين وخرِّيجي الجامعات.

ثمّ التغيُّرات التي حدثت في الألفية الثالثة على الصعيدين الداخلي والخارجي (والتي أشار إليها الباحث في النقطة 1-1-6- من المحور الثاني للفصل الأول، ص61).

كلّها عوامل أفرزت واقعا جديدا لهذا القطاع، حيث أصبح أمام رهانات وتحديات جديدة تُترجم توجهاته الحالية نحو بحث سبل مواجهة هذه الرهانات التي من بينها تحدي تحسين وضمان الجودة.

ترجمةً لهذا التوجه على أرض الواقع، عرف هذا الميدان برنامج إصلاح جديد تمثَّل في تطبيق نظام ل.م.د (L.M.D) والذي تُعدّ ترقية النجاعة والنوعية في التكوين من أهمّ أهدافه.

2- الإصلاح البيداغوجي (ل.م.د):

كانت بداية تطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية سنة 2004 كتوجه أملته التحوُّلات الاجتماعية والاقتصادية الداخلية فضلا عن المتغيِّرات والعوامل الخارجية.

سيستعرض الباحث في هذا الباب التعريف بهذا النظام بشيء من الاختصار على أساس تناوله في كثير من الدراسات السابقة، ومن ثَمَّ التطرّق لإجراءات تطبيقه بالجزائر كمدخل لتحسين الجودة.

2-1- التعريف بنظام (ل.م.د):

تعود نشأة هذا النظام إلى التطوُّرات التي عرفها التكوين الجامعي في العالم بصفة عامة، وفي أوروبا بصفة خاصة، والتي بدأت مع إنشاء الفضاء الأوروبي للتعليم العالي بداية (1998) فيما سُمي بلقاء السوربون الذي جمع وزراء القطاع لدول ألمانيا، فرنسا، بريطانيا، وإيطاليا.

في سنة (1999) قام وزراء القطاع لتسع وعشرين (29) دولة أوروبية بإمضاء إعلان بولونيا (Déclaration de Bologne) تمّ من خلاله الاتفاق على تحديد أهداف التعليم العالي لهذا الفضاء إلى غاية 2010. (Macarie Florea, 2010: p14)

ثمَّ ما تبع ذلك من إجراءات هدفت إلى تشكيل فضاء موحّد للتعليم الجامعي ونظام شراكة لتوصيف المناهج الدراسية، وترقية نجاعة ونوعية التكوين، بهدف جعل التعليم العالي الأوروبي الأكثر تنافسية.

من الأهداف الرئيسية لنظام (ل.م.د) ترقية نجاعة ونوعية التكوين، من خلال التغييرات التي أحدثها في التنظيم البيداغوجي والإداري للتكوين والعمل على التغيير المستمر في برامج التكوين لتكون مسايرةً للتحوُّلات المستمرة في حركية المعرفة. (Reichert & AL, 2003: p05)

كما يهدف إلى ترقية الموائمة بين عروض التكوين التي يقدِّمها ومتطلبات سوق العمل من خلال خلق فضاء موسع مع المؤسسات العمالية، لجعل برامج التكوين متناسبة مع احتياجات هذه المؤسسات إضافةً إلى سعيه لترقية الحركية الطلابية.

يعتمد نظام (ل.م.د) على هيكلية تُحدِّد مراحل التكوين فيه وتُنظِّمها إلى ثلاثة مراحل (الليسانس الماستر، الدكتوراه).

تعبيرا عن سير منظومة العمل الجامعي في الجزائر نحو بحث آليات وطرق تحسين جودة ونوعية الأنشطة التي تقوم بها مسايرةً للتوجهات المحلية والدولية، توجهت نحو تطبيق نظام (ل.م.د) في ضوء عدّة مبررات من جهة، وتحقيق مجموعة من الأهداف من جهة أخرى.

2-2- تطبيق نظام (ل.م.د) في التعليم العالي بالجزائر:

في ضوء الطرح المقدَّم من قِبل الجهات المسؤولة عن ميدان التعليم العالي في الجزائر عن مسوِّغات ودوافع تطبيقها لنظام (ل.م.د) التي من بينها: (وزارة التعليم العالي، 2004: ص05)

- ضمان تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار التكفّل بتلبية الطلب الاجتماعي.
- تشجيع وتنويع التعاون الدولي في هذا المجال.
- ترسيخ أسس تسيير ترتكز على التشاور والمشاركة.
- خلق شروط ملائمة للتوظيف والاحتفاظ بالكفاءات الواعدة.

يبدو أنَّها هدفت من خلال هذا الإجراء إلى ترقية الشراكة والمواءمة بين مخرجات التكوين الجامعي واحتياجات سوق العمل، من خلال إصلاح يشمل مختلف أبعاد نشاط هذا الميدان من مدخلات وعمليات وتوجيه الجهود نحو ترقية نجاعة ونوعية التكوين (جودة المخرجات).

من هذه المنطلقات يعدّ تطبيق هذا الإصلاح (ل.م.د) نتيجة أملتها دوافع ومبررات تتعلّق بواقع وتوجهات التعليم العالي والرهانات التي بات يواجهها.

2-2-1- مبررات تطبيق نظام (ل.م.د) في الجزائر:

إنَّ توجيه الجهود نحو التفكير الجدِّي في إصلاح المنظومة الجامعية في الجزائر لم يكن محض الصدفة وإنَّما هو حتمية أملتها التغيُّرات الحاصلة على الصعيدين المحلي والدولي، والتي أفرزت واقعا جديدا لا يستطيع النظام القائم (قبل تطبيق هذا الإصلاح) مسايرة ما فيه من مستجدات، وهو ما جعل مبررات تطبيق هذا الإصلاح ترتبط بمجموعة من الاختلالات على مستوى التنظيم العام للمؤسسات وعلى المستوى البيداغوجي والعلمي، تمثّلت حسب لونيس وتغليت (2005) فيما يلي:

أ- نظام استقبال وتوجيه وانتقال الطلبة:

إنَّ الالتحاق بالجامعة يعتمد على نظام توجيه مركزي، تسبّب في حدوث انسدادات تجسّدت في نسبة الرسوب العالية، إضافةً إلى نمط انتقال سنوي يفتقر إلى المرونة زادت من حدّته الآثار السلبية لإعادة

التوجيه التي عادةً ما تنتهي هي الأخرى بالرسوب، وثقل نظام التقييم والتطبيق الفعلي للبرامج المقرّرة، وعدم تناسق الكثير من التخصصات المفتوحة في الجامعة مع شعب البكالوريا الموجودة.

ب- هيكلة التعليم وتسييره:

التي تتسم بالأحادية، واعتماد مسارات تكوين مغلقة، إضافةً إلى الحجم الساعي الكثيف وإجراء دورات امتحان مضاعفة، كلّها عوامل تُسهم في إعاقة السير البيداغوجي الحسن.

ج- ضعف التكوين وقلة التأطير والتأهيل المهني:

حيث أنَّ نسبة التأطير غير الكافية، نجمت عنها مردودية ضعيفة للتكوين خاصةً فيما بعد التدرج وذلك بسبب هجرة الأساتذة الباحثين.

التكوين قصير المدى غير مرغوب فيه، والذي لم يحقق الأهداف التي أنشئ من أجلها (بسبب عدم وضوح القانون الخاص والإمكانيات وفرص التشغيل التي لم يعبَّر عنها بوضوح من طرف المتعاملين الاقتصاديين).

عدم التمكّن من ثقافة تكوين عامة ومتنوِّعة، تكون بمثابة ضمان للتفتح الفكري وقابلة للتكيّف مع كلّ الظروف المهنية. (لونيس & تغليت، 2005)

ما تُشير إليه هذه الاختلالات يُعبِّر في حقيقة الأمر عن عدّة إشكاليات عرفها نظام التعليم العالي تضمنت بدايةً إشكالية المضامين والأهداف، أين تبدو مضامين التكوين الجامعي وطرق التدريس بعيدة عن مواءمة متطلبات القوى الاجتماعية (الطلبة) والقطاعات الاقتصادية (سوق العمل).

إشكالية عزلة الجامعة عن محيطها التي تتجلى مظاهرها في مخرجات الجامعة من كفاءات بشرية وبحوث علمية، تعاني الأولى من صعوبات في الاندماج في سوق العمل، والثانية من نقص الفعّالية والنجاعة والكفاية في حل المشكلات وإحداث التغييرات المنتظرة منها من جهة، وضعف مستويات استغلالها من جهة أخرى.

إشكالية تزايد الإقبال على هذا المستوى من التكوين وما أفرزه من تزايد تعداد الطلبة وانعكاساته على التوازن بين المؤشِّرات الكمية ونوعية هذا التكوين، الأمر الذي دفع نحو التفكير (من خلال هذا الإصلاح) في كيفية خلق هذا التوازن، وإحداث التوافق المطلوب بين عروض التكوين واحتياجات سوق العمل.

كما أنَّ إشكالية التمويل التي تعانيها الجامعة الجزائرية جرّاء اختلال التوازن بين المخصصات المالية التي تُرصد لهذه المؤسسات والاحتياجات المتزايدة في ظل الإقبال الاجتماعي عليها، دفعت نحو بحث سبل تنويع مصادر التمويل من خلال العمل على ترقية الشراكة مع مؤسسات القطاع الاقتصادي من خلال وضع أطر تنظيمية للتعريف بعروض التكوين وترقية مقروئية الشهادات الجامعية، وتعزيز التواصل بين الطلبة وهذه المؤسسات تمهيدا لتسهيل اندماجهم في سوق العمل.

لمعالجة مختلف هذه الإشكاليات اشتمل تطبيق هذا الإصلاح على مجموعة من «الأهداف» الرامية إلى الارتقاء بمنظومة التعليم العالي وجعلها في مستوى التحديات الداخلية والخارجية، ورفع قدراتها في التسيير المؤسساتي والبيداغوجي.

2-2-2- أهداف تطبيق نظام (ل.م.د) في الجزائر:

يرجع توجه الجامعة الجزائرية إلى تطبيق نظام (ل.م.د) حسب فرحاتي (2005) إلى: « اختيار التكيّف ومواكبة التطوُّرات العالمية في مجال الإصلاحات التربوية، واختيار للانحياز للعلوم التطبيقية في مضامين تعليمنا الجامعي، ذلك أنَّ نظام (ل.م.د) هو تتويج لسيرورة الإصلاحات الجزئية في المنظومات التربوية في المجتمعات الصناعية وما بعد الصناعية، يُعتقد أنَّه نظام كفيل بالإجابة عن الإشكاليات التي تثيرها الممارسات وكفيل باستيعاب التطوُّرات ومقتضيات الانتقال من عصر الصناعة إلى عصر التكنولوجيا والرقمنة والمعلوماتية ».

إذا يرمي هذا الإصلاح علاوةً على تأكيد طابع المرفق العمومي للتعليم العالي الذي يقدِّم خدمةً عمومية وعلى تكريس ديمقراطية الالتحاق بالجامعة (مبادئ التعليم العالي في الجزائر)، إلى التكفّل بالمتطلبات الجديدة الآتية: (وزارة التعليم العالي، مرجع سابق، 2004)

- ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي المشروع للتكوين الجامعي.
- تحقيق تناغم حقيقي مع المحيط السوسيواقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة وعالم الشغل.
- تطوير آليات التكيّف المستمر مع تطوُّرات المهن.
- تدعيم المهمة الثقافية للجامعة من خلال ترقية القيم العالمية، لاسيّما منها تلك المتعلّقة بالتسامح واحترام الغير في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية وآدابها.
- التفتح أكثر على التطوُّرات العالمية خاصةً تلك المتعلّقة بالعلوم والتكنولوجيا.
- تشجيع التبادل والتعاون الدوليين وتنويعهما.
- إرساء أسس الحكامة الراشدة المبنية على المشاركة والتشاور.

لكنَّ تحقيق هذه الأهداف من خلال تطبيق هذا الإصلاح، تعترضه عدة صعوبات تتعلّق بسوء فهم حيثيات نظام (ل.م.د)، مشكلة التأطير، وقلّة الإمكانيات التي يحتاجها...إلخ

2-2-3- صعوبات تطبيق نظام (ل.م.د) في الجزائر:

إنَّ أهداف تطبيق نظام (ل.م.د) في الجامعة الجزائرية تعتبر أهدافا مشروعة، بل تُشكِّل ضرورةً لابد منها، غير أنَّ تطبيق هذا الإصلاح اعترضته جملة من العقبات أهمُّها:

- سوء الفهم الذي أحاط بحيثيات هذا النظام ممّا جعله عرضةً للانتقاد أو الرفض، ففي الوقت الذي تجاوزت فيه معظم الدول مرحلة التفكير الخاص بضرورة إعادة هيكلة نظام التعليم عندها، مازال عندنا من ينادي برفض هذا الإصلاح جملةً وتفصيلا. (حرز الله وآخرون، 2008: ص90)

♦ مشكل التأطير الذي تعانيه الجامعة الجزائرية خاصةً مع التطوُّر الهائل الذي عرفه عدد الطلبة.

♦ عدم توفّر الإمكانيات والوسائل التقنية الضرورية لتطبيق إجراءات هذا النظام، خاصةً ما تعلّق منها بالوسائل التكنولوجية للإعلام والاتصال ومراكز المعلومات.

إنَّ مناقشة أهداف إصلاح التعليم العالي الذي حمله تطبيق نظام (ل.م.د) في الجزائر، تقود نحو التركيز على غاية محورية تمثّلت في ترقية نجاعة وجودة التكوين من وجهة النظر التي ترى في هذا النظام مدخلا لتحسين وضمان جودة التكوين الجامعي.

3-2- نظام (ل.م.د) مدخل لضمان الجودة:

يعدُّ تحسين وضمان الجودة من أبرز التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر في الوقت الراهن، بل إنَّ مناقشة إشكاليات النجاعة، الفعّالية، والكفاية في أنشطة المؤسسات الجامعية تمّ بحثها في برامج الإصلاحات التي سبقت، غير أنّها لم تُمكِّن من تحقيق هذه الغاية خاصةً في ظل التغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية المحلية، والتحوُّلات الحاصلة على المستوى الدولي.

هذا ما دفع نحو بحث آليات جديدة تُمكِّن القطاع من التكيُّف مع هذه المستجدات والظروف الجديدة وبلوغ الدرجة المطلوبة من الجودة التي تضمن له تحقيق هذا التكيّف.

« إذا كانت الجامعة الجزائرية قد انتبهت إلى هذه الضرورة في مواكبة النظام العالمي الجديد فإنَّها أيضا شرعت في بناء خطة إجرائية منذ (2004) في رسم سياستها الإصلاحية الحالية والسعي الحثيث إلى إعادة هيكلة وبناء النظام الجامعي وفق نظام (ل.م.د) وهو نظام يُعتقَد أنَّه يلائم الأنظمة الفرعية (البيداغوجيا، التكوين، الإدارة...إلخ) ويؤهِّلها من حيث المعايير والمقاييس لمتطلبات الجودة التعليمية في نمط التدريس، كفاءة التسيير، والتحكّم في الأداء الجامعي والبحث العلمي». (فرحاتي مرجع سابق)

كما أنَّ التوجه نحو تطبيق هذا النظام الذي يهدف إلى ترقية نجاعة ونوعية التكوين، يهدف أيضا إلى تحقيق مقتضيات مواكبة مستويات التقدّم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم، ومن أهمّ هذه المقتضيات: (المرجع نفسه)

♦ تقليص سنوات الدراسة ومدّة الحصول على الشهادات للتقليل من التكاليف.

♦ ترقية نظام التقييم بما يضمن تجسيد معايير التفوق العلمي.

♦ تحقيق النوعية التربوية من خلال تطبيق أنظمة الجودة.

إنَّ اعتبار نظام (ل.م.د) مدخلا لضمان الجودة، يتجسّد من خلال الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال ضمان التكوين النوعي والاستجابة للاحتياجات الاجتماعية، تطوير آليات التكيُّف المستمر مع تطوُّرات المهن، وإرساء أسس الحكامة الراشدة المبنية على المشاركة والتشاور، التي تعدّ في الوقت نفسه مبادئ لآليات ضمان الجودة.

كما أنَّ هيكلية التسيير الإداري والبيداغوجي التي جاء بها هذا النظام، تهدف إلى ترقية مستوى تسيير أنشطة وعمليات التكوين والتسيير المؤسساتي لنظام التعليم العالي، بما يؤهِّل مؤسساته لبلوغ درجة

الجودة التي تُمكِّنها من الاستجابة لمقتضيات التنافسية المحلية والدولية في ضوء مفهوم اقتصاد المعرفة، وتُمكِّنها من تلبية احتياجات القوى الاجتماعية وتعزيز ثقتها في قدرة هذه المؤسسات على المساهمة في تحقيق التنمية المستدامة، في ظلّ ممارسات الحوكمة والتسيير العقلاني للمقدرات العامة واستغلالها في إنتاج رأس مال بشري قادر على تطوير مختلف القطاعات.

لكنّ تطبيق هذا الإصلاح على الرغم من أنَّه أصبح يُشكِّل حاليا –بعد عشر سنوات من تطبيقه– المظهر العام للتعليم العالي في الجزائر حيث تطبقه جلّ الجامعات، مازال يُشكِّل عنوانا لنقاشات واسعة بين الباحثين والمراقبين حول مدى تحقيقه للأهداف المسطرة له.

حيث أنّ « كلّ الأطراف بما فيها الوزارة الوصيّة تتفق على أنَّ هذا النظام لم يُحقِّق كلّ الأهداف التي جاء من أجلها من جهة وفسح المجال لتطبيق إصلاحات تصحيحية وتكميلية من جهة أخرى، ومن أهمِّها تطبيق ضمان الجودة ». (بروش & بركان، 2012)

بالوقوف على هذا الواقع حول الاختلالات التي مازال يشهدها النظام الجامعي في الجزائر في ظلّ برنامج الإصلاح الذي حمله نظام (ل.م.د) وتوجه الفاعلين نحو الاتفاق على ضرورة تطبيق نظام ضمان الجودة، قد يكون من المهم تحديد «احتياجات» التعليم العالي في الجزائر (في ظلّ هذا الواقع) في ضوء ضمان الجودة.

3- احتياجات التعليم العالي في الجزائر في ضوء ضمان الجودة:

من أبرز التحديات التي تواجه نظام التعليم الجامعي في الجزائر، تقديم تكوين ذي جودة ونوعية استجابةً للاحتياجات الاجتماعية في ظلّ تزايد الطلب عليه، وتضاعف أعداد المسجّلين في مؤسساته من جهة، ومسايرة المتطلبات الاقتصادية التي أصبحت هي الأخرى تحتاج مؤهلات وكفاءات جديدة قادرة على مواكبة التحوُّلات التي يشهدها عالم الاقتصاد، في ظلّ التوجه نحو الاعتماد على التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال (TIC) من جهة ثانية.

من هذا المنطلق، يبدو أنَّ التكوين الجامعي في الجزائر وحتى يبلغ مستوى هذه التطلعات الاجتماعية والاقتصادية الداخلية، ويساير التحوُّلات العالمية (العولمة) التي فرضت على أنظمة هذا القطاع جوا من التنافسية، البقاء فيها للنظام الأقدر على ضمان تعليم وتكوين وبحث بمستوى عال من الجودة يأخذ بعين الاعتبار القيمة المضافة التي تُقدِّمها المؤسسات الجامعية للاقتصاد الوطني (اقتصاد المعرفة) كما يراعي خدمة المجتمع وفق تطلعات هذا الأخير والتي أخذت توجهات جديدة (مجتمع المعرفة).

تواجهه احتياجات على المستوى البيداغوجي وأخرى على مستوى الهيكلية والتنظيم المؤسساتي للجامعات والمراكز الجامعية والمعاهد...إلخ

3-1- على المستوى البيداغوجي:

إنَّ التغيُّرات المنتظرة فيما يتعلّق بالبرامج الدراسية الجامعية بهدف جعلها أكثر فعّالية في ضوء التحضير الجيّد للطلبة لعالم الشغل، يجب أن تشمل مجموعة من الأبعاد التي منها تنظيم ومحتوى البرامج البيداغوجية، تحسين كفاءات تأطير التكوين، إضافةً إلى البعد المتعلّق بالتقييم الجامعي وخدمات مساعدة الطلبة. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p19)

3-1-1- تنظيم ومحتوى البرامج البيداغوجية:

مجموعة من الكفاءات الجديدة أصبحت ضرورية في الوقت الراهن حتى يتّم تحضير الطلبة بشكل فعّال يُسهِّل لهم الاندماج في الحياة المهنية، وهذا ما يجعل من نظام التعليم العالي في الجزائر في حاجة إلى وضع برامج تكوين تستهدف هذه الكفاءات من ناحية، كما تعتمد على تنظيم بيداغوجي يسمح بترقية البعد المهني في التكوين الجامعي من ناحية ثانية، في ضوء تحسين جودة التكوين.

من هذه الكفاءات الجديدة التي يحتاج التعليم الجامعي إلى استهدافها تحضيرا للطلبة لعالم الشغل:

- القدرة على التحليل وتطبيق المعارف على مشكلات واقعية.
- القدرة على الاتصال الفعّال مع الآخرين.
- القدرة على التكيّف مع التغيُّرات في محيط العمل.
- القدرة على الالتزام وامتلاك حسّ المبادرة والعمل الشخصي.

هذه القدرات من شأنها ألا تجعل من المتخرجين طالبي عمل فحسب، بل تجعلهم قادرين على خلق العمل. (*Ibid*)

كما يحتاج التعليم العالي في الجزائر على المستوى البيداغوجي إلى ترقية البعد المهني في التكوين الجامعي، من خلال تقديمه لعروض تكوين تتوافق واحتياجات سوق العمل، ويعمل على خلق هياكل تُعنى بتوجيه ومساعدة الطلبة أثناء مسارهم الدراسي وبعد التخرّج للاندماج في الحياة المهنية، هذا الأخير يعدّ من أهداف المنظومة الجامعية في الجزائر ومن المؤشِّرات الرئيسية لجودة التكوين.

3-1-2- تحسين كفاءات تأطير التكوين:

حيث أنَّ الأساتذة الجامعيين مدعوون لتجديد معارفهم بصفة مستمرة أمام هذا التطوُّر السريع للعلوم والتقنيات، فهم بذلك مدعوون لتطوير معارفهم المهنية حتى يكونوا قادرين على توجيه الطلبة نحو اختياراتهم المهنية من خلال برامج تكوين وتحسين المستوى خلال مسارهم المهني، إضافةً إلى استفادتهم من التكوين البيداغوجي. (*Ibid*)

3-1-3- التقييم الجامعي وخدمات مساعدة الطلبة:

يحتاج التكوين الجامعي في الجزائر في ضوء ضمان وتحسين جودته إلى نظام تقييم يعمل على إفادة الكفاية الداخلية والفعّالية الخارجية للبرامج مقارنةً بمهماتها وأهدافها، وبالنظر إلى جودة تحضير الطلبة للشغل. (*Ibid*)

كما يحتاج هذا النظام إلى وضع مصالح إعلام ومساعدة الطلبة على مستوى كافة الكليات، والتي تلعب دورا مهما في تحضير الطلبة للحياة الجامعية وبعدها الحياة المهنية، وتنظيم هذه المصالح لابدّ أن يعتمد على مراصد تتكفّل بإعلام الطلبة حول عالم الشغل. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p19)

إضافةً إلى هذه الاحتياجات ذات الطابع البيداغوجي للتكوين الجامعي في الجزائر في ضوء ضمان الجودة، له احتياجات على المستوى المؤسساتي ترتبط بالهيكلية المؤسساتية والتنظيمية.

2-3- على المستوى المؤسساتي:

أما احتياجات التعليم العالي في الجزائر على المستوى المؤسساتي فهي تشمل الأبعاد التي ترتبط بالهيكلية المؤسساتية والتنظيمية لمؤسسات هذا القطاع، تُمكّنها من ضمان وتحسين جودة مختلف أنشطتها من بحث وتكوين ودراسات.

فإصلاح هذا القطاع يرتكز على مبدأ استقلالية الجامعة المدعوة إلى تطوير قدراتها التسييرية حتى تصل إلى جودة منتجاتها. (*Ibid*)

كما أنَّ المرور إلى نظام يعتمد على المبادرة المحلية التي تُدرِج التكوين والتدريب على الكفاءات الجديدة في ضوء ثقافة تسيير مستقلة بهدف الاضطلاع بالمهمات الجديدة، ونظام يراعي ضرورة جعل التسيير والمسؤولية أكثر ليونة بالنسبة للإطار الإداري للجامعة، ويساهم في منحه حريةً أكثر تشجِّعه على المبادرة، إضافةً إلى عوامل اختيار المستخدمين المناسبين وترقية هؤلاء، كلّها عوامل تتناسب ونظام مراقبة وآليات تُمكِّن المسيّرين من الاستفادة المباشرة من أنشطتهم. (*Ibid*)

كما يحتاج التعليم العالي في الجزائر في ضوء تحسين الجودة على المستوى المؤسساتي إلى:

- ♦ إدماج المكتسبات الجديدة المثبّتة من التجربة الدولية في الحوكمة والتسيير الفعّال للمؤسسات.
- ♦ تنصيب آليات وأدوات تنظيم فعّالة.
- ♦ تبني مقاييس تعبئة للموارد البشرية والعمل على اكتساب مختلف الفاعلين للكفاءات الجديدة من أجل تسيير فعّال. (*Ibid*)

إنَّ حاجة المؤسسة الجامعية في الجزائر إلى الأخذ بالتجربة الدولية في مجال الحوكمة والتسيير الفعّال، تنبع من ضرورة توفير متطلبات إجراءات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي التي يجب أن تراعي رسالة وأهداف ومهمة الجامعة على المستوى المحلي، دون إغفالها للمعايير المعمول بها دوليا، ومن بين هذه المتطلبات:

- ♦ تعزيز استقلالية مؤسسات التعليم العالي، وتبني هذه الأخيرة لرؤية استراتيجية لتسيير مواردها المتنوِّعة (البشرية، المادية، المالية) تتضمن إدراج سياسات التكوين وتحسين مستوى طاقمها الإداري والمؤطِّر بشكل مستمر.

♦ سياسة للتقييم المستمر تعتمد على أدوات التقييم المؤسساتي التي أثبتت نجاعتها على المستوى الدولي (التقييم الذاتي، التقييم الخارجي).

♦ ضرورة وضع نظام معلومات يُسهّل الاتصال ويضمن سيولة المعلومات لكافة الفاعلين بما يسهم في ترقية البحث والتكوين، ويبعث على تعزيز الشفافية في عمل المؤسسة.

♦ إشراك جميع الفاعلين في الجامعة في هذه الإجراءات من خلال تبني سياسة اتصال وتحسيس بأهمية وضرورة ضمان الجودة، تسمح لهؤلاء الفاعلين بإدراك الأهداف والنتائج الإيجابية التي تنتج عن تبني مؤسستهم لهذه الآلية، الأمر الذي من شأنه ضمان مشاركتهم الفاعلة في إجراءات التقييم والتنظيم والمراقبة والتحسين من ناحية، ويساعد على معالجة مقاومتهم لمشروع التغيير من ناحية أخرى.

♦ الحاجة إلى هيئات تُعنى بتخطيط وتطبيق إجراءات ضمان الجودة، يوفَّر لها الإطار التشريعي والهيكلي الذي يضمن استقلاليتها وتوفير كافة الموارد التي تُمكِّنها من تأدية هذه المهمة.

♦ الانخراط في برامج شراكة إقليمية ودولية في مجال ضمان جودة التعليم العالي، للاستفادة من التجارب الدولية في هذا الإطار، وترقية التعاون الدولي بشكل يؤثِّر إيجابيا على توجهات هذا القطاع ويضمن تحقيق مسايرة التحوُّلات العالمية، لكن مع مراعاة مقتضيات التوجهات المحلية وخصوصيات السياسة الوطنية للتكوين الجامعي.

بالنظر إلى ما سبق ذكره حول احتياجات التعليم العالي في الجزائر على المستويين البيداغوجي والمؤسساتي وتوفير متطلبات تطبيق نظام ضمان الجودة، يبدو أنّها ذات طابع إجرائي وعملي تتعلّق بآليات ووسائل متعددة يحتاجها التطبيق الفعّال لهذا النظام.

لكن ربما يعدّ الاحتياج الأكثر أهمية في المرحلة الحالية (البدايات الأولى للتطبيق) مرتبط بإعداد أرضية تطبيق إجراءات هذا النظام في بعدها المتعلّق بالأطر الفلسفية والنظرية لمفهوم ضمان الجودة والمفاهيم المرتبطة به (التقييم، الاستقلالية المؤسساتية...إلخ).

إذ نقصد بهذه الأطر « ترسيخ ثقافة الجودة والتقييم » لدى مختلف الفاعلين، حيث أنّ دوافع انخراطهم ومشاركتهم في تطبيق نظام ضمان الجودة، قد تنبع من مستوى الوعي لديهم حول جدوى وفعّالية هذا النظام في التوفيق بين أهدافهم الشخصية وأهداف المؤسسات التي ينتمون إليها، ومدى امتلاكهم لثقافة الجودة التي تدفعهم نحو الاضطلاع بمسؤولياتهم بما يتناسب ومواصفات المسؤولية المؤسساتية ومعايير جودة أداء الوظائف، كما قد تُسهم هذه الثقافة في التقليل من تبعات عامل مقاومة مشروع التغيير ومتطلبات أداء الوظائف بكيفيات جديدة.

على هذا الأساس يبدو أنّ تنظيم المؤتمرات والملتقيات والأنشطة التحسيسية الموجَّهة لمختلف الفاعلين، من الاحتياجات المهمة لمنظومة العمل الجامعي في الجزائر في ضوء توجهها نحو تطبيق نظام ضمان الجودة ترسيخا لثقافة الجودة والتقييم بين الأوساط الجامعية المختلفة.

في ضوء هذه الاحتياجات للتعليم العالي في الجزائر، وحتى يكون أكثر قدرةً على ضمان وتحسين جودة مختلف أنشطته، توجه نحو تطبيق نظام لضمان الجودة يراعي الاحتياجات الداخلية والأهداف العامة للتعليم المحلية، كما يأخذ بعين الاعتبار التجارب الدولية في هذا الإطار.

تجسَّد هذا التوجه من خلال مجموعة من الإجراءات التنظيمية والأكاديمية التي تناولت إشكاليات تطبيق نظام ضمان الجودة، وتبني بعض الجامعات لبرامج شراكة دولية لتطبيق نظام ضمان الجودة الذي يمكن أن يواجه عدّة تحديات ترتبط بواقع وخصائص الجامعة الجزائرية، كما قد ترتبط بإجراءات نظام ضمان الجودة في حدّ ذاته.

ثانيا- خصائص التجربة الجزائرية في ضمان الجودة:

في ظل الاختلالات التي مازال يشهدها التعليم العالي في الجزائر على المستويين البيداغوجي والمؤسساتي حتى بتطبيق الإصلاح المتمثِّل في نظام (ل.م.د) الذي يتفق مختلف الفاعلين على أنَّه لم يُحقِّق جميع أهدافه، توجه الاهتمام نحو ضرورة تطبيق إصلاح يُمكِّن من ترقية مستويات أداء مؤسسات هذا القطاع.

قد يختلف الباحثون والمهتمون بالقطاع بين إعادة النظر كليةً في الإصلاح البيداغوجي (ل.م.د) وتطبيق برنامج جديد، وبين من يدافع عن خيار التوجه نحو إصلاحات تكميلية وتعديل الوضع القائم بإجراءات تصحيحية لمسار هذا المشروع.

لكن ما يجمع هذين الطرحين، الاتفاق على ضرورة تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي كآلية تُعبِّر عن واحدة من أهمّ التوجهات الحالية لأنظمة القطاع في العالم ككل من جهة، واعتبارها أداةً قادرة على معالجة مختلف الاختلالات المتعلّقة بالتسيير البيداغوجي والمؤسساتي، من خلال تركيزها على آليات تقييم هذه الأبعاد بهدف تحسين وضمان جودتها من جهة أخرى.

لقد بدأت بوادر تجسيد هذا التوجه نحو تطبيق نظام ضمان الجودة مع صدور القانون التوجيهي للتعليم العالي سنة (2008) والذي حمل معه إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي، وتركيزه على ضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء المجلس الوطني للتقييم (CNE).

ثمَّ ما تبع ذلك من «إجراءات تنظيمية وأكاديمية» هدفت إلى مناقشة وبحث إمكانية تطبيق نظام ضمان الجودة على غرار المؤتمر الدولي الذي نظّمته وزارة التعليم العالي في السنة نفسها، والذي يعتبره المتتبعون نقطة الانطلاق الفعلية لبحث إمكانية تطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية.

كما توجهت بعض الجامعات الجزائرية نحو الانخراط في برامج شراكة دولية لضمان الجودة على غرار برنامج (Tempus Aqi-Umed) الذي انخرطت فيه جامعات: أمحمد بوقرة (بومرداس) منتوري (قسنطينة) والمدرسة العليا للتعليم التكنولوجي (وهران)، ويمكن اعتبارها «نماذج» واقعية قد تُلخِّص جانبا من خصائص التجربة الجزائرية في ضمان الجودة.

لكنَّ المشهد العام للتعليم العالي في الجزائر الذي يطبعه غياب ثقافة التقييم والجودة وقلّة تدريب الفاعلين على إجراءات ضمان الجودة، ينذر «بالتحديات» التي قد تواجه تطبيق هذا النظام وتفرض على الفاعلين في القطاع والمهتمين به أخذها بعين الاعتبار.

تُشكِّل هذه الأبعاد الثلاثة حول الإجراءات التنظيمية والأكاديمية لتطبيق نظام ضمان الجودة ونماذج بعض الجامعات التي تُطبِّق هذا النظام، والتحديات التي تواجه تطبيقه، الأبواب التي سيتناولها الباحث من خلال هذا المحور الثاني للوقوف على خصائص التجربة الجزائرية في ضمان الجودة.

1- الإجراءات الأكاديمية والتنظيمية لتطبيق نظام ضمان الجودة:

أدركت السلطات الجزائرية ضرورة تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بنوع من التأخر وتجسّدت الإرادة السياسية في القيام بإصلاح يهدف إلى ترقية التكوين الجامعي نحو مستويات أفضل سنة (2008) من خلال القانون التوجيهي للتعليم العالي الذي وإن لم يتطرّق بصفة مباشرة وتفصيلية لتطبيق نظام ضمان الجودة، إلا أنَّه كرّس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء المجلس الوطني للتقييم (CNE). (بروش & بركان، 2012)

كما شهد القطاع مجموعة من الإجراءات ذات الطابع الأكاديمي (مؤتمرات وملتقيات دولية ووطنية) ناقشت عدة إشكاليات ترتبط بتطبيق نظام ضمان الجودة من أهمِّها حسب الكثير من المراقبين المؤتمر الدولي الذي نظّمته الوزارة الوصية بالتعاون مع البنك الدولي في جوان (2008).

1-1- الإجراءات الأكاديمية لتطبيق نظام ضمان الجودة:

في (01-02 جوان 2008) نظّمت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بمساهمة البنك الدولي مؤتمرا دوليا حول ضمان الجودة، والذي أعقبه اجتماع لمسؤولي الوزارة وخبراء دوليين في ضمان الجودة فضلا عن جامعيين من الجزائر، بهدف الخروج بخارطة طريق لتطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية.

خرج هذا الملتقى بجملة توصيات ومقترحات حول إجراءات تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر، من بينها الإجراءات المرتبطة بنصوص تشريعية وتنظيمية تستهدف مختلف مكوِّنات ونشاطات المؤسسات، ضرورة التقييم الداخلي والخارجي الذي يشمل وصفا دقيقا لما هو موجود، ومن ثَمَّ تحديد درجة الرضا المقبولة، وتحديد الأهداف المراد تحقيقها، فتحديد خطوات العمل.

حيث كان هذا المؤتمر بمثابة انطلاق دراسة إمكانية تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية. (المرجع نفسه)

انطلاقا من أهمية النتائج والتوصيات التي خرج بها هذا المؤتمر حول إمكانية تطبيق نظام ضمان الجودة، سيستعرض الباحث أهمّ هذه التوصيات التي اشتملت على توصيات ونتائج أشغال الورشات وتوصيات فريق الخبراء.

1-1-1- نتائج وتوصيات أشغال الورشات:

ركّزت نتائج أشغال الورشات على بعدين رئيسيين تعلّق الأول بالبرامج البيداغوجية وارتبط الثاني بتحديد المراحل والإجراءات الرئيسية لضمان الجودة.

أمّا على مستوى البرامج البيداغوجية، فقد أكّدت هذه التوصيات على ضرورة توفير جملة من المتطلبات لوضع نظام ضمان الجودة، تشمل إعداد وإنجاز البرامج التكوينية وإجراءات تقييمها.

أمّا على مستوى المراحل والإجراءات، خرجت الورشات بمجموعة من الخطوات الواجب إتباعها لتطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية، تمثّلت في:

- تُوَافِقُ الجودة وتُعبِّر عن الاستجابة للمعايير (التطبيقات الجيّدة) التي يجب أن تدفع كل مؤسسة جامعية إلى تحديد المعالم والنقاط المرجعية ومؤشِّرات الجودة فيها.
- تطوير نموذج جودة يتوافق مع النماذج الدولية الموجودة.
- أهداف هذا النظام تُركِّز على تحسين الجودة والشفافية.
- إجراءات هذا النظام تشمل تنظيم تقييم ذاتي وتقييم داخلي.
- الأدوات التي يعتمد عليها هذا النظام تشمل:

-التشريعات (مثل النصوص القانونية والقانون التوجيهي).

-التمويل.

-إنشاء نظام معلومات في ضوء السيولة الجيّدة للمعلومات.

-الهياكل والمنهجية.

-الاستماع للمحيط لفهم متطلباته.

-إعادة تفعيل هيئات وهياكل جامعية على غرار اللجنة البيداغوجية للتنسيق (CPC) اللجنة والمجلس العلمي (CS) المجلس الوطني للتقييم (CNE).

-التسيير الجيّد والحوكمة من خلال الخروج من التسيير الروتيني، وإعادة النظر في عمل المجالس الإدارية. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p50)

1-1-2- نتائج وتوصيات فريق الخبراء:

كانت النتائج والتوصيات التي خرجت بها أشغال فريق خبراء ضمان الجودة في هذا المؤتمر في ضوء توضيح الأهداف الحالية للتعليم العالي في الجزائر وتحديد إطار تطبيق نظام ضمان الجودة.

أ- توضيح الأهداف الحالية للتعليم العالي في الجزائر بالنظر إلى:

- تحسين حوكمة المؤسسات الجامعية.
- وضع نظام تقييم موجّه لتحسين جودة التكوين الجامعي في الجزائر.
- الاستجابة للاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والعمل على الإدماج الجيّد مهنيا وقابلية توظيف خرّيجي الجامعات.

- إقامة نظام ضمان الجودة الذي يُمكِّن من دعم ديناميكية الإصلاح الجاري ل.م.د (L.M.D).
- ضمان التسيير الجيّد لتزايد التعداد في التعليم العالي، أخذا بعين الاعتبار الأولوية الوطنية (توفير مقعد بيداغوجي لكل متحصل على البكالوريا). (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p50)

ب- إطار تطبيق نظام ضمان الجودة:

تمّ التركيز على التقييم المؤسساتي وتقييم البرامج، وذلك من خلال عملية تقييم مؤسساتي تشمل خمسة (05) أقسام أو مجالات مؤسساتية لها علاقة بالجانب البيداغوجي تمثّلت في النقاط الآتية:

- التسيير البيداغوجي (Gestion pédagogique).
- نظام المعلومات (Système d'information).
- إشكالية قابلية التوظيف (Problématique d'employabilité).
- إطار الحياة الجامعية للطلبة (Cadre de vie des étudiants).
- مراكز المعلومات (centres de ressources).

خرج هذا المؤتمر أيضا بنتائج وتوصيات حول ضرورة إعادة تفعيل هيئات مراقبة وتقييم التعليم العالي، وتشكيل هيئات جديدة تُعنى بتطبيق نظام ضمان الجودة في ضوء التوصيات المتعلّقة باحتياجات وأهداف التعليم العالي في الجزائر من جهة، وإطار تطبيق هذا النظام على المستويين البيداغوجي والمؤسساتي من جهة أخرى.

2-1- الإجراءات التنظيمية لتطبيق نظام ضمان الجودة:

اشتملت الإجراءات التنظيمية التي باشرتها الجهات المسؤولة عن التعليم العالي في الجزائر لتطبيق نظام ضمان الجودة، على إعادة تفعيل عمل بعض الهيئات المعنية بمراقبة وتقييم نشاط المؤسسات الجامعية مثل المجلس الوطني لتقييم التعليم العالي (CNE) وإنشاء هيئات جديدة توكل لها مهمة تطبيق نظام ضمان الجودة مثل اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES).

1-2-1- اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي: (CIAQES)

حُدِّدت مهامها وهيكلتها ضمن القرار الوزاري رقم 167 المؤرّخ في 31 ماي 2010، ومن مهام هذه اللجنة حسب المادة الثانية من القرار:

- إعداد دليل وطني لمعايير ضمان الجودة يأخذ بعين الاعتبار المعايير الدولية.
- إعداد برنامج إعلامي موجه للمؤسسات المعنية، ومخطط تكوين للمسؤولين عن ضمان الجودة.
- تحديد برنامج تطبيق إجراءات ضمان الجودة في المؤسسات المعنية وضمان متابعتها وتنفيذها.

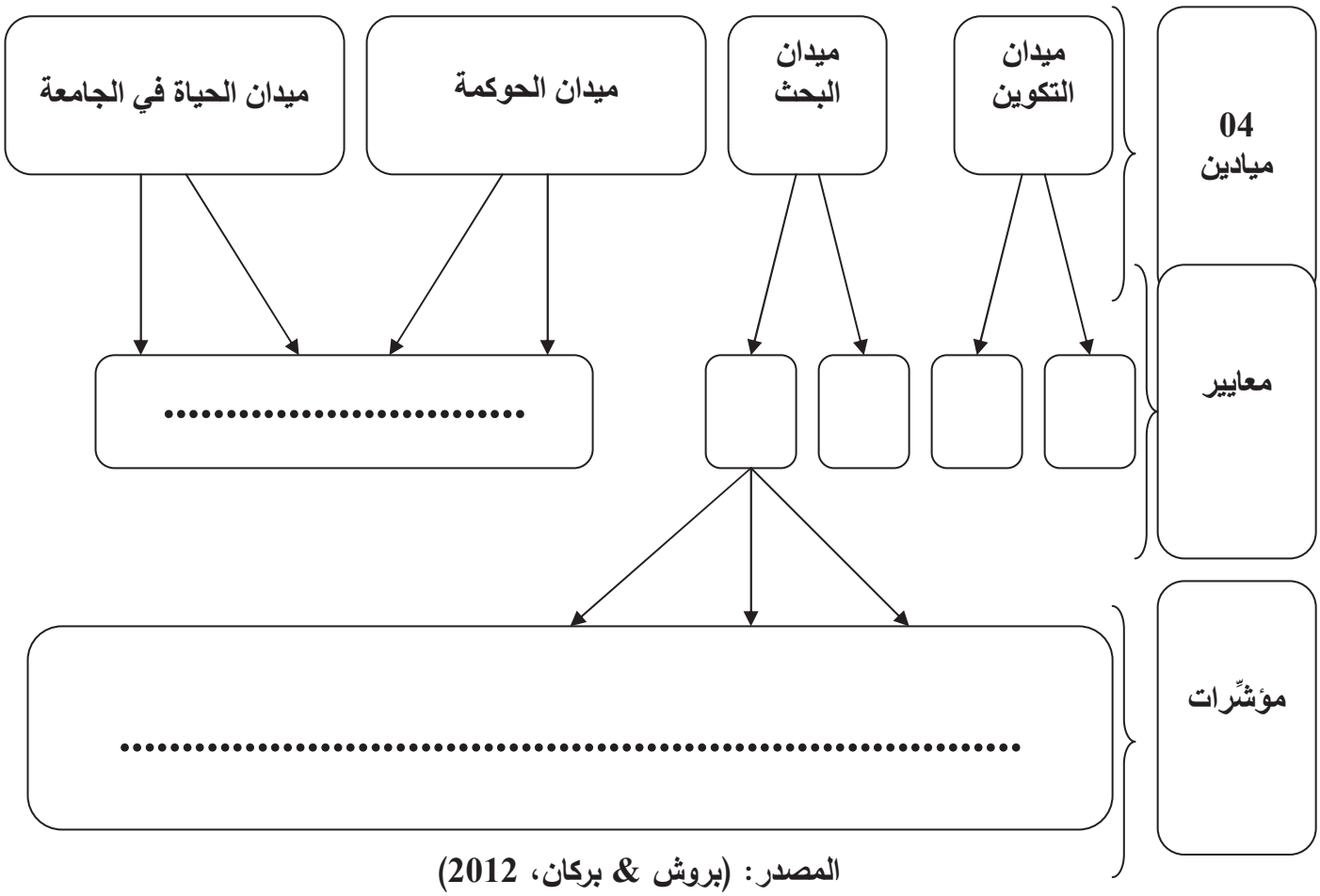
لقد باشرت هذه اللجنة مهامها وأنجزت لحدّ الساعة جملةً من الإجراءات، منها تحديد الخيارات الأساسية التي تشير إلى مجال السياسة المتّبعة لضمان الجودة، حيث تمّ تبني ضمان الجودة الداخلية كخيار استراتيجي على حساب ضمان الجودة الخارجية، الذي تمّ تأجيل تطبيقه إلى وقت لاحق ووقوع الاختيار على التقييم الذاتي (الداخلي) كمرحلة أولى تتناسب مع مبدأ التطوير المستمر لجودة التعليم.

تكوين مسؤولي الجودة بعد استكمال تكوين أعضاء اللجنة الوطنية من خلال برنامج تكويني على يد خبراء دوليين والذي توِّج بزيارات ميدانية لبعض المؤسسات الأوروبية. (بروش & بركان، 2012)

كما باشرت اللجنة عملية تكوين رؤساء خلايا ضمان الجودة (RAQ) على مستوى الندوات الجهوية الثلاث وأصدرت محتويات هذه البرامج التكوينية على موقعها الإلكتروني.

حاليا تعمل اللجنة على إعداد نظام للمعايير يكون له بعد وطني، وبالرجوع للأنظمة والمعايير فإنَّ إمكانية تبني أحد أنظمة الوكالات الدولية تبقى متاحة، لكن يُحبّذ إعداد نظام يأخذ في الاعتبار الخصوصيات السائدة في منظومة التعليم العالي الوطنية، ولحد الساعة تمّ الاتفاق على أنَّ نظام المعايير يحتوي على البنية التي يُبيِّنها المخطط الموالي (المرجع نفسه):

مخطط رقم (03) يوضَّح بنية نظام معايير ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر لـ (CIAQES)



المصدر: (بروش & بركان، 2012)

بهذه الكيفية التي يُبيِّنها المخطط أعلاه تمّ تقسيم ميادين عمل مؤسسات التعليم العالي (إطار الحياة الجامعية، الحوكمة، التكوين، البحث) إلى معايير (Références) ثمّ يتم قياس كل معيار بمجموعة من المؤشّرات الكمية والنوعية. (بروش & بركان، 2012)

1-2-2- المجلس الوطني لتقييم التعليم العالي: (CNE)

تمّ إعادة تفعيله وفق ما جاء به القرار الوزاري رقم 739 المؤرّخ في 18 أكتوبر 2010 وأُسندت له مهمة إدارة تقييم وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

1-2-3- خلايا ضمان الجودة: (CAQ)

إضافةً إلى هاتين الهيئتين لتقييم وضمان جودة التعليم العالي (CNE & CIAQES) تمّ تشكيل خلايا ضمان الجودة على مستوى المؤسسات الجامعية، كهيئات تُعنى بالمساهمة في بناء وتطوير هذا النظام على مستوى هذه المؤسسات.

أ- تنظيم خلية ضمان الجودة:

هي هيئة تابعة لرئيس الجامعة، تتشكّل من أعضاء يمثّلون مختلف المكوّنات والهيئات البيداغوجية والإدارية للمؤسسة ويعيَّن مسؤول لهذه الخلية (RAQ) من طرف رئيس الجامعة، وتقوم الخلية بإعداد قانون داخلي لها وبرنامج عمل سنوي وتجتمع مرة كل ثلاثي كما يمكنها الاجتماع استثنائيا وفق شروط التنظيم الذي تعمل به.

ب- مهمة وأدوار خلية ضمان الجودة:

الدور الأساسي لخلية ضمان الجودة يتمثّل في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة داخل مؤسسة التعليم العالي، وتندرج ضمن هذه المهمة مجموعة من الأدوار (تنفيذ، متابعة، تقييم تكوين، إعلام، واتصال) المرتبطة بإجراءات وعمليات وأهداف هذا النظام على مستوى المؤسسة.

فيما يلي أهمّ أدوار خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر:

- تعدّ خلية ضمان الجودة بمثابة الواجهة بين المؤسسة الجامعية والهيئات الوطنية للتقييم.
- تضمن الخلية متابعة برنامج العمل الوطني في ضوء التحسين المستمر لجودة برامج التكوين البحث، والعمل المؤسساتي.
- تقوم الخلية بتنظيم عمليات إعلام حول مهامها وتحسيس حول النتائج المنتظرة من تطبيق نظام ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية.
- تقود الخلية إجراءات التقييم الداخلي لمجالات: الحوكمة، التكوين، البحث، والحياة الجامعية وتدعم تطوير أفضل الممارسات في هذه المجالات، وفي هذا الصدد تقوم بتحضير الإجراءات وإعداد الوثائق والملفات الضرورية.
- تضمن الخلية تحضير وتنفيذ ومتابعة عمليات التقييم الذاتي على مستوى المؤسسة.
- تنسّق الخلية مهمة تحرير تقارير التقييم الذاتي.
- تقود الخلية عمليات التكوين المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة.
- تضمن الخلية الاتصال الداخلي والخارجي وتبذل كافة الجهود للمشاركة في مختلف التظاهرات في مجال ضمان الجودة.

♦ تنشر الخلية تقارير عملها السنوي على موقع الجامعة الإلكتروني.

أما فيما يتعلّق بما يجب على المؤسسة توفيره لخلية ضمان الجودة لضمان الأداء الأمثل لمهماتها تسهر الأمانة العامة للمؤسسة على توفير كافة الإمكانيات الضرورية التي تحتاجها الخلية لأداء هذه المهام وتوفِّر لها مختلف النصوص والوثائق الضرورية لعمليات التقييم. (Boubakour, CIAQES, 2012 :p43)

من خلال ما سبق طرحه حول أدوار ووظائف خلايا ضمان الجودة في ضوء مساهمتها في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية، يبدو أن هذه الوظائف تركِّز في الوقت الراهن على تحقيق هدفين رئيسيين هما:

❖ المساهمة في « نشر وترسيخ ثقافة الجودة » داخل المؤسسات الجامعية، على اعتبار أنَّ تطبيق نظام ضمان الجودة من حيث هو مشروع تغيير تنظيمي يشمل مختلف أبعاد العمل الجامعي، يتطلب بدايةً توجيه الجهود نحو ترسيخ ونشر هذه الثقافة الغائبة عن مسرح التعليم العالي في الجزائر حاليا الأمر الذي يقود نحو إقناع الفاعلين الجامعيين بجدوى وإمكانية تحقيق التغيير المأمول من تطبيق هذا النظام، مما ينتج نوعا من الالتزام لديهم بضرورة بذل ما يكفي من جهود في إطار المشاركة الجماعية لتحقيق أهداف هذا النظام التي ترتكز على تحسين جودة ونوعية التكوين الجامعي.

❖ تطبيق إجراءات تُفضي إلى تحقيق مؤشِّرات الجودة والنوعية في العمل الجامعي على أرض الواقع (الجودة العملية) من خلال مساهمة هذه الخلايا في تبني وتطبيق آليات ضمان الجودة في الجامعة، وتحسيس الفاعلين بأهميتها وقدرتها على تحسين جودة ونوعية مختلف الأنشطة وتشجيعهم على المشاركة في اقتراح وتنفيذ الإجراءات التي تقود نحو هذا التحسين.

من خلال ما سبق ذكره حول أدوار ومهمات خلايا ضمان الجودة (CAQ) في إطار مساهمتها في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة والأهداف الرئيسية لهذه الخلايا، يمكن تلخيص هذه الأدوار في النقاط الآتية:

♦ **وظيفة التحسين المستمر**: لبرامج التكوين والبحث والعمل المؤسساتي.

♦ **وظيفة الإعلام**: حول مهامها وأهداف نظام ضمان الجودة ونشر التقارير المختلفة.

♦ **وظيفة التقييم**: التقييم الداخلي لمجالات الحوكمة، التكوين، البحث، والحياة الجامعية.

♦ **وظيفة التكوين المستمر**: لأعضائها في مجال ضمان الجودة.

♦ **وظيفة الاتصال**: على المستويين الداخلي والخارجي.

تعزيزا لهذه الخطوات والإجراءات الأكاديمية والتنظيمية في السير نحو تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، توجهت بعض الجامعات نحو الانخراط في برامج شراكة وتعاون دوليين في هذا الإطار، والتي يمكن تناولها كنماذج قد تُلخِّص جانبا من خصائص التجربة الجزائرية في ضمان الجودة في ضوء الإجراءات التي قامت بها هذه الجامعات.

2-نماذج عن تطبيق ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية:

في ظلّ الإجراءات التي ميَّزت المشهد العام للتعليم العالي في الجزائر في الآونة الأخيرة، توجهت بعض الجامعات نحو الانخراط في برامج شراكة دولية لتطبيق نظام ضمان الجودة مثل جامعات أمحمد بوقرّة (بومرداس)، منتوري (قسنطينة)، والمدرسة العليا للتعليم التكنولوجي (وهران).

هذه المؤسسات تبنت المشاركة في برنامج (Tempus Aqi-Umed) للشراكة بين الجامعات الأوروبية ونظيراتها في المناطق المجاورة، وهو برنامج يهدف إلى تحسين الجودة في هذه الجامعات ووضع آليات لضمانها.

إنَّ تناولنا لهذه التجارب، جاء من منطلق مواصلة عرضنا لإجراءات سير منظومة العمل الجامعي في الجزائر نحو تطبيق نظام ضمان الجودة، من خلال التعريف بنماذج عن جامعات جزائرية تُطبِّق هذا النظام والوقوف على الخطوات التي قامت بها في هذا الإطار، وما يمكن أن يُفيد ذلك في الوقوف على جانب من خصائص التجربة الجزائرية في ضمان الجودة.

حيث ينصب تركيز الباحث في هذه العناصر على التعريف بهذه النماذج من خلال عرض أهمّ إجراءات ضمان الجودة المتّبعة فيها بالاعتماد على تقرير برنامج (Tempus Aqi-Umed, 2009) والذي حمل عنوان (*Renforcement de l'assurance qualité interne des universités de la Méditerranée –Algérie, Maroc, Tunisie- Etats des lieux*).

2-1- تجربة جامعة أمحمد بوقرة (بومرداس):

منذ تطبيق نظام (ل.م.د) في التعليم العالي في الجزائر (2004) وهذه الجامعة تسير على هذا النهج الإصلاحي الذي قادها نحو تصحيح رؤيتها وتبنيها لإجراءات تُمكِّنها من أداء أفضل لمهماتها.

حيث تسعى جامعة أمحمد بوقرة في الوقت الراهن إلى وضع الخطوط العريضة لرؤية (Vision) حول الجودة اعتمادا على عدّة آليات من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف أهمُّها:

- الربط أكثر بين توجهات السياسة العامة للتعليم العالي المحددة من قبل القوى الاجتماعية وجعل التميُّز (L'excellence) هدفا استراتيجيا لها.
- تقديم خدمات نوعية وأفضل للطلبة باعتبارهم النقطة المحورية في نشاطات المؤسسة.
- الانخراط في جو التنافسية عن طريق ضمان مستويات جودة عالية.
- تسهيل التعاون الدولي مع الهيئات المانحة لاعتماد التميُّز.

لتحقيق هذه الأهداف، شاركت الجامعة ضمن اتحاد للجامعات الأورومتوسطية في إطار برنامج (Tempus) بهدف تطبيق نظام ضمان الجودة وتقييم داخلي على المستويين المؤسساتي والبرامج.

أما ما يتعلّق بآلية ضمان الجودة، تسعى الجامعة إلى تأسيس وترقية نقاش ديمقراطي على مستوى مختلف الهيئات والمصالح بهدف تحسين إجراءات جودة التكوين، لكنّها تعاني نقائص واختلالات في ظلّ نقص ثقافة التقييم المسجّلة لدى الأساتذة.

كما قامت المؤسسة بإجراء عمليات تقييم داخلي للجودة شملت مختلف المجالات (تكوين، بحث فعّالية التسيير والحوكمة، إطار الحياة الجامعية، الاتصال، والانفتاح على المحيط الخارجي) في إطار البرنامج المذكور وقامت بعرض نتائج هذه الإجراءات في تقرير مفصّل.

حملت خلاصة هذا التقرير وصفا عاما لمدى التقدُّم الذي حققته الجامعة في تطبيقها لنظام ضمان الجودة، وجاء فيه أنَّ الجامعة لا تتوفّر بعد على تقاليد التقييم الداخلي التي ترتبط بالمبادئ التي تُجسِّد ضمان جودة التعليم العالي، كما حمل هذا التقرير توصيات للتعمُّق أكثر في إجراءات التقييم وضمان الجودة، والتركيز على ضرورة وضع نظام للمعايير (دليل) يكون له بعد دولي يراعي في الوقت نفسه خصوصيات هذه المؤسسة الجامعية.

2-2- تجربة جامعة منتوري (قسنطينة):

على غرار ما قامت به جامعة أمحمد بوقرة، توجهت جامعة منتوري بقسنطينة نحو تبني برنامج الشراكة الأورومتوسطي (Tempus Aqi-Umed) لضمان الجودة، وعرضت هي الأخرى إجراءات التقييم التي قامت بها في هذا الإطار.

فيما يتعلّق بتطبيق آلية ضمان الجودة على مستوى هذه المؤسسة واعتمادا على توصيات قُدِّمت على المستوى المركزي، هدفت هذه التوصيات إلى تطبيق عمليات جديدة للتسيير البيداغوجي شملت أبعادا متنوِّعة مثل العلاقة أستاذ/طالب، تسيير الزمن البيداغوجي...إلخ

في هذا الإطار، تمّ تنصيب خلية ضمان الجودة على مستوى الجامعة بتاريخ (2009/02/14) ووضعت هذه الأخيرة برنامج عمل على المدى القصير تضمّن:

- تطبيقات بيداغوجية جديدة (الاعتماد على تكنولوجيات الإعلام والاتصال).
- التحكّم في تسيير الزمن البيداغوجي في إطار تقسيمه إلى سداسيات.
- تقييم التربصات في المؤسسات الاقتصادية.
- التقييم الداخلي للتكوين.

كما قامت هذه الخلية بتنظيم ملتقى دولي سنة (2009) تحت عنوان: « ثقافة التقييم في آلية ضمان الجودة » إضافةً إلى تنظيم عدة ملتقيات وأيام دراسية حول نظام ضمان الجودة وآليات قيادة المسؤولين البيداغوجيين لإجراءات التقييم الداخلي.

2-3- تجربة المدرسة العليا للتعليم التكنولوجي (وهران):

في إطار تبنِّيها لبرنامج (Tempus Aqi-Umed) لضمان الجودة، وانطلاقا من عمليات تقييم داخلية (Auto-Evaluation) تمّ إجراؤها على مستوى المدرسة العليا للتعليم التكنولوجي (وهران) شملت مختلف مجالات نشاط المدرسة (التكوين، البحث، إطار الحياة الجامعية، التسيير...إلخ).

خرجت عمليات التقييم هذه بتقرير مفصّل عن الوضعية الحالية للمؤسسة في ضوء معايير ضمان الجودة.

جاء هذا التقرير بمجموعة من التوصيات حول تطبيق نظام ضمان الجودة وإدارة عملية التقييم الداخلي (الذاتي) التي قامت بها هذه المؤسسة، ومن أهمّ هذه التوصيات:

- من المستعجل التشجيع على ثقافة التقييم والجودة في مؤسسات التعليم العالي في ضوء الغاية المحورية المتمثّلة في تحسين وضمان الجودة.
- تسيير الجودة بشكل يرتقي بها إلى التوافق مع معايير إدارة الجودة بهدف تحسين الفعّالية.

تلخيصا لما ورد من خلال استعراض هذه التجارب الثلاث في تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، يبدو أنَّ السير في إجراءات ضمان الجودة مازالت في بداياتها الأولى، خاصةً فيما تعلّق بالآليات التي تمّ اعتمادها من قبل هذه المؤسسات لحدّ الساعة، والتي لم تتعد التقييم الداخلي (L'Auto-Evaluation).

إضافةً إلى تركيز التقارير التي عرضتها هذه المؤسسات على التحديات التي تواجه تطبيق هذا النظام على مستواها والنقائص المسجّلة، خاصةً «غياب ثقافة الجودة والتقييم» عن المشهد العام للتعليم العالي في الجزائر، والتوصية بضرورة توجيه الجهود نحو ترسيخ ثقافة الجودة لدى مختلف الفاعلين.

إذ تُشكِّل هذه النقطة (غياب ثقافة الجودة والتقييم) عن المشهد العام لهذا القطاع في الجزائر في الوقت الراهن، واحدةً من أبرز التحديات التي تواجه تطبيق نظام ضمان الجودة الذي يتفق الفاعلون في الجامعة على أهميته في ظل الظروف الراهنة على المستويين المحلي والدولي، وهو ما يستدعي على القائمين على القطاع أثناء توجههم لتطبيق هذا النظام أخذ هذه التحديات بعين الاعتبار.

3- التحديات التي تواجه تطبيق ضمان الجودة في الجزائر:

من أبرز التحديات التي تواجه ضمان جودة التكوين الجامعي في الجزائر، عنصر مقاومة التغيير حيث أنَّ مشروع تطبيق ضمان الجودة في هذا القطاع ذو أهمية بالغة، وهو مكمِّل للإصلاحات الجارية (نظام ل.م.د).

من هذا المنطلق، يتعيّن على القائمين على القطاع التحضير الجيّد لقيادة هذا المشروع الذي يعبِّر عن تغيير تنظيمي بأتم معنى الكلمة والحديث عن المشروع التغييري لابدّ أن يراعي المقاومة المتوقعة وهذا يستوجب حسن التعامل مع هذه المقاومة التي قد تكون نتاج عوامل متعددة لخّصها كل من بروش وبركان (2005) في المخاوف الآتية:

- الخوف من التقييم بالنسبة للأساتذة.
- الخوف من فقدان النفوذ.
- الخوف من بذل جهد إضافي من طرف المسؤولين.
- الخوف من تكثيف التحصيل العلمي من جانب الطلبة.

فمخاوف الطلبة مثلا تتركّز حول المجهودات الإضافية التي هم مطالبون ببذلها في مسارهم التكويني لرفع مستويات الأداء والتحصيل.

أما الأساتذة والإداريين والعمال، فترجع مخاوفهم إلى المجهودات الإضافية والمؤهلات الجديدة التي يتطلبها الأداء الفعّال والجيّد لمهماتهم في إطار هذا النظام، وخضوعهم الدوري والمستمر لآليات التقييم المختلفة التي تحكم على مستويات أدائهم، وما يمكن أن ينتج عنها من قرارات تتعلّق بمساراتهم المهنية (ترقيات، تحفيزات...إلخ).

من هذه التحديات أيضا غياب ثقافتي التقييم والجودة، فالمتتبع لمسار التعليم العالي في الجزائر يدرك أنَّ عنصر الجودة لم يكن معلنا في سياسة الجامعة وبالتالي لم يكن مؤشِّر قياس نجاعة وفعّالية المؤسسة الجامعية. (بروش & بركان، 2012)

من الصعوبات التي يجب تفاديها أيضا، قلّة مستوى تكوين وتدريب القائمين على تطبيق إجراءات نظام ضمان الجودة وعدم توفير الإمكانيات المادية والتنظيمية التي تمكِّن من التعامل بفعّالية مع نظام المعلومات. (المرجع نفسه)

وجه آخر للتحديات التي قد تواجه تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر يرتبط بقدرة القطاع على توفير الإمكانيات الضرورية لإدارة هذا المشروع في ضوء المعايير الواجب توفرها (متطلبات ضمان الجودة).

فإشكالية توفير الإمكانيات التي يحتاجها تطبيق نظام ضمان الجودة بأبعادها المتنوِّعة (إمكانيات بشرية، مادية، مالية، بيداغوجية، إطار قانوني وتنظيمي) في ضوء «موافقتها للمتطلبات» الضرورية (Adaptation aux exigences) التي يتّم تحديدها بمراعاة المعايير المعمول بها دوليا من ناحية وخصوصيات نظام التعليم العالي المحلية من ناحية ثانية، تحتاج إلى دراسة معمّقة ومستفيضة تُمكِّن من الوقوف على قدرة المنظومة الجامعية في الجزائر على توفير هذه المتطلبات، وبالتالي ضمان التطبيق الفعّال لنظام ضمان الجودة.

الأمر الذي من شأنه أن يُسهم في بناء رؤية استراتيجية متكاملة لتطبيق وإدارة هذا النظام بالكيفية التي تقود نحو ضمان تحقيقه لأهدافه، وضمان التقليل من مظاهر الاختلالات التي سبق وأن سُجِّلت في برامج الإصلاح المطّبقة، ومنها نظام (ل.م.د) أين يتفق مختلف الفاعلين في القطاع على أنّه لم يحقِّق جميع الأهداف التي جاء من أجلها.

حيث يشير GHOUATI(2011) إلى أنَّ المنظومة الجامعية في الجزائر سعت من خلال تبنيها لهذا النظام إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- تقديم تكوين نوعي بهدف ترقية أفضل للإدماج المهني.
- تكوين مفتوح للجميع ومستمر مدى الحياة.
- تعزيز استقلالية المؤسسات الجامعية.
- تشجيع الانفتاح الدولي.

لكنَّه طرح في هذا الصدد مجموعة من الإشكاليات التي تعبِّر حقيقة عن ابتعاد الجامعة الجزائرية في الوقت الراهن عن تحقيق هذه الأهداف التي جاء بها (ل.م.د).

على مستوى تقديم التكوين النوعي الذي يمكِّن من ترقية الإدماج المهني للمتخرّجين، فهو يؤكِّد على أنَّ البطالة بين أوساط هؤلاء مازلت تشكِّل هاجسا بين مختلف القوى الاجتماعية، على الرغم من الإحصائيات التي تشير إلى تناقص محسوس في نسب البطالة بدايةً من سنة 2003 حسب المركز الوطني للإحصاء (ONS).

لكنَّ الإشكال أنَّ هذا المركز لا يقدِّم إحصائيات مفصّلة عن الفئات المعنية بتراجع نسب البطالة حتى وإن كان القائمون عليه يعلمون أنَّ نسبة البطالة بين أوساط الشباب الذين تقِّل أعمارهم عن (30) سنة تبقى مرتفعة جدا (Ghouati, 2001: p62).

أما فيما يخص الهدف المتعلّق بتعزيز «استقلالية المؤسسات الجامعية»، فهو يرى أنَّ مفهوم الاستقلالية أصلا يفتقد إلى تعريف واضح، رغم ارتباطه بالحوكمة الجيِّدة (Bonne gouvernance) إلا أنَّ هذه الأخيرة تفتقد هي الأخرى إلى التعريف. (*Ibid*)

الخلاصة:

في ضوء الإجابة عن التساؤلين اللذين طرحهما الباحث في بداية هذا الفصل حول توجهات التعليم العالي في الجزائر في ضوء ضمان الجودة، وخصائص التجربة الجزائرية في ضمان الجودة، اشتمل الفصل الرابع من هذه الدراسة على محورين رئيسيين.

تناول الأول منهما أهمّ مظاهر توجهات التعليم العالي في الجزائر في ضوء ضمان الجودة، من خلال التطرّق بدايةً لأهمّ الإصلاحات التي عرفها القطاع خلال مراحل تطوُّره التاريخية، انطلاقا من إصلاحات فترة السبعينات، مرورا بإصلاحات فترة الثمانينات، وصولا إلى إصلاحات فترة التسعينات وامتداداتها إلى الوقت الراهن من خلال التركيز على آخر إصلاح طبقته الجزائر [نظام (ل.م.د)].

حيث تمّ تناول أهمّ حيثيات هذا النظام بتعريفه بدايةً، فاستعراض مبررات وأهداف تطبيقه في الجامعة الجزائرية، وصولا إلى شرح الرؤية التي تعتبر هذا النظام مدخلا لتحسين وضمان الجودة.

إضافةً إلى التطرُّق لأهمّ احتياجات المنظومة الجامعية في الجزائر على المستويين المؤسساتي والبيداغوجي في ضوء توجهها نحو تطبيق ضمان الجودة لمعالجة الاختلالات التي عرفها تطبيق نظام (ل.م.د) من جهة، ومسايرة التحوُّلات المحلية والدولية التي عرفتها هذه المنظومة من جهة أخرى.

في حين أنَّ المحور الثاني حول خصائص التجربة الجزائرية في نظام ضمان الجودة، فقد كان التركيز فيه أولا على عرض أهمّ الإجراءات الأكاديمية والتنظيمية التي اتخذتها الجهات المسؤولة والباحثين والمهتمين بالقطاع في إطار تطبيق هذا النظام، فالتعريف بنماذج بعض الجامعات الجزائرية التي انخرطت في برامج شراكة دولية لضمان الجودة.

وصولا إلى تحديد التحديات التي تواجه تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر والتي من بينها التحدي الذي يُعبِّر عن «إشكالية توفير الإمكانيات الضرورية لتطبيق هذا النظام في ضوء ما يجب أن يتوفّر من متطلبات».

في ضوء: إشكالية وأهداف الدراسة الحالية، بعد تناول التوجهات الجديدة لأنظمة التعليم العالي في العالم من ناحية، واستعراض أهمّ توجهات هذا القطاع في الجزائر في ضوء ما هو حاصل على الصعيد الدولي –من خلال التطرُّق إلى خصائصه وأهمّ التطوُّرات التي عرفها– من ناحية أخرى والتركيز على «**الإمكانيات**» التي يتوفّر عليها كنقطة محورية أولى (الفصل الأول).

تناول مفهوم ضمان الجودة بصفة عامة وضمان الجودة المؤسساتية بصفة خاصة، والتركيز على «**متطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي**» كنقطة محورية ثانية (الفصلين الثاني والثالث).

وصولا إلى طرح «**الإشكالية**» التي جاء بها العنصر الأخير من (الفصل الرابع) حول أهمّ التحديات التي تواجه تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، التي من بينها «مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي».

وللإجابة على التساؤلات التي جاءت به إشكالية الدراسة الحالية: « ما مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي بالجزائر ومتطلبات ضمان جودته على المستوى المؤسساتي، من وجهة نظر كل من أعضاء خلايا ضمان الجودة وأعضاء لجنة (CIAQES)»؟

انطلاقا من الحاجة إلى الوقوف ميدانيا على إمكانيات التعليم العالي بالجزائر من المنظور المرتبط بمتطلبات ضمان الجودة المؤسساتية، سيعمل معدّ الدراسة –في إطار دراسة ميدانية– على استكشاف ميدان البحث وجمع المعلومات التي قد تُمكِّن من«الإجابة على التساؤلات المطروحة» من جهة، وأن تساعد على « بناء خطة لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر » من حيث هو أحد أهداف الدراسة الحالية من جهة ثانية.

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الخامس
الإجراءات المنهجية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1- حدود الدراسة.....**178**

2- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....**179**

3- أدوات الدراسة الاستطلاعية.....**179**

4- نتائج الدراسة الاستطلاعية.....**181**

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- مجتمع وعينة الدراسة.....**182**

2- أدوات الدراسة.....**184**

3- طريقة التفريغ والحصول على الدرجات الخام.....**192**

4- الأساليب الإحصائية للدراسة.....**198**

الخلاصة

تمهيد:

في ضوء إشكالية الدراسة الحالية والأسئلة التي جاءت بها، وفي ضوء الأهداف التي سعت إلى تحقيقها بعد الوقوف على التوجهات الحالية للتعليم العالي في العالم، تشخيص واقع هذا القطاع في الجزائر، التعريف بنظام ضمان الجودة، فتحديد أهمّ متطلبات تطبيق هذا الأخير، وصولا إلى التعريف بالتجربة الجزائرية في هذا الإطار.

سيعمل الباحث –من خلال الدراسة الميدانية– على الإجابة عمّا طُرح من أسئلة واختبار صحّة ما تمّ اقتراحه من فرضيات.

– للتحقق من صحة الفرضية العامة الأولى والتي نصُّها: «يوجد توافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة بمستوى عالي من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة».

تمَّ الاعتماد على الاستبيان أداةً لجمع البيانات، حيث تمَّ تطوير استبيان معد لوصف هذا المستوى وجِّهت أسئلته إلى مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة في عشر (10) مؤسسات جامعية.

– للتحقق من صحة الفرضية العامة الثانية ونصُّها: «يوجد توافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة بمستوى عالي من وجهة نظر أعضاء لجنة (CIAQES)».

تمّ الاعتماد على استبيان ثاني لوصف مستوى التوافق، وجِّه لأعضاء اللجنة الوطنية لبناء وتطوير نظام ضمان الجودة (CIAQES).

– أمَّا اختبار صحة الفرضية الفرقية التي توقعت «وجود اختلاف في مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة باختلاف المؤسسة الجامعية».

فكان بالاعتماد على نتائج استجابات الفئة الأولى من العينة (أعضاء خلايا ضمان الجودة) لعشر (10) مؤسسات جامعية.

لتحقيق هذه الأهداف الإجرائية، كان البحث الميداني لموضوع الدراسة على مرحلتين، الأولى منهما دراسة استطلاعية، من بين أهدافها الوقوف على إمكانية إجراء البحث واستجابة عينة الدراسة، والثانية دراسة أساسية تمحورت أهدافها حول الإجابة عن الأسئلة التي جاءت بها الإشكالية واختبار صحّة الفرضيات التي اقترِحت كإجابات مؤقتة عن هذه الأسئلة.

أولا– الدراسة الاستطلاعية:

تعد هذه الدراسة الاستطلاعية بمثابة الخطوة الميدانية الأولى التي حاولنا من خلالها معرفة مدى إمكانية إجراء الدراسة نظريا وميدانيا، واستطلاع ميدان البحث للوقوف على توفّر بعض المعطيات الضرورية على غرار توفّر المادة العلمية النظرية في الموضوع وإمكانية استجابة عيّنة الدراسة.

قبل التطرُّق لإجراءات هذه الدراسة الاستطلاعية، سنحدِّد بدايةً مجالات الدراسة (ككل) من الناحية الموضوعية (الأكاديمية)، المكانية، البشرية، والزمنية.

1- حدود الدراسة:

كان إجراء الدراسة الحالية بمرحلتيها (النظرية والميدانية) وفق مجموعة من المجالات التي تشكِّل الحدود الموضوعية، المكانية، البشرية، والزمنية الآتية:

1-1- الحدود الموضوعية (الأكاديمية):

إنَّ الدراسة الحالية «بحث وصفي استكشافي» هدفه الوقوف على مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي من خلال:

- ♦ الوقوف على مستوى هذا التوافق من وجهة نظر فئتين من الفاعلين الجامعيين المعنيين بإجراءات بناء وتطوير نظام ضمان الجودة (أعضاء خلايا الجودة وأعضاء لجنة -CIAQES-).
- ♦ تحديد الاختلاف في مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات في (10) مؤسسات جامعية من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة في هذه المؤسسات.

من هذه المنطلقات يتحدد مجال البحث الموضوعي (الأكاديمي) والإجرائي (الميداني) لهذه الدراسة بمحاولة استكشاف ووصف واقع تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية وبالتالي فهي محدودة موضوعيا وإجرائيا من الجوانب الآتية:

- ❖ هدفها وصف واقع إمكانيات التعليم العالي في ضوء متطلبات ضمان الجودة.
- ❖ مصدر الحصول على المعلومات حول هذا الواقع محدود، يتمثّل في «آراء فئة» بعينها من الفاعلين الجامعيين.
- ❖ أدوات جمع البيانات عبارة عن استبيانين لتحديد مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات من وجهة نظر عينة الدراسة.
- ❖ تحديد متطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي الذي جاءت به الدراسة الحالية لا يمكن أن يعبِّر بأي حال من الأحوال عن كل المتطلبات، وإنَّما هو تعبير عن تصوُّر معد الدراسة لأهم ما يجب أن يتوفّر من شروط لتطبيق نظام ضمان الجودة في ضوء طرحين وطني ودولي.
- ❖ وصف مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات ليس هدفا في حد ذاته، وإنَّما هدفه بناء تصوُّر حول هذا المستوى، قد يساعد في الوقوف «على جانب من الاختلالات» التي تواجه تطبيق ضمان الجودة، واستغلال ما يمكن أن نخرج به من نتائج في تقديم بعض المقترحات التي قد تساهم في معالجة هذه الاختلالات، ومن هنا تبرز «أهمية الدراسة الحالية» من الناحية الميدانية.

1-2- الحدود المكانية (المؤسساتية):

اقتصر إجراء هذه الدراسة في مرحلتها الميدانية على خلايا الجودة لعشر (10) مؤسسات جامعية ولجنة تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي -CIAQES- (الجدول رقم 15).

3-1- الحدود البشرية:

اقتصر البحث الميداني على مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة في عشر (10) مؤسسات جامعية والبالغ عددهم (95)، وأعضاء لجنة (CIAQES) البالغ عددهم عشرة (10) أعضاء.

4-1- الحدود الزمنية:

تمّت مباشرة الدراسة الحالية ابتداءً من شهر فيفري (2013)، فبعد اختيار موضوع البحث قمنا بإجراء دراسة بيبليوغرافية لجمع ما أمكن من مادة علمية حول هذا الموضوع والوقوف على مدى توفّر ما يلزم من مراجع.

ثمّ قمنا بدراسة الموضوع من «الجانب النظري» في الفترة الممتدة بين أفريل 2013 وأكتوبر 2014 أين تمّ إعداد الإطار النظري للدراسة.

بدايةً من شهر نوفمبر (2014) قمنا بإجراء «دراسة استطلاعية» لميدان البحث، تمّ خلالها مقابلة مجموعة من الأساتذة والباحثين في مجال ضمان الجودة.

من بداية شهر فيفري إلى 31 أوت 2015، تمّ إجراء «الدراسة الميدانية» التي قمنا خلالها بتطبيق أدوات جمع البيانات على عينة الدراسة، تفريغ هذه البيانات، تحليل وتفسير النتائج، فتقديم المقترحات.

2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثّلت أهداف الدراسة الاستطلاعية في النقاط الآتية:

- جمع المادة العلمية لموضوع البحث وقراءة ما جاء في التراث النظري حول هذا الموضوع.
- التعرّف عن قرب على ميدان البحث وتكوين صورة أولية عنه.
- التدرّب أكثر على خطوات البحث.
- التعرّف على مدى استعداد عينة البحث للتجاوب مع الموضوع.
- الكشف عن الصعوبات التي قد تعترض الباحث أثناء دراسته للموضوع ومحاولة التقليل من حدَّتها أو تفاديها في الدراسة الأساسية.
- اختيار وبناء الأداة المناسبة لجمع البيانات وتجهيزها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

3- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

في ضوء الدراسة النظرية لموضوع البحث والدراسات السابقة، وانطلاقا من أهداف هذه الدراسة الاستطلاعية، تمّ الاعتماد على مجموعة من الأدوات والوسائل لجمع البيانات تمثّلت في:

1-3- الوثائق والسجّلات:

تعد مصدرا مهما لجمع المعلومات والبيانات إذ تُعبِّر عن سند مكمِّل لأدوات البحث الرئيسية وتساعد الباحث على جمع قدر مهم من المعلومات عن موضوع بحثه، خاصةً ما تعلّق بعينة الدراسة وبعض الإحصائيات والبيانات التي يحتاجها، ومن بين الوثائق والسجّلات اعتمدنا على:

♦ النصوص التنظيمية المتعلّقة بمهام وتنظيم وسير الجامعة، المعدّة من طرف مديرية الدراسات القانونية والأرشيف التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

♦ نصوص وقرارات تشريعية حول ضمان جودة التكوين الجامعي في الجزائر على غرار القرار الوزاري رقم 167 المؤرّخ في 31 ماي 2010 المتضمن تشكيل اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر (CIAQES)، والقرار الوزاري رقم 739 المؤرّخ في 18 أكتوبر 2010 المتضمن هيكلة المجلس الوطني للتقييم (CNE).

♦ دليل ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر المعد من قبل (CIAQES).

♦ مجموعة من الإحصائيات للمركز الوطني للإحصاء (ONS) المرتبطة بإمكانيات التعليم العالي في الجزائر من تعداد للمؤسسات الجامعية، تعداد الطلبة والمؤطّرين، المخصصات المالية...إلخ.

أفاد الاعتماد على هذه الوثائق في جمع معلومات مهمة عن موضوع البحث، خاصةً ما تعلّق بإمكانيات المنظومة الجامعية في الجزائر (بشرية، مادية، مالية، بيداغوجية، إطار تشريعي وقانوني) من ناحية، ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي من ناحية أخرى.

3-2- المقابلة:

تعد المقابلة من بين أهم وسائل جمع البيانات عن ظاهرة معينة، إذ تتيح للباحث مناقشة أي فكرة مع مبحوثه، خاصةً إذا ما تعلّق الأمر بعملية استطلاع للميدان حول موضوع يشوبه بعض الغموض في البداية، ويحتاج إلى جمع أكبر قدر من المعلومات حوله.

عُرِّفت على أنَّها: « لقاء مباشر بين الباحث والمبحوث، تُطرح فيها أسئلة تهدف إلى استيضاح الحقائق من ذوي العلاقة بالظاهرة موضوع البحث، وتُشخَّص فيها المعلومات بربط العلاقة بين المتغيِّرات ». (عقيل حسين، 1999: ص182)

اشتملت هذه الدراسة الاستطلاعية على إجراء مجموعة من المقابلات مع أساتذة وباحثين مهتمين بميدان التعليم العالي بصفة عامة وموضوع ضمان جودته بصفة خاصة، وكان من بينهم مسؤولي خلايا ضمان الجودة (RAQ) لجامعات: أم البواقي، خنشلة، سطيف1، وعضو لخلية الجودة في جامعة تبسة.

بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع أساتذة في المنهجية من جامعتيْ أم البواقي وقسنطينة2، كان هدفها اختيار أدوات جمع البيانات لهذه الدراسة وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائجها.

3-3- سؤال مفتوح:

تمّ توجيه سؤال مفتوح لعينة الدراسة الاستطلاعية تمحور حول واقع وإمكانيات التعليم العالي في الجزائر، وإمكانية تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات هذا القطاع يراعي البعدين المحلي والدولي وتصوُّرات هؤلاء الأساتذة عن مدى توفُّر المتطلبات الضرورية لتطبيق هذا النظام. [نص السؤال المفتوح: الملحق رقم (1)]

4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

في ضوء الأهداف التي سعت هذه الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيقها، خرجت بالنتائج الآتية:

♦ جمع المادة العلمية النظرية المرتبطة بموضوع البحث، وقد لمس معد الدراسة وفرةً في المراجع الضرورية لدراسة هذا الموضوع من الجانب النظري باللغة الفرنسية (كتب، مقالات علمية،...إلخ) في حين كانت المراجع باللغة العربية قليلة نوعا ما خاصةً الكتب العلمية منها، وما قلة هذه المراجع إلا لحدود ما توصّل إليه معد الدراسة وما تمكّن من الوصول إليه وقراءته ضمن إطار محدود زمنيا وموضوعيا.

♦ تحديد أسلوب المعاينة المناسب للدراسة وخصائص العينة في ضوء أهداف الدراسة وفرضياتها.

♦ التعرّف على بعض الصعوبات التي قد تعترض معد الدراسة أثناء بحثه الميداني من بينها:

– صعوبة الحصول على معلومات كافية عن عينة الدراسة (أعضاء خلايا الجودة بصفة خاصة) نظرا لعدم امتلاك بعض هذه الخلايا لموقع إلكتروني خاص بها يمكّن من معرفة تعداد أعضائها، وعدم تحيين خلايا أخرى (لها موقع إلكتروني) للمعلومات المتعلّقة بتجديد عضوية خلية ضمان الجودة فيها.

– عدم وجود مقر معيّن لخلية الجودة على مستوى بعض الجامعات مما يصعّب من الحصول على معلومات حول أعضاء الخلية.

– عدم استجابة بعض أفراد عينة هذه الدراسة الاستطلاعية للسؤال المفتوح الذي عُرض عليهم بحجة ارتباطاتهم الإدارية والبيداغوجية التي تحول دون تمكّنهم من الإجابة على هذا السؤال.

♦ اختيار أداة جمع البيانات متمثلةً في الاستبيان، في ضوء ملاحظات وتوصيات الأساتذة والباحثين الذين شملتهم هذه الدراسة الاستطلاعية.

♦ تجدر الإشارة هنا إلى إشكالية خرج بها معد الدراسة كواحدة من نتائج استطلاع الميدان متمثّلةً في انقسام آراء عينة هذه الدراسة الاستطلاعية بين من أشار بضرورة اعتماد استبيانين أحدهما لقياس الإمكانيات والآخر للمتطلبات، وبين من أوصى بالاعتماد على استبيان واحد لقياس الإمكانيات في ضوء المتطلبات.

من هذا المنطلق اعتمد الباحث على استبيانين اثنين موجهان لفئتين مختلفتين (عينة الدراسة) لكنهما يتضمنان «معا» عبارات هدفها وصف إمكانيات التعليم العالي في الجزائر في ضوء ما تمّ تحديده من متطلبات ضمان الجودة بالاعتماد على وسائل أكثر مصداقية من الاستبيان تمثّلت في:

– الاعتماد (في تحديد متطلبات ضمان الجودة) على تحليل ما جاء في التراث النظري (مصطلحات الدراسة، العنصر 6-4-2: ص 18-23).

– الاعتماد على مرجعين لضمان الجودة، الأول يتمثّل في دليل معايير ضمان الجودة لبرنامج (TEMPUS, AQI-UMED)، والثاني دليل معايير الجودة للجنة (CIAQES).

بعد دراسة الموضوع نظريا، واستطلاع الميدان الذي خرج بجملة النتائج المذكورة أعلاه، قام الباحث بدراسة الموضوع ميدانيا في إطار الدراسة الأساسية.

ثانيا- الدراسة الأساسية:

في هذه المرحلة من البحث الميداني لموضوع الدراسة، سنستعرض الجوانب الإجرائية لبناء أدوات جمع البيانات وتقنينها من خلال فحص خصائصها (الصدق والثبات)، تحديد مجتمع الدراسة وتوزيع العينة وخصائصها وتطبيق الأداة عليها، ومن ثمّ مناقشة الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات والإفادة منها، بالاعتماد على جداول تفصيلية لتوزيع العينة واستجابات أفرادها لمحاور الاستبيانين.

1-مجتمع وعينة الدراسة:

1-1- مجتمع الدراسة:

انطلاقا من أنَّ الدراسة الحالية تُعنى ببحث مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة، تكوّن مجتمع الدراسة من «مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، والتي بلغ عددها سنة 2012 (95) مؤسسة جامعية، بالإضافة إلى أعضاء لجنة بناء وتطوير نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر (CIAQES)»؛ والجدول الموالي يوضّح تعداد ونوع المؤسسات الجامعية في الجزائر سنة 2012:

الجدول رقم (14): يوضّح تعداد ونوع مؤسسات التعليم العالي في الجزائر سنة 2012

نوع مؤسسة التعليم العالي	عددها
الجامعات	39
جامعة التكوين المتواصل	01
المراكز الجامعية	17
المدارس العليا ومعاهد التكوين	18
المدارس العليا للأساتذة	06
الملاحق الجامعية	02
المدارس التحضيرية	10
الأقسام التحضيرية المدمجة	02
المجموع	**95**

المصدر: (TEMPUS, 2012)

1-2- عينة الدراسة:

1-2-1- أسلوب المعاينة المعتمد:

نظرا لعدم إمكانية حصر جميع مفردات مجتمع الدراسة (الفئة الأولى ممثّلةً بأعضاء خلايا الجودة) واقتصار الفرص المتاحة لتطبيق أداة الدراسة (الاستبيان 01) على هذه الخلايا في 25 مؤسسة جامعية تمّ استرجاع البيانات القابلة للتحليل من 10 خلايا فقط.

اعتمد الباحث لمعاينة هذه الفئة الأولى على أسلوب «العينة المتاحة» (Convenient Sampling): «التي تقوم على اختيار وحدات العينة المتاحة أكثر للباحث...، ويفضَّل استخدام هذا النوع من العينات في الدراسات الاستكشافية». (زغيب، 2009: ص243)

كما تسمى أيضا «عينة الفرص المتاحة» (Opportunistic Sample): «تعتمد على الظروف المتاحة في الميدان والاستفادة من المرونة غير المتوقعة لدى أفراد العينة». (الخياط، 2010: ص203)

أما في ضوء إمكانية الاتصال بجميع أعضاء لجنة (CIAQES) البالغ عددهم (10) عن طريق البريد الإلكتروني، فقد تمّ تطبيق أداة الدراسة (الاستبيان 02) على جميع هؤلاء الأعضاء.

1-2-2- خصائص العينة في ضوء التحقق من الفرضيات:

في ضوء التحقق من فرضيات الدراسة التي تدور حول معرفة مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة، تكوَّنت عينة الدراسة من فئتين:

❖ الفئة الأولى من عينة الدراسة تمثَّلت في: «مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة» في عشر (10) مؤسسات جامعية (الجدول رقم 15: ص184).

أما تحديد واستهداف هذا المجال البشري لعينة الدراسة، فجاء انطلاقا من كونهم يمثِّلون الجهة المباشرة المكلّفة بالمساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة على مستوى جامعاتهم، ممّا يعطيهم القدرة أكثر من غيرهم من الفاعلين الجامعيين على الإجابة على أسئلة الأداة (الاستبيان01).

❖ الفئة ثانية للعينة تشكّلت من «أعضاء اللجنة الوطنية لبناء وتطوير نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر (CIAQES)» البالغ عددهم عشرة (10) أعضاء.

أما اختيار هؤلاء الأعضاء فمردُّه إلى كون هذه اللجنة تعد الهيئة المكلّفة ببناء وتطوير ومتابعة نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر على المستوى الوطني، فضلا عن أنَّ هؤلاء الأعضاء خبراء في هذا المجال ممّا يجعلهم أنسب الأفراد للإجابة عن أسئلة أداة الدراسة (الاستبيان02) من جهة، ويزيد من إمكانية تعميم النتائج على المجتمع الكلي للدراسة من جهة أخرى.

من هذه المنطلقات تشكّلت العينة من:

♦ **الفئة الأولى:** ممثّلةً بمسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة في عشر (10) مؤسسات جامعية، بلغ عددهم 72 فردا بين مسؤول وعضو (عدد الاستبيانات المسترجعة والقابلة للتحليل).

♦ **الفئة الثانية:** يمثِّلها أعضاء (CIAQES) والبالغ عددهم 10 أعضاء.

الجدول رقم (15): يوضّح تعداد وتوزيع مفردات العينة حسب الجامعات

المؤسسة الجامعية	الوظيفة في خلية ضمان الجودة		المجموع*
	RAQ[1]	M.CAQ[2]	
1- جامعة العربي بن مهيدي (أم البواقي)	01	09	**10**
2- جامعة العربي التبسي (تبسة)	01	09	**10**
3- جامعة باجي مختار (عنابة)	01	08	**09**
4- جامعة عباس الغرور (خنشلة)	01	09	**10**
5- جامعة فرحات عباس (سطيف1)	01	09	**10**
6- جامعة محمد لمين دباغين (سطيف2)	01	09	**10**
7- المدرسة الوطنية العليا للتعليم التقني (سكيكدة)	01	05	**06**
8- المدرسة الوطنية العليا للمناجم والتعدين (عنابة)	01	09	**10**
9- المركز الجامعي البشير الإبراهيمي (برج بوعريريج)	01	09	**10**
10- جامعة 8 ماي 1945 (قالمة)	01	09	**10**
المجموع*	**10**	**85**	**105**
(1)مسؤول خلية ضمان الجودة- (2)عضو خلية ضمان الجودة			
المجموع* بإضافة أعضاء (CIAQES) البالغ عددهم **10**			

من الجدول أعلاه، بلغ تعداد مفردات عينة الدراسة الحالية:

- ❖ مسؤولي خلايا ضمان الجودة: عشرة (10) أفراد.
- ❖ أعضاء خلايا ضمان الجودة: (85) فردا.
- ❖ أعضاء لجنة (CIAQES): 10 أفراد.

ممّا يشكّل عينةً تعدادُها الإجمالي: (105) فردا.

2- أدوات الدراسة:

في ضوء الدراسة النظرية للموضوع والدراسات السابقة وأهداف البحث وفرضياته، وانطلاقا من نتائج الدراسة الاستطلاعية، تمّ اعتماد «الاستبيان» أداةً لجمع البيانات لسهولة تطبيقه وإمكانية إحاطته بكل جوانب وأبعاد الموضوع.

يُعرّف على أنَّه: « أداة لجمع المعلومات عن طريق صياغة مجموعة من الفقرات بطريقة علمية مناسبة، يتِّم توزيعها على العينة لجمع البيانات المتعلّقة بمشكلة الدراسة » (الخياط، 2011: ص155).

في ضوء أسئلة الدراسة والفرضيات المقترحة كإجابات مؤقتة عنها، والتي تمحورت حول معرفة مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة، وخصائص عينة البحث المشكّلة من فئتين، تُمثِّل الأولى الفاعلين الجامعيين الذين لهم علاقة مباشرة بنظام ضمان الجودة على مستوى المؤسسات الجامعية (مسؤولي وأعضاء خلايا الجودة)، والفئة الثانية التي تكوّنت من الفاعلين الذين لهم علاقة مباشرة بتطوير ومتابعة نظام الجودة على المستوى الوطني [أعضاء (CIAQES)]، اعتمدنا على استبيانين (02) أحدهما موجّه للفئة الأولى والآخر للفئة الثانية.

2-1- الاستبيان الأول (01):

في ضوء خصائص الفئة الأولى من عينة الدراسة (مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة) وبهدف التحقق من صحة «الفرضية العامة الأولى» حول وجود مستوى توافق عالي بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة، و«الفرضية الفرقية» حول وجود اختلاف في مستوى هذا التوافق باختلاف المؤسسة الجامعية:

تمّت صياغة فقرات الاستبيان (01) صياغةً أولية بلغت (76) فقرة ضمن تسعة (09) أبعاد تشكِّل متطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي: (استقلالية المؤسسات، نظام المعلومات، مراكز المعلومات، إطار الحياة الجامعية، التكوين في مجال ضمان الجودة، التقييم المستمر، المشاركة الجماعية فعّالية التسيير، وهيئات ضمان الجودة).

بعد صياغة عبارات هذا الاستبيان قمنا بفحص خصائصه السيكومترية من خلال حساب معاملي صدقه وثباته.

2-1-1- ثبات الاستبيان (01):

لحساب ثبات الاستبيان (01) تمّ الاعتماد على طريقة «التجزئة النصفية» لقياس التناسق الداخلي حيث طُبِّق على عينة قِوامها سبعة عشرة (17) أستاذا من جامعات: العربي بن مهيدي (أم البواقي) العربي التبسي (تبسة)، وعباس الغرور (خنشلة).

فكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية (س$_1$) والعبارات الزوجية (ص$_1$): ر=0,73؛ وبتطبيق معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون التي نصُّها: (معمرية، 2007: ص180).

$$ر_1 = \frac{ر \times 2}{ر + 1}$$

حيث «ر» معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية.

فتحصلنا على معامل الارتباط: «**$ر_1$=0,84**».

ممّا يعني أنَّ الاستبيان (01) مستوف لشرط الثبات والملحق رقم (04) يبيِّن الدرجات الخام للتجزئة النصفية للاستبيان (01).

2-1-2- صدق الاستبيان (01):

لحساب صدق الاستبيان (01) تمّ الاعتماد على طريقة «صدق المحكمين» بهدف التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى من حيث الشمولية، الوضوح، وانتماء العبارات لمجالاتها.

تمثّل هذه الطريقة (صدق المحكمين) إحدى طرق فحص صدق المحتوى، تعتمد على « الحكم على محتوى الاختبار (الاستبيان) من الأسئلة أو المفردات مقارنةً بمحتوى المجال الذي تغطيه، وبالأهداف التي وضِع هذا الاستبيان لقياسها ». (رجاء أبو علام-بتصرف-، 2006: ص452)

فعُرض هذا الاستبيان على عشرة (10) محكّمين، وهم أساتذة من جامعات: أم البواقي، سطيف1 باتنة، وتبسة، رتبهم العلمية بين أستاذ تعليم عالي وأستاذ محاضر [الملحق رقم (08) يتضمن قائمة بأسماء لجنة محكّمي الاستبيان (01)].

ليتّم في ضوء توصياتهم تعديل بعض الفقرات تعديلا لغويا لاحتوائها على عبارات مركبة أو مصطلحات غامضة وحذف فقرات أخرى لعدم الوضوح، وتمّ حساب الصدق بقانون «لوشي» الذي نصّه:

ت نعم – ت لا

- **قانون لوتشي لصدق البند: ص ب= ـــــ** حيث:

ن

- **ص ب:** صدق البند.
- **ت نعم:** تكرارات الموافقة على البند (يقيس).
- **ت لا:** تكرارات رفض البند (لا يقيس).
- **ن:** العدد الكلي للتكرارات (عدد المحكمين).

مج ص ب

- **قانون لوتشي لصدق الاستبيان: ص= ـــــ** حيث:

ن

- **ص:** صدق الاستبيان.
- **مج ص ب:** مجموع معدلات صدق البنود.
- **ن:** العدد الكلي للبنود؛

ليبلغ معامل الصدق: «**$ص_1$= 0.77**».

ممّا يعني أنَّ الاستبيان (01) مستوف لشرط الصدق، والجدول الموالي يوضّح نتائج تحكيم الاستبيان (01) بعد تفريغ الإجابات:

الجدول رقم (16): يوضّح نتائج تحكيم الاستبيان (01)

رقم الفقرة	البدائل			
	تقيس		لا تقيس	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
01	08	%80	02	%20
02	09	%90	01	%10
03	08	%80	02	%20
04	09	%90	01	%10
05	09	%90	01	%10
06	04	%40	06	%60
07	10	%100	00	%00
08	10	%100	00	%00
09	09	%90	01	%10
10	10	%100	00	%00
11	08	%80	02	%20
12	10	%100	00	%00
13	03	%30	07	%70
14	09	%90	01	%10
15	10	%100	00	%00
16	08	%80	02	%20
17	10	%100	00	%00
18	08	%80	02	%20
19	03	%30	07	%70
20	10	%100	00	%00
21	10	%100	00	%00
22	10	%100	00	%00
23	10	%100	00	%00
24	09	%90	01	%10
25	09	%90	01	%10
26	10	%100	00	%00
27	10	%100	00	%00
28	09	%90	01	%10
29	09	%90	01	%10
30	04	%40	06	%60
31	10	%100	00	%00
32	10	%100	00	%00
33	09	%90	01	%10
34	10	%100	00	%00
35	10	%100	00	%00
36	10	%100	00	%00

%70	07	%30	03	**37**
%00	00	%100	10	**38**
%10	01	%90	09	**39**
%00	00	%100	10	**40**
%00	00	%100	10	**41**
%10	01	%90	09	**42**
%20	02	%80	08	**43**
%00	00	%100	10	**44**
%00	00	%100	10	**45**
%10	01	%90	09	**46**
%00	00	%100	10	**47**
%00	00	%100	10	**48**
%10	01	%90	09	**49**
%20	02	%80	08	**50**
%00	00	%100	10	**51**
%20	02	%80	08	**52**
%10	01	%90	09	**53**
%10	01	%90	09	**54**
%00	00	%100	10	**55**
%20	02	%80	08	**56**
%00	00	%100	10	**57**
%00	00	%100	10	**58**
%10	01	%90	09	**59**
%20	02	%80	08	**60**
%10	01	%90	09	**61**
%00	00	%100	10	**62**
%10	01	%90	09	**63**
%10	01	%90	09	**64**
%00	00	%100	10	**65**
%20	02	%80	08	**66**
%20	02	%80	08	**67**
%00	00	%100	10	**68**
%10	01	%90	09	**69**
%00	00	%100	10	**70**
%80	08	%20	02	**71**
%00	00	%100	10	**72**
%10	01	%90	09	**73**
%00	00	%100	10	**74**
%00	00	%100	10	**75**
%00	00	%100	10	**76**

بناءً على الجدول أعلاه: تمّ حذف البنود (06-13-19-30-37-71) حيث كانت نسب الموافقة عليها ضئيلة لم تتجاوز 40%، ليبلغ عدد بنود الاستبيان بعد تحكيمه سبعين (70) بندا، والملحق رقم (02) يوضِّح الاستبيان الأول في صورته النهائية.

انطلاقا مما سبق، تمثّلت الأداة الأولى لجمع البيانات في استبيان تشكَّل من بنود بلغ عددها سبعون (70) عبارة وفق تسعة (09) محاور تعبِّر عن متطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي، وفق تحديدها وتعريفها الإجرائي الذي جاءت به الدراسة الحالية.

فالهدف من هذه الأسئلة قياس مستوى التوافق بين الإمكانيات (ما هو موجود فعلا في ميدان الدراسة) في ضوء المتطلبات (ما يجب أن يكون)، ومثال ذلك عبارات المحور الأول حول الاستقلالية المؤسساتية التي عُرِّفَت إجرائيا على أنَّها: «حق المؤسسة في وضع قواعدها وطرقها الخاصة في العمل على مستويات التسيير الإداري، البيداغوجي، المالي، وتسيير العلاقات مع القطاع الاقتصادي».

من هذا المنطلق حاولت عبارات المحور الأول من هذا الاستبيان الإحاطة بالأبعاد المكوِّنة لهذا المفهوم (الملحق رقم 02)؛ وفيما يلي جدول يوضِّح محاور الاستبيان (01) وعدد عبارات كل محور:

الجدول رقم (17): يوضِّح محاور وعدد عبارات كل محور في الاستبيان (01)

الرقم	المحور	عدد البنود
01	الاستقلالية المؤسساتية	05
02	نظام المعلومات	06
03	مراكز المعلومات	09
04	إطار الحياة الجامعية	10
05	التكوين في مجال ضمان الجودة	06
06	التقييم المستمر	08
07	المشاركة الجماعية	04
08	فعّالية التسيير	09
09	هيئات ضمان الجودة	13
المجموع	**تسعة (09) محاور**	**70**

2-2- الاستبيان الثاني (02):

تمّت صياغة فقرات الاستبيان (02) صياغةً أولية بلغت (40) بندا ضمن الأبعاد نفسها للاستبيان (01) مع تغييرات في الأسئلة مراعاةً لخصائص الفئة الثانية [أعضاء (CIAQES)] وطبيعة المعلومات المراد جمعها من هذه الفئة، وبعد صياغته قمنا بفحص خصائصه السيكومترية بحساب معاملي صدقه وثباته.

2-2-1- ثبات الاستبيان (02):

لحساب ثبات الاستبيان (02) تمّ الاعتماد على الطريقة نفسها في الاستبيان الأول (التجزئة النصفية) كما طُبِّق على أفراد عينة الاستبيان (01) أنفسهم.

فكان معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية (س$_2$) ودرجات العبارات الزوجية (ص$_2$): ر=0,77؛ وبتطبيق معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون تحصلنا على معامل ارتباط: «**ر$_2$=0,87**».

ممّا يؤشِّر على أنَّ الاستبيان (02) مستوف لشرط الثبات، والملحق رقم (05) يبيّن الدرجات الخام للتجزئة النصفية لهذا الاستبيان.

2-2-2- صدق الاستبيان (02):

لفحص صدق الاستبيان (02) تمّ الاعتماد على الطريقة ذاتها المستعملة مع الاستبيان الأول (صدق المحكِّمين) أين تمّ عرضه على المحكِّمين أنفسهم (مع تغيير عضو واحد من اللجنة السابقة)، ليتّم في ضوء توصياتهم تعديل بعض الفقرات تعديلا لغويا، وتمّ حساب الصدق وفق قانون «لوتشي»، ليبلغ معامل الصدق: «**ص$_2$ =0.81**»، ممّا يعني أنَّ الاستبيان (02) مستوف لشرط الصدق، والجدول الموالي يوضِّح نتائج تحكيم هذا الاستبيان بعد تفريغ الإجابات:

الجدول رقم (18): يوضِّح نتائج تحكيم الاستبيان (02)

رقم الفقرة	البدائل			
	تقيس		لا تقيس	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
01	08	%80	02	%20
02	08	%80	02	%20
03	10	%100	00	%00
04	10	%100	00	%00
05	09	%90	01	%10
06	08	%80	02	%20
07	09	%90	01	%10
08	10	%100	00	%00
09	08	%80	02	%20
10	10	%100	00	%00
11	09	%90	01	%10
12	10	%100	00	%00
13	10	%100	00	%00
14	10	%100	00	%00
15	08	%80	02	%20
16	10	%100	00	%00
17	10	%100	00	%00
18	10	%100	00	%00

19	08	%80	02	%20
20	09	%90	01	%10
21	10	%100	00	%00
22	09	%90	01	%10
23	10	%100	00	%00
24	09	%90	01	%10
25	08	%80	02	%20
26	08	%80	02	%20
27	09	%90	01	%10
28	08	%80	02	%20
29	10	%100	00	%00
30	08	%80	02	%20
31	09	%90	01	%10
32	08	%80	02	%20
33	08	%80	02	%20
34	09	%90	01	%10
35	08	%80	02	%20
36	10	%100	00	%00
37	08	%80	02	%20
38	10	%100	00	%00
39	09	%90	01	%10
40	10	%100	00	%00

مما سبق، تمثَّلت الأداة الثانية في استبيان معد لوصف مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة بعدد محاور وبنود يوضِّحها الجدول الموالي:

الجدول رقم (19): يوضِّح محاور وعدد عبارات كل محور في الاستبيان (02)

الرقم	المحور	عدد البنود
01	الاستقلالية المؤسساتية	05
02	نظام المعلومات	04
03	مراكز المعلومات	06
04	إطار الحياة الجامعية	04
05	التكوين في مجال ضمان الجودة	04
06	التقييم المستمر	06
07	المشاركة الجماعية	03
08	فعّالية التسيير	04
09	هيئات ضمان الجودة	04
المجموع	**تسعة (09) محاور**	**40**

3-طريقة التفريغ والحصول على الدرجات الخام:

للإجابة على بنود الاستبيانين (01) و(02) تمّ وضع معيار حتى يسترشد به المستجيب أثناء إجابته بالاعتماد على «مقياس ليكرت» للأبعاد الخمسة للتعبير عن درجة الموافقة على هذه البنود، وفي عرض إجابات أفراد العينة تمّ تصنيفها وفقا للمتوسطات الحسابية للإجابة وبالنسب المؤية التي تقابلها على أساس المعيار الذي يوضّحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (20): يوضّح معيار تصنيف إجابات عينة الدراسة وفق مقياس ليكرت

البدائل	حدود درجة الموافقة			درجات الإجابة
موافق بشدة	%80	≤	%100	5
موافق	%60	<	%80	4
محايد	%40	<	%60	3
غير موافق	%20	<	%40	2
غير موافق بشدة	00	<	%20	1

ملاحظة:

الاعتماد على مقياس ليكرت (خمسة بدائل) كان في أغلب بنود الاستبيانين الأول والثاني، لكن هناك بعض الفقرات التي تمّ تكييف عدد البدائل المناسبة لها حسب محتواها والهدف منها (نعم-لا)، مثلما يوضّحه الملحقان (02-03).

3-1- طريقة التفريغ والحصول على الدرجات الخام من الاستبيان (01):

سنتناول من خلال هذا العنصر الأسلوب المعتمد في توزيع الاستبيان (01) على الفئة الأولى من عينة الدراسة، إضافةً إلى تبيان منهجية تفريغ البيانات المحصّل عليها من هذا الاستبيان.

3-1-1- طريقة توزيع الاستبيان (01) على عينة الدراسة:

اعتمد الباحث على أسلوبين لتوزيع واسترجاع الاستبيان على الفئة الأولى من عينة الدراسة ممثّلةً في مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة:

- **أسلوب البريد الإلكتروني: (E-mail)**

اعتمِد في التعامل مع مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة، حيث تمّ إرسال نسخ الاستبيانات إلى العناوين الإلكترونية للمسؤولين (RAQ) مرفقةً بطلب إعادة إرسالها لأعضاء الخلية.

عُرِّف هذا الأسلوب بأنَّه: «أحد الطرق الحديثة لإجراء الاستبيان، حيث ترسل نسخه باستخدام البريد الإلكتروني للمستجيب، الذي يقوم بالإجابة وإعادة إرساله بالأسلوب نفسه، وتتميّز هذه الطريقة بسهولتها وسرعتها». (أوسرير & بوعافية -بتصرف- 2011: ص116)

♦ **أسلوب استبيان المقابلة:**

اعتمِد في التعامل مع بعض مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة الذين سمحت الظروف بمقابلتهم أثناء الدراسة، ويُعرَّف هذا الأسلوب على أنَّه: « توجيه أسئلة الاستبيان إلى المبحوث من خلال المقابلة وجها لوجه» (أوسرير & بوعافية: ص112).

بعد تطبيق واسترجاع نسخ الاستبيانات، قام معد الدراسة بترقيم هذه الأخيرة وإعطاء الدرجات للإجابة وفق المقياس المعتمد (ليكرت) واستبعاد النسخ التي تشوبها عيوب كأن:

- ❖ يُهمل المستجيب الإجابة عن بعض فقرات الاستبيان.
- ❖ اختياره لأكثر من إجابة على فقرة واحدة.
- ❖ نقص بعض المعلومات المطلوبة من المبحوث.

الجدول الموالي يوضِّح عدد ونسبة توزيع الاستبيانات واسترجاعها من عينة الدراسة (نسبة استجابة الفئة الأولى من العينة):

الجدول رقم (21): يوضِّح عدد ونسبة توزيع واسترجاع الاستبيان (01)

الجامعة	توزيع الاستبيان		استرجاع الاستبيان (نسبة الاستجابة)	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1- جامعة العربي بن مهيدي (أم البواقي)	10	%100	09	%90
2- جامعة العربي التبسي (تبسة)	10	%100	07	%70
3- جامعة باجي مختار (عنابة)	09	%100	08	%88.88
4- جامعة عباس الغرور (خنشلة)	10	%100	07	%70
5- جامعة فرحات عباس (سطيف1)	10	%100	06	%60
6- جامعة محمد لمين دباغين (سطيف2)	10	%100	07	%70
7- المدرسة الوطنية العليا للتعليم التقني (سكيكدة)	06	%100	06	%100
8- المدرسة الوطنية العليا للمناجم والتعدين (عنابة)	10	%100	08	%80
9- المركز الجامعي البشير الإبراهيمي (برج بوعريريج)	10	%100	07	%70
10- جامعة 8 ماي 1945 (قالمة)	10	%100	07	%70
المجموع	**95**	**%100**	**72**	**%75.78**

المسجّل من الجدول أنَّ نسبة استجابة مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة لأسئلة الاستبيان (01) بلغت (75.78%)، والتي تشكِّل النسبة العامة لاستجابة هذه الفئة.

3-1-2- طريقة تفريغ بيانات الاستبيان (01):

بعد استرجاع نسخ الاستبيان، وترقيم هذه الأخيرة وإعطاء الدرجات لكل إجابة وفق مقياس ليكرت تحصّلنا على النتائج التي يبيِّنها الجدول الموالي:

الجدول رقم (22): يوضّح توزيع البيانات الخام للاستبيان (01) حسب المحاور

المحور	رقم البند	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاستقلالية المؤسساتية	01	02	2.77	38	52.77	08	11.11	20	27.77	04	5.55
	02	03	4.16	45	62.5	10	13.88	11	15.27	03	4.16
	03	00	00	14	19.44	28	38.88	22	30.55	08	11.11
	04	09	12.5	24	33.33	12	16.66	25	34.72	02	2.77
	05	11	15.27	22	30.55	10	13.88	26	36.11	03	4.16
نظام المعلومات	06	02	2.77	28	38.88	21	29.16	12	16.66	09	12.5
	07	06	8.33	35	48.61	12	16.66	15	20.83	04	5.55
	08	03	4.16	11	15.27	28	38.88	21	29.16	09	12.5
	09	07	9.72	13	18.05	31	43.05	12	16.66	09	12.5
	10	08	11.11	17	23.61	21	29.16	16	22.22	10	13.88
	11	نعم		ت:30		% : 41.66		لا		ت:42	% : 58.33
مراكز المعلومات	12	09	12.5	18	25	11	15.27	21	29.16	13	18.05
	13	03	4.16	10	13.88	12	16.66	31	43.05	16	22.22
	14	03	4.16	09	12.5	29	40.27	20	27.77	11	15.27
	15	01	1.38	16	22.22	16	22.22	21	29.16	18	25
	16	04	5.55	17	23.61	30	41.66	14	19.44	07	9.72
	17	08	11.11	14	19.44	22	30.55	15	20.83	13	18.05
	18	02	2.77	05	6.94	21	29.16	34	47.22	10	13.88
	19	03	4.16	12	16.66	40	55.55	11	15.27	06	8.33
	20	نعم		ت:38	% : 52.77		لا	ت:34		% : 47.22	
إطار الحياة الجامعية	21	03	4.16	11	15.27	19	26.38	28	38.88	11	15.27
	22	07	9.72	18	25	37	51.38	06	8.33	04	5.55
	23	04	5.55	11	15.27	21	29.16	28	38.88	08	11.11
	24	06	8.33	23	31.94	25	34.72	12	16.66	06	8.33
	25	02	2.77	31	43.05	19	26.38	14	19.44	06	8.33
	26	11	15.27	26	36.11	24	33.33	10	13.88	01	1.38
	27	00	00	21	29.16	29	40.27	22	30.55	00	00
	28	01	1.38	17	23.61	43	59.72	11	15.27	00	00
	29	نعم		ت:51	% : 70.83		لا	ت:21		% : 29.16	
	30	نعم		ت:45	% : 62.5		لا	ت:27		% : 37.5	

التكوين في مجال ضمان الجودة	31	04	5.55	11	15.27	28	38.88	21	29.16	08	11.11
	32	02	2.77	18	25	11	15.27	31	43.05	10	13.88
	33	00	00	06	8.33	24	33.33	31	43.05	11	15.27
	34	04	5.55	25	34.72	12	16.66	26	36.11	05	6.94
	35	00	00	17	23.61	09	12.5	38	52.77	08	11.11
	36	00	00	17	23.61	24	33.33	31	43.05	00	00
التقييم المستمر	37	00	00	07	9.72	26	36.11	30	41.66	09	12.5
	38	05	6.94	12	16.66	21	29.16	29	40.27	05	6.94
	39	00	00	04	5.55	26	36.11	28	38.88	14	19.44
	40	05	6.94	27	37.5	08	11.11	22	30.55	10	13.88
	41	00	00	09	12.5	22	30.55	30	41.66	11	15.27
	42	02	2.77	08	11.11	26	36.11	29	40.27	07	9.72
	43	00	00	06	8.33	28	38.88	21	29.16	17	23.61
	44	03	4.16	10	13.88	26	36.11	25	34.72	08	11.11
المشاركة الجماعية	45	00	00	02	2.77	15	20.83	43	59.72	12	16.66
	46	02	2.77	11	15.27	26	36.11	21	29.16	12	16.66
	47	08	11.11	32	44.44	16	22.22	12	16.66	04	5.55
	48	نعم	ت:43		% : 59.72		لا	ت:29		% : 40.27	
فعّالية التسيير	49	03	4.16	18	25	30	41.66	17	23.61	04	5.55
	50	03	4.16	37	51.38	15	20.83	13	18.05	04	5.55
	51	00	00	39	54.16	24	33.33	09	12.5	00	00
	52	02	2.77	12	16.66	21	29.16	32	44.44	05	6.94
	53	05	6.94	26	36.11	20	27.77	12	16.66	09	12.5
	54	00	00	01	1.38	31	43.05	27	37.5	13	18.05
	55	01	1.38	12	16.66	41	56.94	02	2.77	16	22.22
	56	00	00	18	25	39	54.16	15	20.83	00	00
	57	00	00	14	19.44	32	44.44	14	19.44	12	16.66
هيئات ضمان الجودة	58	05	6.94	28	38.88	17	23.61	18	25	04	5.55
	59	01	1.38	12	16.66	10	13.88	38	52.77	11	15.27
	60	00	00	17	23.61	18	25	29	40.27	08	11.11
	61	00	00	36	50	18	25	13	18.05	05	6.94
	62	17	23.61	16	22.22	23	31.94	16	22.22	00	00
	63	14	19.44	13	18.05	22	30.55	21	29.16	02	2.77
	64	13	18.05	39	54.16	15	20.83	04	5.55	01	1.38
	65	06	8.33	20	27.77	15	20.83	16	22.22	15	20.83
	66	00	00	11	15.27	32	44.44	16	22.22	13	18.05
	67	00	00	05	6.94	17	23.61	29	40.27	21	29.16
	68	00	00	10	13.88	31	43.05	15	20.83	16	22.22
	69	نعم	ت:34		% : 47.22		لا	ت:38		% : 52.77	
	70	نعم	ت:45		% : 62.5		لا	ت:27		% : 37.5	

كما تمّ توزيع إجابات الفئة الأولى من العينة حسب النتائج المحصّل عليها في كل مؤسسة جامعية بهدف استخدامها في تحليل النتائج المتعلّقة بالفرضية الفرقية حول الاختلاف في مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات باختلاف المؤسسة الجامعية، والجدول الموالي يوضّح هذه النتائج:

الجدول رقم (23): يوضّح توزيع البيانات الخام للاستبيان (01) حسب المؤسسات الجامعية

المؤسسة الجامعية	عدد المستجيبين	البدائل										المجموع	
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
جامعة أم البواقي	09	24	3.80	180	28.57	216	34.28	162	25.71	48	7.61	630	100
جامعة تبسة	07	18	3.67	194	39.59	103	21.02	112	22.85	63	12.85	490	100
جامعة عنابة	08	35	6.25	166	26.64	75	13.39	233	41.60	51	9.1	560	100
جامعة خنشلة	07	32	6.53	98	20.00	107	21.83	182	37.14	71	14.48	490	100
جامعة سطيف1	06	20	4.76	161	38.33	174	41.42	40	9.52	25	5.95	420	100
جامعة سطيف2	07	11	2.24	124	25.30	196	40.00	107	21.83	52	10.61	490	100
ENSET (سكيكدة)	06	16	3.80	87	20.71	206	49.04	87	20.71	24	5.71	420	100
ENSMM (عنابة)	08	28	5.00	101	18.03	100	17.85	288	51.42	43	7.67	560	100
م.ج.ب.بوعريريج	07	21	4.28	116	23.67	129	26.32	154	31.42	70	14.28	490	100
جامعة قالمة	07	18	3.67	171	34.89	92	18.77	155	31.63	54	11.02	490	100
المجموع	**72**	**223**	**4.42**	**1398**	**27.73**	**1398**	**27.73**	**1520**	**30.15**	**501**	**9.94**	**5040**	**100**

2-3- طريقة التفريغ والحصول على الدرجات الخام من الاستبيان (02):

سيتناول معد الدراسة من خلال العنصر الحالي الأسلوب الذي اعتمده في توزيع الاستبيانات على الفئة الثانية من عينة الدراسة ممثّلةً بأعضاء لجنة (CIAQES)، إضافةً إلى طريقة التفريغ والحصول على الدرجات الخام.

3-2-1- طريقة توزيع الاستبيان (02) على عينة الدراسة:

لتوزيع نسخ الاستبيان (02) على هذه الفئة الثانية من العينة، تمَّ الاعتماد على أسلوب «البريد الإلكتروني»، والجدول الموالي يوضِّح عدد ونسبة توزيع واسترجاع الاستبيان (02):

الجدول رقم (24): يوضِّح عدد ونسبة توزيع واسترجاع الاستبيان (02)

عدد أعضاء (CIAQES)	التوزيع		الاسترجاع (نسبة الاستجابة)	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
10	10	%100	07	%70

تعليق على الجدول:

المسجّل من الجدول أعلاه ارتفاع نسبة استجابة أفراد الفئة الثانية من عينة البحث ممثّلين في أعضاء اللجنة الوطنية (CIAQES) كدلالة على تعاون هؤلاء الأعضاء وتفاعلهم الإيجابي مع البحث الحالي انطلاقا من حرصهم على تثمين الجهود العلمية الرامية إلى المساهمة -وإن كانت محدودة- في نشر وترسيخ ثقافة الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي.

3-2-2- طريقة تفريغ بيانات الاستبيان (02):

وفق الطريقة نفسها المعتمدة في تفريغ البيانات من الاستبيان (01)، تمّ الحصول على المؤشِّرات التي يوضِّحها الجدول الموالي فيما يتعلّق بالاستبيان (02):

الجدول رقم (25): يوضِّح توزيع البيانات الخام للاستبيان (02)

المحور	رقم البند	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاستقلالية المؤسساتية	01	00	00	02	28.57	00	00	05	71.42	00	00
	02	00	00	07	100	00	00	00	00	00	00
	03	00	00	00	00	02	28.57	03	42.85	02	28.57
	04	00	00	05	71.42	02	28.57	00	00	00	00
	05	00	00	05	71.42	02	28.57	00	00	00	00
نظام المعلومات	06	00	00	02	28.57	02	28.57	03	42.85	00	00
	07	00	00	00	00	01	14.28	05	71.42	01	14.28
	08	00	00	00	00	03	42.85	04	57.14	00	00
	09	00	00	00	00	01	14.28	06	85.71	00	00
مراكز المعلومات	10	00	00	01	14.28	00	00	04	57.14	02	28.57
	11	00	00	02	28.57	03	42.85	02	28.57	00	00
	12	00	00	02	28.57	03	42.85	02	28.57	00	00

	13	00	00	00	00	00	05	71.42	02	28.57	00	00
	14	00	00	28.57	01	14.28	04	57.14	00	00	00	00
	15	00	00	28.57	00	00	04	57.14	02	00	01	14.28
إطار الحياة الجامعية	16	/	/	85.71	/	/	01	14.28	06	/	/	/
	17	00	00	00	03	42.85	04	57.14	00	00	00	00
	18	00	00	28.57	04	57.14	01	14.28	02	00	00	00
	19	00	00	14.28	02	28.57	03	42.85	01	00	01	14.28
التكوين في مجال ضمان الجودة	20	00	00	00	01	14.28	06	85.71	00	00	00	00
	21	00	00	00	00	00	05	71.42	02	00	02	28.57
	22	00	00	00	02	28.57	04	57.14	01	00	01	14.28
	23	00	00	00	02	28.57	03	42.85	02	00	02	28.57
التقييم المستمر	24	00	00	00	01	14.28	05	71.42	01	00	01	14.28
	25	00	00	00	00	00	05	71.42	02	00	02	28.57
	26	/	/	42.85	/	/	04	57.14	03	/	/	/
	27	/	/	00	/	/	07	100	00	/	/	/
	28	00	00	00	03	42.85	03	42.85	00	00	01	14.28
	29	00	00	00	02	28.57	03	42.85	00	00	02	28.57
المشاركة الجماعية	30	00	00	00	00	00	05	71.42	00	00	02	28.57
	31	00	00	00	02	28.57	04	57.14	00	00	01	14.28
	32	00	00	00	01	14.28	05	71.42	00	00	01	14.28
فعالية التسيير	33	00	00	00	05	71.42	02	28.57	00	00	00	00
	34	01	14.28	57.14	02	28.57	00	00	04	00	00	00
	35	00	00	14.28	01	14.28	04	57.14	01	00	01	14.28
	36	00	00	00	01	14.28	01	14.28	00	00	05	71.42
هيئات ضمان الجودة	37	00	00	14.28	00	00	02	28.57	04	14.28	00	57.14
	38	00	00	00	01	14.28	04	57.14	02	00	00	28.57
	39	00	00	00	02	28.57	04	57.14	01	00	00	14.28
	40	00	00	00	04	57.14	02	28.57	01	00	00	14.28

4- الأساليب الإحصائية للدراسة:

اعتمد الباحث في تفريغ وتحليل بيانات الاستبيانين على برنامج التحليل الإحصائي [SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)]، وتمَّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- النسب المؤية، التكرارات، والمتوسط الحسابي: إذ تستخدم هذه المؤشِّرات الإحصائية بهدف معرفة تكرار فئات متغيّر ما، وتفيد الباحث في وصفه لعينة الدراسة.
- طريقة التجزئة النصفية لمعرفة ثبات الأداتين.
- معادلة لوشي لحساب صدق الأداتين.

♦ معامل ارتباط سبيرمان [SCC (Spearman Correlation Coefficient)] لقياس درجة الارتباط.

أمّا بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة فقد اعتمد الباحث على الأساليب الإحصائية الآتية:

❖ **للإجابة عن السؤالين الأول والثاني:**

استخدم الباحث التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي لبنود الاستبيانين (01 و02)، بهدف التعرّف على درجة ومستوى الموافقة على كل مجال، أمّا الاعتماد على المتوسط الحسابي فقد كان وفق المعادلة التي نصُّها:

$$م = \frac{مج\ س}{ن}$$ **حيث:**

م: المتوسط الحسابي

ن: عدد أفراد العينة

مج س: مجموع الدرجات المحصّل عليها في البند، المحور، الاستبيان ككل. (أبو علام، 2003: ص52).

من هذا المنطلق: يشير المتوسط الحسابي إلى درجة موافقة أفراد العينة على محتوى العبارة أو المحور أو الاستبيان ككل.

إنَّ المستوى المعياري لدرجة الموافقة على العبارة يساوي (05) وفق المقياس المعتمد في الدراسة الحالية، وعليه تمَّ تصنيف درجة التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات إلى المستويات الآتية:

♦ إذا كان المتوسط الحسابي: أقل من 2.33 فهو يشير إلى مستوى توافق منخفض.

♦ إذا كان المتوسط الحسابي: من 2.33 إلى 3.66 فهو يشير إلى مستوى توافق متوسط.

♦ إذا كان المتوسط الحسابي: أكبر من 3.66 فهو يشير إلى مستوى توافق مرتفع.

❖ **للإجابة عن السؤال الثالث:**

اعتمدنا على تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للوقوف على الاختلافات (الفروق) في مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات حسب متغيّر المؤسسة الجامعية.

حيث يُستخدم هذا الأسلوب الإحصائي « لفحص نتائج المقارنة بين أكثر من متوسطين، أو إذا ما كان هناك فرق دال بين متوسطين أو أكثر عند مستوى احتمال معيّن ». (الزعبي & الطلافحة، 2012: ص219)

الخلاصة:

تضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية في جانبها الميداني، حيث تمَّ استعراض هذه الإجراءات الميدانية التي كانت على مرحلتين، إحداهما استطلاعية والثانية دراسة أساسية.

خرجت الدراسة الاستطلاعية بمجموعة من النتائج من أهمِّها تحديد أدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المناسبة لتفريغ وتحليل هذه الأخيرة.

أما الدراسة الأساسية، فقد تضمنت تحديد مجتمع وعينة البحث، أدوات الدراسة التي تمثَّلت في استبيانين لوصف مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي، وأساليب فحص خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات).

كما اشتملت على توضيح الطريقة المعتمدة لتفريغ البيانات على جداول تفصيلية تضمّنت الدرجات الخام المحصّل عليها من كلا الاستبيانين، إضافةً إلى عرض الأساليب الإحصائية المعتمدة.

في ضوء البيانات المحصّل عليها بعد تفريغ الاستبيانين من جهة، وأسئلة البحث وفرضياته من جهة ثانية، لابد من عرض وتحليل هذه البيانات للتحقق من صحة ما تمّ اقتراحه من فرضيات، ومن ثَمَّ العمل على تفسير ما تمّ التوصُّل إليه من نتائج، وصولا إلى تقدير مدى تحقيق هذه الدراسة للأهداف التي سُطِّرت لها، وهذا ما سنتطرق إليه في الفصل السادس.

الفصل السادس
عرض وتحليل وتفسير النتائج

تمهيد

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة الأولى.....**202**

2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة الثانية.....**214**

3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الفرقية.....**224**

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1- مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية العامة الأولى.....**227**

2- مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية العامة الثانية.....**230**

3- مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية الفرقية.....**232**

4- المناقشة العامة والإجابة على تساؤلات الدراسة.....**234**

تمهيد:

سيتناول هذا الفصل عرض وتحليل النتائج التي خرج بها البحث الميداني في ضوء فرضيات الدراسة، ثمَّ مناقشة وتفسير هذه النتائج في ضوء الدراسة النظرية والدراسات السابقة، وفي ضوء الفرضيات المقترحة، وصولا إلى مناقشة عامة للوقوف على مدى تحقيق الدراسة لأهدافها الميدانية.

أولا- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

جاءت إشكالية هذه الدراسة بأسئلة تدور حول معرفة مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة من جهة، وأعضاء لجنة (CIAQES) من جهة ثانية.

للإجابة عن هذه الأسئلة تمّت صياغة ثلاث فرضيات، فيما يلي عرض وتحليل النتائج الخاصة بهذه الأخيرة:

1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة الأولى:

كان نصُّها: « يوجد توافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة بمستوى عالي من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة ».

فيما يلي جدول يتضمن إجمالي التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي لإجابات أعضاء خلايا ضمان الجودة على محاور الاستبيان (01):

الجدول رقم (26): يبيِّن التكرارات والنسب المؤية والوسط الحسابي لمحاور للاستبيان (01)

المحور	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاستقلالية المؤسساتية	25	6.94	143	39.72	68	18.88	104	28.88	20	5.55
نظام المعلومات	26	6.01	134	31.01	113	26.15	118	27.31	41	9.49
مراكز المعلومات	33	5.09	139	21.45	181	27.93	201	31.01	94	14.5
إطار الحياة الجامعية	34	4.72	254	35.27	217	30.13	179	24.86	36	5
التكوين في مجال ضمان الجودة	10	2.31	94	21.75	108	25	178	41.2	42	9.72
التقييم المستمر	15	2.60	83	14.4	183	31.77	214	37.15	81	14.06
المشاركة الجماعية	10	3.47	88	30.55	57	19.79	105	36.45	28	9.72
فعّالية التسيير	14	2.16	177	27.31	253	39.04	141	21.75	63	9.72
هيئات ضمان الجودة	56	5.98	286	30.55	218	23.29	280	29.91	96	10.25
المجموع	**223**	**4.42**	**1398**	**27.73**	**1398**	**27.73**	**1520**	**30.15**	**501**	**9.94**
المتوسط الحسابي	**200.5833**									

نقرأ من الجدول (26) أنَّ النسبة الأعلى في إجابات العينة كانت لصالح الاختيار «غير موافق» بـ(30.15%)، تليها الإجابة بـ«موافق–محايد» بنسبة متساوية بلغت (27.73%)، ثمَّ «الرافضين بشدة» بنسبة (9.94%)، أمّا «الموافقين بشدة» فكانت نسبتهم الأدنى بـ(4.42%).

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على الاستبيان (200.58) ممّا يشير إلى «**مستوى توافق متوسط**[1]» بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة.

للوقوف على نتائج إجابات هذه الفئة بشكل أكثر تفصيلا، سنستعرض ما تمّ التوصّل إليه من استجابات وفق كل محور من محاور الاستبيان (01):

1-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الأول (الاستقلالية المؤسساتية):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «الاستقلالية المؤسساتية»:

الجدول رقم (27): يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «الاستقلالية المؤسساتية» -الاستبيان01-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
01	ت	02	38	08	20	04	3.19	متوسط
	%	2.77	52.77	11.11	27.77	5.55		
02	ت	03	45	10	11	03	3.47	متوسط
	%	4.16	62.5	13.88	15.27	4.16		
03	ت	00	14	28	22	08	2.66	متوسط
	%	00	19.44	38.88	30.55	11.11		
04	ت	09	24	12	25	02	3.18	متوسط
	%	12.5	33.33	16.66	34.72	2.77		
05	ت	11	22	10	26	03	3.16	متوسط
	%	15.27	30.55	13.88	36.11	4.16		
المجموع	**ت**	**25**	**143**	**68**	**104**	**20**	/	/
	%	**6.94**	**39.72**	**18.88**	**28.88**	**5.55**		
المتوسط الحسابي	**15.6805**							

(1) – إذا كان المتوسط الحسابي أقل من 164 فإنه يشير إلى مستوى توافق منخفض بين الإمكانيات والمتطلبات.

– إذا كان المتوسط الحسابي بين 164 و 257 فإنه يشير إلى مستوى توافق متوسط.

– إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من 257 فإنه يشير إلى مستوى توافق مرتفع.

تشير نتائج الجدول رقم (27) إلى أنَّ:

- النسبة الأعلى في إجابات العينة كانت لصالح الاختيار «أوافق» بـ(39.72%).
- تليها نسبة الأفراد الذين «رفضوا» هذه العبارات بـ(28.88%).
- ثمّ الذين اختاروا «الحياد» بـ(18.88%).
- أما «الموافقون بشدة»، فقد بلغت نسبتهم (6.94%).
- وأخيرا نسبة من «رفض بشدة» كانت الأدنى بـ(5.55%).
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على فقرات هذا المحور (15.68)، مما يعبِّر عن وجود توافق «**بمستوى متوسط**(*)» لاستقلالية المؤسسات الجامعية في ضوء متطلبات ضمان الجودة.

2-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثاني (نظام المعلومات):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «نظام المعلومات»:

الجدول رقم (28): يوضح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «نظام المعلومات» -الاستبيان01-

رقم البند	ت-%	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
06	ت	02	28	21	12	09	**3.02**	**متوسط**
	%	2.77	38.88	29.16	16.66	12.5		
07	ت	06	35	12	15	04	**3.33**	**متوسط**
	%	8.33	48.61	16.66	20.83	5.55		
08	ت	03	11	28	21	09	**2.69**	**متوسط**
	%	4.16	15.27	38.88	29.16	12.5		
09	ت	07	13	31	12	09	**2.95**	**متوسط**
	%	9.72	18.05	43.05	16.66	12.5		
10	ت	08	17	21	16	10	**2.95**	**متوسط**
	%	11.11	23.16	29.16	22.22	13.88		
11	ت	/	30	/	42	/	**2.83**	**متوسط**
	%	/	41.66	/	58.33	/		
المجموع	ت	**26**	**134**	**113**	**118**	**41**	/	/
	%	**6.01**	**31.01**	**26.15**	**27.31**	**9.49**		
المتوسط الحسابي	**17.8055**							

(*)- الملحق رقم (09) يتضمن دلالة المتوسط الحسابي (مجال مستوى الموافقة) للإجابة على فقرات الاستبيان (01) وفق كل محور.

تشير النتائج المبيّنة في الجدول رقم (28) إلى أنَّ:

- النسبة الأعلى من إجابات أفراد العينة كانت لصالح البديل «أوافق» بـ(31.01%).

- تليها نسبة الأفراد الذين «رفضوا» بـ(27.31%).
- ثمَّ الذين اختاروا «الحياد» بـ(26.15%).
- أما «الرافضين بشدة» فقد بلغت نسبتهم (9.49%).
- أخيرا نسبة من «وافقوا بشدة» كانت الأدنى بـ(6.01%).
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على بنود هذا المحور (17.80) مما يدل على مستوى **«توافق متوسط»** لما يجب أن يكون عليه نظام المعلومات في ضوء متطلبات ضمان الجودة حسب آراء أعضاء خلايا ضمان الجودة.

1-3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثالث (مراكز المعلومات):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «مراكز المعلومات»:

الجدول رقم (29): يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «مراكز المعلومات» -الاستبيان01-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
12	ت	09	18	11	21	13	2.84	متوسط
	%	12.5	25.00	15.27	29.16	18.05		
13	ت	03	10	12	31	16	2.34	منخفض
	%	4.16	13.88	16.66	43.05	22.22		
14	ت	03	09	29	20	11	2.62	متوسط
	%	4.16	12.50	40.27	27.77	15.27		
15	ت	01	16	16	21	18	2.45	متوسط
	%	1.38	22.22	22.22	29.16	25		
16	ت	04	17	30	14	07	2.95	متوسط
	%	5.55	23.61	41.66	19.44	9.72		
17	ت	08	14	22	15	13	2.84	متوسط
	%	11.11	19.44	30.55	20.83	18.05		
18	ت	02	05	21	34	10	2.37	منخفض
	%	2.77	6.94	29.16	47.22	13.88		
19	ت	03	12	40	11	06	2.93	متوسط
	%	4.16	16.66	55.55	15.27	8.33		
20	ت	/	38	/	34	/	3.05	متوسط

	%	/	52.77	/	47.22	/		
المجموع	ت	33	139	181	201	94	/	/
	%	05.09	21.45	27.93	31.01	14.50		
المتوسط الحسابي	24.4444							

نقرأ من الجدول أعلاه حول آراء أعضاء خلايا ضمان الجودة فيما يتعلّق بمستوى توافق مراكز المعلومات مع متطلبات ضمان الجودة أنَّ:

- أعلى نسبة للإجابات كانت لصالح الاختيار «لا أوافق» بـ(31.01%).
- تليها نسبة الإجابة «محايد» بـ(27.93%).
- ثمّ نسبة الإجابة على البديل «موافق» بـ(21.45%).
- نسبة من اختار الإجابة «لا أوافق بشدة» بلغت (14.50%).
- أما النسبة الأدنى فكانت للإجابة «أوافق بشدة» بـ(5.09%).
- كما نلاحظ أنَّ درجة موافقة العينة على الفقرتين (13-18) كانت منخفضة بمتوسط بلغ (2.34-2.37) على الترتيب، مما يشير إلى انخفاض مستوى التوافق فيما يتعلّق بمشاركة الفاعلين في تطوير مراكز المعلومات للجامعة (فقرة 13)، وعدم كفاية فضاءات الأنترنيت لاحتياجات الطلبة (فقرة 18).
- إضافةً إلى العبارتين (14-15) أين بلغت درجة الموافقة عليهما (2.62-2.45) على الترتيب مما يعبِّر عن مستوى متوسط يميل إلى الانخفاض فيما يتعلّق بإجراء الجامعة لاستطلاعات للرأي تمكِّنها من معرفة جودة مراكز المعلومات التي تعتمدها (فقرة 14)، وعدم مناسبة توقيت عمل المكتبة الجامعية للطلبة والأساتذة (فقرة 15).
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على عبارات هذا المحور (24.44)، مما يعبِّر عن وجود توافق «**بمستوى متوسط**» فيما يتعلّق بموافقة مراكز المعلومات في المؤسسات الجامعية لمتطلبات ضمان الجودة في هذا المجال.

4-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الرابع (إطار الحياة الجامعية):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «إطار الحياة الجامعية»:

الجدول رقم (30): يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «إطار الحياة الجامعية» -الاستبيان01-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
21	ت	03	11	19	28	11	2.54	متوسط
	%	4.16	15.27	26.38	38.88	15.27		
22	ت	07	18	37	06	04	3.25	متوسط
	%	9.72	25.00	51.38	8.33	5.55		
23	ت	04	11	21	28	08	2.65	متوسط
	%	5.55	15.27	29.16	38.88	11.11		
24	ت	06	23	25	12	06	3.15	متوسط
	%	8.33	31.94	34.72	16.66	8.33		
25	ت	02	31	19	14	06	3.12	متوسط
	%	2.77	43.05	26.38	19.44	8.33		
26	ت	11	26	24	10	01	3.51	متوسط
	%	15.27	36.11	33.33	13.88	1.38		
27	ت	00	21	29	22	00	2.98	متوسط
	%	00	29.16	40.27	30.55	00		
28	ت	01	17	43	11	00	3.11	متوسط
	%	1.38	23.61	59.72	15.27	00		
29	ت	/	51	/	21	/	3.41	متوسط
	%	/	70.38	/	29.16	/		
30	ت	/	45	/	27	/	3.25	متوسط
	%	/	62.5	/	37.5	/		
المجموع	**ت**	**34**	**254**	**217**	**179**	**36**	/	/
	%	**4.72**	**35.27**	**30.13**	**24.86**	**05**		
المتوسط الحسابي	**30.9861**							

من قراءتنا لهذا الجدول، نستخلص أنَّ:

- النسبة الأعلى في إجابات العينة كانت لصالح الاختيار «أوافق» بـ(35.27%).
- تليها نسبة من أجاب على البديل «محايد» بـ(30.13%).
- ثمَّ الذين «رفضوا» بـ(24.86%).

– وكانت نسبة اختيار البديلين «موافق بشدة» و«غير موافق بشدة» متقاربة بـ(4.72–05) على الترتيب.

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على عبارات هذا المحور (30.98) مما يشير إلى وجود توافق «**بمستوى متوسط**» لإطار الحياة الجامعية في ضوء متطلبات ضمان الجودة.

5-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الخامس (التكوين في مجال ضمان الجودة):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «التكوين في مجال ضمان الجودة»:

الجدول رقم (31): يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «التكوين في مجال ضمان الجودة» -الاستبيان01-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
31	ت	04	11	28	21	08	2.75	متوسط
	%	5.55	15.27	38.88	29.16	11.11		
32	ت	02	18	11	31	10	2.59	متوسط
	%	2.77	25.00	15.27	43.05	13.88		
33	ت	00	06	24	31	11	2.34	منخفض
	%	00	8.33	33.33	43.05	15.27		
34	ت	04	25	12	26	05	2.95	متوسط
	%	5.55	34.72	16.66	36.11	6.94		
35	ت	00	17	09	38	08	2.48	متوسط
	%	00	23.16	12.5	52.77	11.11		
36	ت	00	17	24	31	00	2.80	متوسط
	%	00	23.16	33.33	43.05	00		
المجموع	**ت**	**10**	**94**	**108**	**178**	**42**	/	/
	%	**2.31**	**21.75**	**25.00**	**41.20**	**9.72**		
المتوسط الحسابي	**15.9444**							

من خلال المعطيات المسجّلة في هذا الجدول نلاحظ أنَّ:

– نسبة أعضاء خلايا الجودة الذين «رفضوا» عبارات هذا المحور قدِّرت بـ(41.20%).

– نسبة «المحايدين» بلغت (25%).

– الذين «وافقوا» كانت نسبتهم (21.75%).

– ثمّ الذين اختاروا الإجابة «غير موافق بشدة» بنسبة (9.72%).

- أدنى نسبة كانت للذين أجابوا على البديل «أوافق بشدة» بـ: (2.31%).

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على بنود هذا المحور (15.94) مما يدل على وجود توافق **«بمستوى متوسط»** فيما يتعلّق بالتكوين في مجال ضمان الجودة.

6-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور السادس (التقييم المستمر):

فيما يلي جدول يوضّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «التقييم المستمر»:

الجدول رقم (32): يوضّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «التقييم المستمر»-الاستبيان01-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
37	ت	00	07	26	30	09	2.43	متوسط
	%	00	9.72	36.11	41.66	12.5		
38	ت	05	12	21	29	05	2.76	متوسط
	%	6.94	16.66	29.16	40.27	9.94		
39	ت	00	04	26	28	14	2.27	منخفض
	%	00	5.55	36.11	38.88	19.44		
40	ت	05	27	08	22	10	2.93	متوسط
	%	6.94	37.5	11.11	30.55	13.88		
41	ت	00	09	22	30	11	2.40	منخفض
	%	00	12.50	30.55	41.66	15.27		
42	ت	02	08	26	29	07	2.56	متوسط
	%	2.77	11.11	36.11	40.27	9.72		
43	ت	00	06	28	21	17	2.31	منخفض
	%	00	8.33	38.88	29.16	23.61		
44	ت	03	10	26	25	08	2.65	متوسط
	%	4.16	13.88	36.11	34.72	11.11		
المجموع	**ت**	**15**	**83**	**183**	**214**	**81**	/	/
	%	**2.60**	**14.4**	**31.77**	**37.15**	**14.06**		
المتوسط الحسابي	**20.3472**							

نقرأ من الجدول رقم (32) ما يلي:

- النسبة الأعلى للإجابات كانت لصالح الاختيار «غير موافق» بـ(37.15%).
- تليها نسبة اختيار البديل «محايد» بـ(31.77%).
- ثمَّ نسبة من أجاب بـ «موافق» وكانت (14.40%).
- وكانت نسبة الذين «رفضوا بشدة» (14.06%).
- أدنى نسبة كانت للذين اختاروا البديل «لا أوافق بشدة» بـ(2.60%).
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة (20.34)، مما يشير إلى وجود توافق **«بمستوى متوسط»** لموافقة التقييم المستمر لمتطلبات ضمان الجودة.

1-7- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور السابع (المشاركة الجماعية):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «المشاركة الجماعية»:

الجدول رقم (33): يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «المشاركة الجماعية» -الاستبيان01-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
45	ت	00	02	15	43	12	2.09	منخفض
	%	00	2.77	20.83	59.72	16.66		
46	ت	02	11	26	21	12	2.58	متوسط
	%	2.77	15.27	36.11	29.16	16.66		
47	ت	08	32	16	12	04	3.38	متوسط
	%	11.11	44.44	22.22	16.66	5.55		
48	ت	/	43	/	29	/	3.19	متوسط
	%	/	59.72	/	40.27	/		
المجموع	**ت**	**10**	**88**	**57**	**105**	**28**	/	/
	%	**3.47**	**30.55**	**19.79**	**36.45**	**9.72**		
المتوسط الحسابي	**11.2638**							

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنَّ:

- نسبة الأفراد الذين «رفضوا» عبارات هذا المحور كانت الأعلى بـ(36.45%).
- تليها نسبة «الموافقين» بـ(30.55%)، ثمَّ نسبة «المحايدين» بـ(19.79%).
- أمّا نسبة الذين «رفضوا بشدة» فقد بلغت (9.72%)، ثمَّ الذين «وافقوا بشدة» بـ(3.47%).

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على فقرات هذا المحور (11.26) مما يشير إلى وجود توافق **«بمستوى متوسط»** لموافقة معيار المشاركة الجماعية لمتطلبات ضمان الجودة.

1-8– عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثامن (فعّالية التسيير):

فيما يلي جدول يوضّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «فعّالية التسيير»:

الجدول رقم (34): يوضّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «فعّالية التسيير» -الاستبيان01-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
49	ت	03	18	30	17	04	2.98	متوسط
	%	4.16	25.00	41.66	23.61	5.55		
50	ت	03	37	15	13	04	3.30	متوسط
	%	4.16	51.38	20.83	18.05	5.55		
51	ت	00	39	24	09	00	3.41	متوسط
	%	00	54.16	33.33	12.5	00		
52	ت	02	12	21	32	05	2.63	متوسط
	%	2.77	16.66	29.16	44.44	6.94		
53	ت	05	26	20	12	09	3.08	متوسط
	%	6.94	36.11	27.77	16.66	12.5		
54	ت	00	01	31	27	13	2.27	منخفض
	%	00	1.38	43.05	37.5	18.05		
55	ت	01	12	41	02	16	2.72	متوسط
	%	1.38	16.66	56.94	2.77	22.22		
56	ت	00	18	39	15	00	3.04	متوسط
	%	00	25.00	54.16	20.83	00		
57	ت	00	14	32	14	12	2.66	متوسط
	%	00	19.44	44.44	19.44	16.66		
المجموع	**ت**	**14**	**177**	**253**	**141**	**63**	/	/
	%	**2.16**	**27.31**	**39.04**	**21.75**	**9.72**		
المتوسط الحسابي	**26.1388**							

نلاحظ من خلال الجدول (34) أنَّ:

- نسبة الأفراد الذين اختاروا «الحياد» كانت الأعلى بـ(39.04%)
- تليها نسبة الذين وافقوا على عبارات هذا المحور بـ(27.31%).
- ثمّ نسبة من رفضها بـ(21.75%).
- أمّا نسبة الإجابة على البديل «غير موافق بشدة» فقد بلغت (9.72%).
- كانت نسبة الذين «وافقوا بشدة» الأدنى بـ(2.16%).
- كما نلاحظ أنَّ درجة الموافقة على العبارة رقم (54) كانت منخفضة قدِّرت بـ(2.27)، وهو ما يشير إلى رفض أفراد العينة لمحتوى هذه العبارة التي تتعلّق بامتلاك الجامعة لرؤية واضحة حول التكوين مدى الحياة.
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على فقرات هذا المحور (26.13)، كمؤشِّر على وجود توافق «**بمستوى متوسط**» لموافقة معيار فعّالية التسيير لمتطلبات ضمان الجودة.

1-9- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور التاسع (هيئات ضمان الجودة):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «هيئات ضمان الجودة»:

الجدول رقم (35): يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «هيئات ضمان الجودة» -الاستبيان01-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
58	ت	05	28	17	18	04	3.16	متوسط
	%	6.94	38.88	23.61	25.00	5.55		
59	ت	01	12	10	38	11	2.36	منخفض
	%	1.38	16.66	13.88	52.77	15.27		
60	ت	00	17	18	29	08	2.61	متوسط
	%	00	23.61	25.00	40.27	11.11		
61	ت	00	36	18	13	05	3.18	متوسط
	%	00	50.00	25.00	18.05	6.94		
62	ت	17	16	23	16	00	3.47	متوسط
	%	23.61	22.22	31.94	22.22	00		
63	ت	14	13	22	21	02	3.22	متوسط
	%	19.44	18.05	30.55	29.16	2.77		
64	ت	13	39	15	04	01	3.81	مرتفع

		1.38	5.55	20.83	54.16	18.05	%	
متوسط	2.80	15	16	15	20	06	ت	65
		20.83	22.22	20.83	27.77	8.33	%	
متوسط	2.56	13	16	32	11	00	ت	66
		18.05	22.22	44.44	15.27	00	%	
منخفض	2.08	21	29	17	05	00	ت	67
		29.16	40.27	23.61	6.94	00	%	
متوسط	2.91	16	15	31	10	00	ت	68
		22.22	20.83	43.05	13.88	00	%	
متوسط	2.94	/	38	/	34	/	ت	69
		/	52.77	/	47.22	/	%	
متوسط	3.25	/	27	/	45	/	ت	70
		/	37.5	/	62.5	/	%	
/	/	**96**	**280**	**218**	**286**	**56**	ت	المجموع
		10.25	**29.91**	**23.29**	**30.55**	**5.98**	%	
37.9222								المتوسط الحسابي

نقرأ من الجدول أعلاه أنَّ:

– نسبة الذين «وافقوا» على عبارات هذا المحور كانت الأعلى بـ(30.55%).

– تليها نسبة الذين «رفضوا» ما جاء في هذه العبارات (29.91%)، وهي نسبة تتقارب مع النسبة السابقة للموافقين.

– ثمَّ نسبة من كانوا على «الحياد» بـ(23.29%).

– أمّا نسبة الذين «رفضوا بشدة» فقد بلغت (10.25%).

– في حين كانت نسبة «الموافقين بشدة» هي الأدنى بـ(5.98%).

– كما نلاحظ من خلال هذا الجدول انخفاض درجة الموافقة على العبارتين (59–67) بمتوسط حسابي بلغ (2.36–2.08) على الترتيب، مما يدل على أنَّ خلايا ضمان الجودة لا تقوم بدورها فيما يتعلّق بوظيفة التقييم الداخلي لبرامج التكوين على الوجه المطلوب (الفقرة59)، كما أنَّ هيئات ضمان الجودة لا تتمتع بعد بدرجة كافية من الاستقلالية كواحدة من متطلبات ضمان الجودة (الفقرة67).

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على فقرات هذا المحور (37.92) كمؤشِّر على وجود توافق **«بمستوى متوسط»** لموافقة هيئات ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية لما يجب توفّره من متطلبات ومعايير الجودة.

2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة الثانية:

توقعت الفرضية العامة الثانية «وجود توافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة بمستوى عالي من وجهة نظر أعضاء لجنة (CIAQES)».

لاختبار صحة هذه الفرضية، تمّ الاعتماد على الأسلوب الإحصائي نفسه الذي استخدِم في تحليل بيانات الاستبيان (01) بالاعتماد على التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي، وفيما يلي جدول يبين نتائج إجابات أعضاء لجنة (CIAQES) على محاور الاستبيان (02).

الجدول رقم (36): يبين إجمالي التكرارات والنسب المؤية والوسط الحسابي لمحاور الاستبيان (02)

المحور	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاستقلالية المؤسساتية	00	00	19	54.28	06	17.14	08	22.85	02	5.71
نظام المعلومات	00	00	02	7.14	07	25.00	18	64.28	01	3.57
مراكز المعلومات	00	00	09	21.42	12	28.57	18	42.25	03	7.14
إطار الحياة الجامعية	00	00	09	32.14	09	32.14	09	32.14	01	3.57
التكوين في مجال ضمان الجودة	00	00	00	00	05	17.85	18	64.28	05	17.85
التقييم المستمر	00	00	03	7.14	06	14.28	27	42.85	06	14.28
المشاركة الجماعية	00	00	00	00	03	14.28	14	66.66	04	19.04
فعّالية التسيير	01	3.57	05	17.85	09	32.14	07	25.00	06	21.42
هيئات ضمان الجودة	00	00	01	3.57	07	25.00	12	42.85	08	28.57
المجموع	**01**	**0.35**	**48**	**17.14**	**64**	**22.85**	**131**	**46.78**	**36**	**12.85**
المتوسط الحسابي	**98.1428**									

المسجّل من الجدول أعلاه أنَّ:

نسبة أفراد الفئة الثانية من العينة الذين اختاروا الإجابة على البديل «غير موافق» كانت الأعلى بـ(46.78%)، تليها نسبة الاختيار «محايد» بـ(22.85%)، ثمَّ نسبة من أجابوا بـ «موافق» بـ(17.14%)، أما نسبة من اختار البديل «غير موافق بشدة» فقد بلغت (12.85%)، والنسبة الأدنى كانت للاختيار «موافق بشدة»، حيث بلغت (0.35%).

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على محاور هذا الاستبيان (98.14) مما يدل على وجود توافق «**بمستوى متوسط يميل إلى الانخفاض**[1]» بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء لجنة (CIAQES).

(1)- الملحق رقم (10) يتضمن دلالة المتوسط الحسابي (مجال مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات) وفق محاور الاستبيان (02).

للوقوف على نتائج هذه الفئة الثانية من عينة الدراسة بشكل أكثر تفصيلا، سنستعرض ما تمّ التوصّل إليه من نتائج حسب كل محور من محاور الاستبيان (02)، وتحديد درجة ومستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات حسب آراء أعضاء لجنة (CIAQES).

2-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الأول (الاستقلالية المؤسساتية):

فيما يلي جدول يوضّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «الاستقلالية المؤسساتية»:

الجدول رقم (37): يوضّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «الاستقلالية المؤسساتية» -الاستبيان 02-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
01	ت	00	02	00	05	00	2.57	متوسط
	%	00	28.57	00	71.42	00		
02	ت	00	07	00	00	00	4.00	مرتفع
	%	00	100	00	00	00		
03	ت	00	00	02	03	02	2.00	منخفض
	%	00	00	28.57	42.85	28.57		
04	ت	00	04	02	01	00	3.28	متوسط
	%	00	71.42	28.57	00	00		
05	ت	00	04	02	01	00	3.28	متوسط
	%	00	71.42	28.57	00	00		
المجموع	**ت**	**00**	**19**	**06**	**08**	**02**	/	/
	%	**00**	**54.28**	**17.14**	**22.85**	**5.71**		
المتوسط الحسابي	**16.00**							

المسجّل من الجدول أعلاه:

- أعلى نسبة لإجابات العينة كانت للاختيار «موافق» بـ(54.28%).
- تليها نسبة اختيار البديل «غير موافق» بـ(22.85%).
- ثمَّ نسبة الذين اختاروا «الحياد» بـ(17.14%).
- وبلغت نسبة الأفراد الذين اختاروا البديل «غير موافق بشدة» (5.71%).
- أما بالنسبة للإجابة على البديل «موافق بشدة» فكانت منعدمة.

– كما نلاحظ أنَّ درجة التوافق في الفقرة (02) كانت عالية بمتوسط (4.00)، مما يدل على تمتع المؤسسات الجامعية بدرجة كافية من الاستقلالية في التسيير البيداغوجي.

– أما درجة الموافقة في الفقرة (03) كانت (2.00)، مما يدل على أنَّ المؤسسات الجامعية لا تتمتع بالاستقلالية الكافية في التسيير المالي.

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على بنود هذا المحور (16.00)، الأمر الذي يشير إلى وجود توافق **«بمستوى متوسط»** لاستقلالية مؤسسات التعليم العالي في ضوء متطلبات ضمان الجودة.

2-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثاني (نظام المعلومات):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «نظام المعلومات»:

الجدول رقم (38): يوضح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «نظام المعلومات» -الاستبيان 02-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
06	ت	00	02	02	03	00	2.42	متوسط
	%	00	28.57	28.57	42.85	00		
07	ت	00	00	01	05	01	2.00	منخفض
	%	00	00	14.28	42.85	14.28		
08	ت	00	00	03	04	00	1.85	منخفض
	%	00	00	42.85	57.14	00		
09	ت	00	00	01	06	00	1.28	منخفض
	%	00	00	14.28	85.71	00		
المجموع	**ت**	**00**	**02**	**07**	**18**	**01**	/	/
	%	**00**	**7.14**	**25.00**	**64.28**	**3.57**		
المتوسط الحسابي	**9.4285**							

نقرأ من الجدول أعلاه:

– النسبة الأعلى في إجابات العينة كانت للاختيار «غير موافق» بـ(64.28%).

– تليها نسبة الذين اختاروا البديل «محايد» بـ(25%).

– ثمّ نسبة الذين «وافقوا» على عبارات هذا المحور بـ(7.14%).

– وبلغت نسبة الأفراد الذين أجابوا بـ «غير موافق» بشدة (3.75%).

– في حين كانت نسبة «الموافقين بشدة» منعدمة.

– وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على فقرات هذا المحور (9.42)، مما يشير إلى توافق «**بمستوى متوسط يميل إلى الانخفاض**» لنظام المعلومات المعتمد عليه في مؤسسات التعليم العالي في ضوء متطلبات ضمان الجودة.

3-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثالث (مراكز المعلومات):

فيما يلي جدول يوضّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «مراكز المعلومات»:

الجدول رقم (39): يوضّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «مراكز المعلومات» -الاستبيان 02-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
10	ت	00	01	00	04	02	2.00	منخفض
	%	00	14.28	00	57.14	28.57		
11	ت	00	02	03	02	00	3.00	متوسط
	%	00	28.57	42.85	28.57	00		
12	ت	00	02	03	02	00	3.00	متوسط
	%	00	28.57	42.85	28.57	00		
13	ت	00	00	05	02	00	2.71	متوسط
	%	00	00	71.42	28.57	00		
14	ت	00	02	01	04	00	2.71	متوسط
	%	00	28.57	14.28	57.14	00		
15	ت	00	02	00	04	01	2.42	متوسط
	%	00	28.57	00	57.14	14.28		
المجموع	**ت**	**00**	**09**	**12**	**18**	**03**	/	/
	%	**00**	**21.42**	**28.57**	**42.25**	**7.14**		
المتوسط الحسابي	**15.8571**							

نلاحظ من الجدول أعلاه أنَّ:

– أعلى نسبة لإجابات أفراد العينة كانت للاختيار «غير موافق» بـ(42.25%).

– تليها نسبة الإجابة على الاختيار «محايد» بـ(28.57%).

– ثمّ نسبة الأفراد الذين اختاروا البديل «موافق» بـ(21.42).

– وبلغت نسبة الأفراد الذين أجابوا على البديل «غير موافق بشدة» (7.14%).

– في حين كانت نسبة «الموافقين بشدة» منعدمة.

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على بنود هذا المحور (15.85)، الأمر الذي يدل على وجود توافق «**بمستوى متوسط يميل إلى الانخفاض**» بالنسبة لعنصر مراكز المعلومات التي تعتمدها الجامعة في ضوء ما يجب أن يكون من متطلبات ضمان الجودة في هذه المراكز.

4-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الرابع (إطار الحياة الجامعية):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «إطار الحياة الجامعية»:

الجدول رقم (40): يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «إطار الحياة الجامعية» -الاستبيان 02-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
16	ت	/	06	/	01	/	3.71	مرتفع
	%	/	85.71	/	14.28	/		
17	ت	00	00	03	04	00	2.42	متوسط
	%	00	00	42.85	57.14	00		
18	ت	00	02	04	01	00	2.57	متوسط
	%	00	28.57	57.14	14.28	00		
19	ت	00	01	02	03	01	2.28	منخفض
	%	00	14.28	28.57	42.85	14.28		
المجموع	ت	**00**	**09**	**09**	**09**	**01**	/	/
	%	**00**	**32.14**	**32.14**	**32.14**	**3.57**		
المتوسط الحسابي	**11.7142**							

نسجِّل من خلال ما جاء به الجدول (40) ما يلي:

– تساوي نسب إجابات أفراد الفئة الثانية من العينة في اختيارهم للبدائل «موافق»، «محايد»، «غير موافق» بنسبة قدِّرت بـ(32.14%).

– أما نسبة الذين اختاروا الإجابة على البديل «غير موافق بشدة» فقد بلغت (3.57%).

– وكانت نسبة «الموافقين بشدة» منعدمة.

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على بنود هذا المحور (11.71) وهو ما يعبِّر عن وجود توافق «**بمستوى متوسط**» لإطار الحياة الجامعية في ضوء متطلبات ضمان جودة هذا المجال.

5-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الخامس (التكوين في مجال ضمان الجودة):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «التكوين في مجال ضمان الجودة»:

الجدول رقم (41): يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «التكوين في مجال ضمان الجودة» -الاستبيان 02-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
20	**ت**	00	00	01	06	00	**2.14**	**منخفض**
	%	00	00	14.28	85.71	00		
21	**ت**	00	00	00	05	02	**1.71**	**منخفض**
	%	00	00	00	71.42	28.57		
22	**ت**	00	00	02	04	01	**2.14**	**منخفض**
	%	00	00	28.57	57.14	14.28		
23	**ت**	00	00	02	03	02	**2.00**	**منخفض**
	%	00	00	28.57	42.85	28.57		
المجموع	**ت**	**00**	**00**	**05**	**18**	**05**	/	/
	%	**00**	**00**	**17.85**	**64.28**	**17.85**		
المتوسط الحسابي	**8.00**							

الملاحظ من هذا الجدول أنَّ:

- النسبة الأعلى في إجابات أفراد العينة كانت على البديل «غير موافق» بـ(64.28%).
- تليها نسبة الإجابة على البديلين «محايد»، «غير موافق» بنسبة متساوية بلغت (17.85%).
- وكانت نسبة اختيار البديلين «موافق بشدة»، «موافق منعدمة».
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على عبارات هذا المحور (8.00) مما يدل على وجود توافق **«بمستوى منخفض»** للتكوين في مجال ضمان الجودة كواحد من متطلبات تطبيق إجراءات نظام الجودة، حيث كانت كل المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور تدل على درجة موافقة منخفضة على هذه العبارات من طرف أعضاء لجنة (CIAQES).

6-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور السادس (التقييم المستمر):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «التقييم المستمر»:

الجدول رقم (42): يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «التقييم المستمر» -الاستبيان 02-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
24	ت	00	00	01	05	01	2.00	منخفض
	%	00	00	14.28	71.42	14.28		
25	ت	00	00	00	05	02	1.71	منخفض
	%	00	00	00	71.42	28.57		
26	ت	/	03	/	04	/	2.85	متوسط
	%	/	42.85	/	57.14	/		
27	ت	/	00	/	07	/	2.00	منخفض
	%	/	00	/	100	/		
28	ت	00	00	03	03	01	2.28	منخفض
	%	00	00	42.85	48.85	14.28		
29	ت	00	00	02	03	02	2.00	منخفض
	%	00	00	28.57	57.14	28.57		
المجموع	**ت**	**00**	**03**	**06**	**27**	**06**	/	/
	%	**00**	**7.14**	**14.28**	**42.85**	**14.28**		
المتوسط الحسابي	**12.8571**							

نلاحظ من خلال الجدول (42) أنَّ:

– النسبة الأعلى في إجابات أفراد الفئة الثانية من العينة كانت لصالح اختيار البديل «غير موافق» بـ(42.85%).

– تليها نسبة الإجابة على الاختيارين «محايد»، «غير موافق بشدة» بـ(14.28%).

– ثمَّ نسبة الذين «وافقوا» على فقرات المحور بـ(7.14%).

– في حين كانت نسبة الأفراد الذين «وافقوا بشدة» منعدمة.

– كان المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة على أغلب عبارات هذا المحور يدل على مستوى منخفض عدا درجة الموافقة على العبارة (26) أين كانت الدرجة متوسطة.

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على فقرات هذا المحور السادس (12.85)، الأمر الذي يدل على وجود توافق «**بمستوى منخفض**» لمجال التقييم المستمر في ضوء متطلبات ضمان الجودة.

7-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور السابع (المشاركة الجماعية):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «المشاركة الجماعية»:

الجدول رقم (43): يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «المشاركة الجماعية» -الاستبيان 02-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
30	ت	00	00	00	05	02	1.71	منخفض
	%	00	00	00	71.42	28.57		
31	ت	00	00	02	04	01	2.14	منخفض
	%	00	00	28.57	57.14	14.28		
32	ت	00	00	01	05	01	2.00	منخفض
	%	00	00	14.28	71.42	14.28		
المجموع	**ت**	**00**	**00**	**03**	**14**	**04**	/	/
	%	**00**	**00**	**14.28**	**66.66**	**19.04**		
المتوسط الحسابي	**5.8571**							

نقرأ من خلال الجدول أعلاه النتائج الآتية:

- النسبة الأعلى من أفراد العينة أجابت على الاختيار «غير موافق» بـ(66.66%).
- تليها نسبة «غير الموافقين بشدة» بـ(19.04%).
- ثمّ تليها نسبة الذين التزموا «الحياد» بـ(14.28%).
- وكانت نسبة «الموافقين»، و«الموافقين بشدة» منعدمة.
- وهو ما يعني أنَّ أغلب أفراد الفئة الثانية من عينة الدراسة كانوا رافضين لعبارات هذا المحور.
- كما نلاحظ أنَّ درجة الموافقة على العبارة (30) كانت منخفضة، إذ قدِّرت بـ(1.71)، ما يعبِّر عن رفض أفراد العينة لما جاء فيها حول عمل المؤسسات الجامعية على استشارة الفاعلين فيها حول جدوى تطبيق نظام ضمان الجودة.
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على عبارات هذا المحور السابع (5.85)، الأمر الذي يدل على وجود توافق **«بمستوى منخفض»** لمعيار المشاركة الجماعية في إعداد وتخطيط وتنفيذ إجراءات نظام ضمان الجودة، كواحد من المتطلبات الرئيسية لهذا النظام الذي يعني جميع الفاعلين الجامعيين من أساتذة، إداريين، عمال، طلبة، ومختلف القوى المستفيدة من التعليم العالي.

8-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثامن (فعّالية التسيير):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «فعّالية التسيير»:

الجدول رقم (44): يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «فعّالية التسيير» -الاستبيان 02-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
33	ت	00	00	05	02	00	2.71	متوسط
	%	00	00	71.42	28.57	00		
34	ت	01	04	02	00	00	3.85	مرتفع
	%	14.28	57.14	28.57	00	00		
35	ت	00	01	01	04	01	2.28	منخفض
	%	00	14.28	14.28	57.14	14.28		
36	ت	00	00	01	01	05	1.42	منخفض
	%	00	00	14.28	14.28	71.42		
المجموع	ت	**01**	**05**	**09**	**07**	**06**	/	/
	%	**3.57**	**17.85**	**32.14**	**25.00**	**21.42**		
المتوسط الحسابي	**10.2857**							

نلاحظ من خلال المعطيات التي جاء بها الجدول (44) ما يلي:

- النسبة الأعلى في إجابات أفراد العينة كانت لصالح الاختيار «محايد» بـ(32.14%).
- تليها نسبة الذين «رفضوا» فقرات هذا المحور بـ(25.00%).
- ثمَّ نسبة الذين «رفضوا بشدة» ما جاء في هذه العبارات، إذ بلغت (21.42%).
- وكانت نسبة «الموافقين» (17.85%).
- أما نسبة الذين «وافقوا بشدة» فكانت الأدنى بـ(3.57%).
- كما نلاحظ أنَّ درجة الموافقة على الفقرة رقم (34) كانت مرتفعة، مما يدل على أنَّ الجامعة تعمل بشكل واضح على التعريف بعروض التكوين التي تقدمها كواحد من معايير فعّالية التسيير على المستوى البيداغوجي.
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على بنود هذا المحور (10.28) مما يدل على وجود توافق **«بمستوى متوسط»** لمعيار فعالية التسيير في ضوء متطلبات ضمان جودة مؤسسات التعليم الجامعي.

2-9- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور التاسع (هيئات ضمان الجودة):

فيما يلي جدول يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «هيئات ضمان الجودة»:

الجدول رقم (45): يوضِّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي ودرجة الموافقة لفقرات محور «هيئات ضمان الجودة» -الاستبيان 02-

رقم البند	النسبة والتكرار	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	درجة الموافقة	مستوى التوافق
37	ت	00	01	00	02	04	1.71	منخفض
	%	00	14.28	00	28.57	57.14		
38	ت	00	00	01	04	02	1.85	منخفض
	%	00	00	14.28	57.14	28.57		
39	ت	00	00	02	04	01	2.14	منخفض
	%	00	00	28.57	57.14	14.28		
40	ت	00	00	04	02	01	2.42	متوسط
	%	00	00	57.14	28.57	14.28		
المجموع	**ت**	**00**	**01**	**07**	**12**	**08**	/	/
	%	**00**	**3.57**	**25.00**	**42.85**	**28.57**		
المتوسط الحسابي	**8.1428**							

نقرأ من خلال ما جاء به الجدول (45) النتائج الآتية:

- أعلى نسبة في إجابات أفراد العينة كانت لصالح الاختيار «غير موافق» بـ(42.85%).
- تلتها نسبة «الرافضين بشدة» التي بلغت (28.57%).
- ثمَّ نسبة من كانوا على «الحياد» بـ(25.00).
- وبلغت نسبة الذين «وافقوا» على ما جاء في فقرات هذا المحور (3.57%).
- في حين كانت نسبة «الموافقين بشدة» منعدمة.
- وهو ما يعني أنَّ أغلب أعضاء لجنة (CIAQES) كانوا رافضين لمحتوى عبارات المحور التاسع حول مدى موافقة الهيئات المكلّفة بوضع نظام ضمان الجودة للمتطلبات الواجب توفّرها في هذه الهيئات.
- حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على عبارات هذا المحور (8.14) مما يؤشِّر على توافق «**بمستوى منخفض**» بين الهيئات المعنية ببناء وتطوير وتطبيق نظام الجودة، وما يجب أن يكون من معايير ضمان الجودة في هذه الهيئات.

3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الفرقية:

توقّعت هذه الفرضية الفرقية أنَّه «يوجد اختلاف في مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة باختلاف المؤسسة الجامعية».

ولاختبار صحّتها، تمّت معالجة بيانات الاستبيان (01) إحصائيا من خلال التكرارات والنسب المؤية والمتوسطات الحسابية حسب متغيّر المؤسسة الجامعية، مثلما يوضّحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (46): يوضّح التكرارات والنسب المؤية والمتوسطات الحسابية لمحاور الاستبيان (01) حسب متغير «المؤسسة الجامعية»

المؤسسة الجامعية	العينة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
جامعة أم البواقي	09	24	3.80	180	28.57	216	34.28	162	25.71	48	7.61
المتوسط الحسابي	206.66										
جامعة تبسة	07	18	3.67	194	39.59	103	21.02	112	22.85	63	12.85
المتوسط الحسابي	208.85										
جامعة عنابة	08	35	6.25	166	26.64	75	13.39	233	41.60	51	9.1
المتوسط الحسابي	197.625										
جامعة خنشلة	07	32	6.53	98	20.00	107	21.83	182	37.14	71	14.48
المتوسط الحسابي	186.85										
جامعة سطيف1	06	20	4.76	161	38.33	174	41.42	40	9.52	25	5.95
المتوسط الحسابي	228.50										
جامعة سطيف2	07	11	2.24	124	25.30	196	40.00	107	21.83	52	10.61
المتوسط الحسابي	200.71										
ENSET (سكيكدة)	06	16	3.80	87	20.71	206	49.04	87	20.71	24	5.71
المتوسط الحسابي	207.33										
ENSMM (عنابة)	08	28	5.00	101	18.03	100	17.85	288	51.42	43	7.67
المتوسط الحسابي	182.87										
م.ج. ب.بوعريريج	07	21	4.28	116	23.67	129	26.32	154	31.42	70	14.28
المتوسط الحسابي	189.28										
جامعة قالمة	07	18	3.67	171	34.89	92	18.77	155	31.63	54	11.02
المتوسط الحسابي	202.00										

نقرأ من خلال الجدول رقم (46) أنَّ:

– المتوسط الحسابي لدرجات الإجابة على محاور الاستبيان (01) على مستوى جامعة «سطيف1» كان الأعلى بـ(228.50)، ممّا يشير إلى وجود « **توافق بمستوى متوسط يميل إلى الارتفاع**[1]» بين إمكانيات هذه المؤسسة الجامعية ومتطلبات ضمان الجودة.

– تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات الإجابة على محاور الاستبيان في جامعات: أم البواقي تبسة، سطيف2، ENSET (سكيكدة)، قالمة، وعنابة، بين (197.62 و208.85)، مما يعبِّر عن وجود «**توافق بمستوى متوسط**» بين الإمكانيات التي تتوفر عليها هذه المؤسسات ومتطلبات ضمان الجودة من ناحية، كما أنَّ هذه المتوسطات الحسابية تختلف من جامعة إلى أخرى من الجامعات المذكورة كمؤشِّر على «**وجود اختلاف**» في مستوى التوافق بين إمكانياتها ومتطلبات ضمان الجودة من ناحية ثانية.

– بلغت المتوسطات الحسابية لدرجات الإجابة على محاور الاستبيان بالنسبة لجامعات: برج بوعريريج، ENSMM (عنابة)، وخنشلة (189.28–186.85–182.87) على الترتيب، هذا ما يدل على وجود «**توافق بمستوى متوسط يميل إلى الانخفاض**» بين إمكانيات هذه المؤسسات ومتطلبات ضمان الجودة.

تشير هذه النتائج إلى «**وجود اختلاف في مستوى التوافق**» بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة باختلاف المؤسسة الجامعية.

للتأكد من هذه النتائج تمَّ الاعتماد على تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للوقوف على الاختلافات (الفروق) في مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات باختلاف المؤسسة الجامعية.

حيث تمَّ تحليل بيانات الاستبيان (01) الموجَّه لأعضاء خلايا ضمان الجودة حسب المؤسسة الجامعية التي ينتمون إليها بالاعتماد على برنامج (SPSS) وفق المراحل الآتية:

- اختيار : **(Analyze-Compare means-One Way Anova)**
- إدخال: المتغير المستقل (المؤسسة الجامعية) في مربع الحوار **(Factor)** في كل مرة.
- إدخال: المجالات (محاور الاستبيان) في مربع الحوار **(Dependent list)**.
- الضغط على **(Continue)**.
- الضغط على **(Post Hoc)** والتأشير على **(Scheffe)** للوقوف على اتجاه الفروق (الاختلافات).

وفيما يلي جدول يوضِّح نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق (الاختلافات) لمجالات الاستبيان (01) وفق متغير المؤسسة الجامعية:

---

(1) – إذا كان المتوسط الحسابي أقل من 164 فإنه يشير إلى مستوى توافق منخفض بين الإمكانيات والمتطلبات.
– إذا كان المتوسط الحسابي بين 164 و 257 فإنه يشير إلى مستوى توافق متوسط.
– إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من 257 فإنه يشير إلى مستوى توافق مرتفع.

الجدول رقم (47): يوضّح نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق لمجالات الاستبيان (01) حسب متغير المؤسسة الجامعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدرجة الاحتمالية (Sig)
بين المجموعات	2.100	9	0.233	5.745	0.000
داخل المجموعات	2.518	62	0.041		
المجموع	4.618	71	/		

ANOVA

التوافق

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,100	9	,233	5,745	,000
Within Groups	2,518	62	,041		
Total	4,618	71			

نقرأ من الجدول أعلاه ما يلي:

قيمة النسبة الفائية (ف) التي بلغت 5.745 (القيمة الاحتمالية Sig=0.000)، دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، ما يعني وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة باختلاف المؤسسة الجامعية.

هذه النتيجة لتحليل التباين الأحادي (ANOVA) تؤكّد نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالفرضية الفرقية باستخدام التكرارات والنسب المؤية والمتوسطات الحسابية، حول الاختلاف في مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات باختلاف المؤسسة الجامعية.

خلاصةُ تحليل نتائج هذه الدراسة الميدانية في ضوء الفرضيات التي صيغت كإجابات مؤقتة عن الأسئلة التي طرحتها الإشكالية، أظهرت ما يلي:

- وجود توافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة «بمستوى متوسط» من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة.
- وجود توافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة «بمستوى متوسط يميل إلى الانخفاض» من وجهة نظر أعضاء لجنة (CIAQES).
- وجود «اختلاف في مستوى التوافق» بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة باختلاف المؤسسة الجامعية.

من هذه المنطلقات، تحتاج هذه النتائج المتوصّل إليها إلى مناقشتها ومحاولة تفسيرها في ضوء الدراسة النظرية للموضوع من ناحية والدراسات السابقة من ناحية أخرى.

ثانيا- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

بعد استعراض نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المحصّل عليها وتحليلها، سيتطرّق المحور الحالي من هذا الفصل إلى مناقشة وتفسير ما تمّ التوصُّل إليه من نتائج في ضوء الفرضيتين العامتين الأولى والثانية والفرضية الفرقية.

1-مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية العامة الأولى:

البيانات المحصّل عليها من النتائج الخاصة بالفرضية العامة الأولى باستخدام التكرارات والنسب المؤية والمتوسط الحسابي لدرجة الموافقة على محاور الاستبيان (01) أظهرت:

❖ وجود توافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة «**بمستوى متوسط**» من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة.

تشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق الفرضية العامة الأولى التي توقعت وجود توافق بين الإمكانيات والمتطلبات بمستوى عالي.

من هذه المنطلقات حول ما تمّ التوصُّل إليه من نتائج تتعلّق بمستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي، حسب آراء أعضاء خلايا ضمان الجودة، باعتبارهم الفاعلين الجامعيين المكلّفين بالمساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة على مستوى مؤسساتهم، يمكن تفسير هذه النتائج كما يلي:

تؤكِّد هذه النتائج حول عدم كفاية الإمكانيات الحالية للتعليم العالي في الجزائر لبناء وتطوير نظام ضمان الجودة بالشكل الذي يراعي ما يجب أن يكون من متطلبات ومعايير لهذا النظام، ما جاء في الدراسة النظرية للموضوع الحالي.

حيث تناولنا في المحور الرابع والموسوم بـ«التجربة الجزائرية في ضمان الجودة» أهم احتياجات التكوين الجامعي في ضوء ضمان الجودة (ص158).

لما أشرنا إلى أنَّ إصلاح هذا القطاع يرتكز على مبدأ «**استقلالية الجامعة**»، المدعوة إلى تطوير قدراتها التسييرية حتى تصل إلى جودة مخرجاتها. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p19)

حيث يشكِّل مطلب تعزيز الاستقلالية المؤسساتية ضرورة مستعجلة تفرضها الرهانات الداخلية والخارجية التي تواجه الجامعة الجزائرية في الوقت الراهن من تضاعف للتعداد (Massification) صعوبات التمويل، إشكالية بطالة الخرّيجين...إلخ

وهو العامل الذي ما زال ينقص المنظومة الجامعية وفق ما خرجت به الدراسة الميدانية من النتيجة التي تتعلّق بالمحور الأول (الاستقلالية المؤسساتية: ص203)، أين أكّد أعضاء خلايا الجودة على أنَّ هذا العامل لا يتناسب بالقدر الكافي مع متطلبات آلية ضمان الجودة.

حيث أكّدت هذه النتيجة على أنَّ المؤسسات الجامعية لا تتمتع بدرجة كافية من الاستقلالية خاصةً ما تعلّق بالتسيير الإداري والمالي.

فهذه المؤسسات مدعوة لتعزيز استقلاليتها، التي على الرغم من ارتباطها بالحوكمة الجيّدة (Bonne Gouvernance) إلا أنَّها لا تزال مفهوما يفتقد إلى التحديد والتعريف الواضح في جامعاتنا (Ghouati, 2001: p62).

كما أشرنا في العنصر نفسه إلى الحاجة إلى تحسين كفاءات المؤطِّرين، حيث أنَّ الأساتذة الجامعيين مدعوون لتجديد معارفهم باستمرار، حتى يكونوا قادرين على توجيه الطلبة نحو اختياراتهم المهنية عن طريق تحسين مستواهم خلال مسارهم المهني. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p19)

إضافةً إلى حاجتهم –على غرار باقي الفاعلين الجامعيين– إلى «**التكوين في مجال ضمان الجودة**» فقد أظهرت نتائج البحث الميداني في هذا المجال (المحور الخامس: ص208) أنَّه لم يرتق بعد ليتناسب ومتطلبات التكوين الفعّال والنوعي على إجراءات التقييم وضمان الجودة، من خلال توفير الإمكانيات الضرورية (ماديا، ماليا، بشريا، ولوجيستيا) لهذا التكوين، والاعتماد على التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال (TIC)، وإدراج نتائج تقييم التكوين في النظام التحفيزي لمختلف الفاعلين الجامعيين من أساتذة، إداريين، عمال، وطلبة.

ثمَّ إنَّ التعليم الجامعي في الجزائر بحاجة إلى نظام تقييم يعمل على إفادة الكفاية الداخلية والفعّالية الخارجية للبرامج مقارنةً بمهماتها وأهدافها، وبالنظر إلى جودة تحضير الطلبة للشغل. (Bouzid & Berrouche, CIAQES, 2012: p19)

حيث ما زال عنصر «**التقييم**» يشكِّل إحدى النقائص الحالية في إمكانيات التعليم العالي مقارنةً بمتطلبات ضمان جودة البرامج البيداغوجية وآليات تقييمها، مثلما أكّدت عليه نتائج بحثنا الميداني في المحور السادس (التقييم المستمر: ص210)، لما أشار أفراد العينة إلى أنَّ آليات التقييم المعتمدة حاليا في الجامعة الجزائرية لم تبلغ المستوى المطلوب من الكفاية والفعّالية التي تضمن لها تحقيق أهدافها التي ترتكز على معرفة نقاط القوة والضعف، أين تفيد هذه المعرفة في تطوير آليات التحسين المستمر للجودة الجامعية.

إضافةً إلى تأكيد الدراسة النظرية على ضرورة «**إشراك جميع الفاعلين**» في الجامعة في إجراءات ضمان الجودة من خلال تبني سياسة اتصال وتحسيس بأهمية وضرورة هذه الإجراءات، مما يساعد في ضمان مشاركتهم الفاعلة في أنشطة التنظيم، المراقبة، التقييم، والتحسين من جهة، ويساعد في الوقت نفسه على معالجة مقاومتهم لمشروع التغيير الذي سيأتي به تطبيق نظام ضمان الجودة من جهة أخرى.

كما تطرقت الدراسة النظرية أيضا إلى حاجة الجامعة الجزائرية إلى إدماج المكتسبات الجديدة المثبتة في التجربة الدولية في الحوكمة والتسيير الفعّال للمؤسسات، وتنصيب آليات وأدوات تنظيم فعّالة (*Ibid*).

أين أكّدت نتائج الدراسة الميدانية في المحور الثامن (فعّالية التسيير: ص212) على أنَّ هذه المؤسسة ما زالت بحاجة إلى ترقية آليات الحوكمة وفعّالية التسيير، بما يتوافق ومتطلبات ضمان الجودة حيث كان مستوى هذا التوافق متوسطا لم يرق إلى ما يجب توفره في ضوء هذه المتطلبات.

هذه المناقشة لنتائج البحث الميداني الخاصة بالفرضية العامة الأولى في ضوء ما جاء في الدراسة النظرية، يمكن أن تتعزّز أكثر بمناقشتها ضوء الدراسات السابقة.

لقد أكّدت النتائج التي خرجت بها الدراسة الحالية فيما يتعلّق بمستوى موافقة إمكانيات التعليم العالي لمتطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة، ما ذهبت إليه عدة دراسات سابقة خاصةً المحلية منها.

فمن بين الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية حسب دراسة (بروش & بركان، 2012)، قلة مستوى تكوين وتدريب الفاعلين على إجراءات ضمان الجودة، وهو ما وقفنا عليه من النتائج الخاصة بالمحور الخامس حول «**التكوين في مجال ضمان الجودة**» (ص208) وعدم توفّر الإمكانيات المادية والتنظيمية التي تمكِّن من التعامل بفعّالية مع نظام المعلومات.

إذ أشارت الدراسة الحالية إلى مستوى التوافق المتوسط «**لنظام المعلومات**» المعتمد من قبل المؤسسات الجامعية مقارنةً بما يجب أن يكون عليه هذا النظام في ضوء متطلبات ضمان الجودة (النتائج الخاصة بالمحور الثاني، ص205).

كما التقت نتائج البحث الميداني الحالي الخاصة بمحور «**التقييم**» (ص210) مع نتائج دراسة (Tempus AQI-UMED) التي أشارت إلى عدم امتلاك الجامعة لتقاليد التقييم المرتبطة بمبادئ ضمان الجودة.

ويرجع غياب ثقافة التقييم إلى عدة مخاوف مصدرها الفاعلون في التعليم العالي، وقد استعرضها كل من بروش وبركان (2012) في النقاط الآتية:

- الخوف من التقييم لدى الأساتذة.
- الخوف من فقدان النفوذ؛
- الخوف من بذل جهد إضافي من طرف المسؤولين.
- الخوف من تكثيف وتوسيع مجال التحصيل العلمي من جانب الطلبة.

انطلاقا من هذه النتائج المرتبطة بالفرضية العامة الأولى، التي أكّد من خلالها أعضاء خلايا ضمان الجودة على المستوى المتوسط للتوافق بين إمكانيات الجامعة الجزائرية ومتطلبات تطبيق آلية ضمان الجودة وتفسيرها في ضوء الدراسة النظرية والدراسات السابقة، يمكن أن نستخلص أنَّ الفاعلين المكلّفين بالمساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة على مستوى المؤسسات الجامعية، يعتبرون أنَّ ما تتوفر عليه الجامعة في الوقت الراهن لا يتناسب بالقدر الكافي مع ما يجب أن يكون من شروط لتطبيق نظام لضمان الجودة قادر على تحسين نوعية التكوين وقابلية توظيف الخرِّيجين.

2- مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية العامة الثانية:

أظهر التحليل الإحصائي للنتائج الخاصة بالفرضية العامة الثانية حول مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة:

❖ وجود توافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة «**بمستوى متوسط يميل إلى الانخفاض**» حسب آراء أعضاء لجنة (CIAQES).

تشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق الفرضية العامة الثانية التي توقعت وجود توافق بين الإمكانيات والمتطلبات بمستوى عالي.

إنَّ النتائج التي خرج بها البحث الميداني في ضوء الفرضية العامة الثانية، تؤكّد (إلى حد ما) ما ذهب إليه أعضاء خلايا ضمان الجودة.

حيث أنَّ أعضاء لجنة (CIAQES) كفاعلين جامعيين مكلّفين ببناء وتطوير نظام ضمان الجودة على المستوى الوطني، يؤكّدون على توجهات أعضاء خلايا الجودة الرامية إلى اعتبار إمكانيات الجامعة الجزائرية لا تتناسب بالقدر الكافي –في الوقت الراهن– مع متطلبات بناء وتطوير هذا النظام، ويمكن تفسير هذه النتائج الخاصة بالفرضية العامة الثانية كما يلي:

اعتبر أعضاء اللجنة الوطنية أنّ مستوى الاعتماد على تكنولوجيات الإعلام والاتصال (TIC) في إدارة وتسيير أنظمة المعلومات في المؤسسات الجامعية منخفض لا يتناسب ومتطلبات جودة هذا المجال مثلما تظهره نتائج المحور الثاني (فقرة 08: ص216).

هذا ما يمكن تفسيره بتأخّر الجامعة الجزائرية في مواكبة التطوُّرات الحاصلة على صعيد استخدام هذه التكنولوجيات في إدارة أنظمة المعلومات، وهو ما أكّدت عليه دراسة (بروش & بركان، 2012) حين اعتبرت عدم توفّر الإمكانيات المادية والتنظيمية التي تمكِّن من التعامل بفعّالية مع نظام المعلومات من أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام ضمان الجودة.

كما رأى أعضاء اللجنة أنَّ مستوى التكوين في مجال ضمان الجودة منخفض لا يتناسب ومتطلبات جودة هذا الأخير، حسبما تظهره نتائج المحور الخامس (ص219).

إذ تبقى قلة تكوين الفاعلين الجامعيين من أساتذة، إداريين، وطلبة على إجراءات نظام ضمان الجودة من المعوِّقات الرئيسية التي تواجه تطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية، وهو ما أكّدته عدة دراسات سابقة على غرار دراسة (بروش& بركان، 2012).

بصفة عامة، يمكن تفسير توجهات أعضاء لجنة (CIAQES) نحو اعتبار مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة متوسطا يميل إلى الانخفاض بـ:

❖ غياب ثقافة التقييم والجودة عن مسرح المنظومة الجامعية الجزائرية مثلما أكّدت عليه نتائج الدراسة النظرية والدراسات السابقة المحلية.

❖ قلة تكوين الفاعلين الجامعيين على إجراءات ضمان الجودة، نظرا لغياب سياسة واضحة للتكوين في هذا المجال، وغياب نظام لتحفيز هؤلاء الفاعلين (مكوِّنين ومتكوِّنين) يقود نحو تشجيعهم على التوجه نحو المساهمة في تحسين المستوى بما ينعكس على جودة الأنشطة التي يقدِّمونها.

❖ قلة الإمكانيات المادية والتنظيمية المسخّرة لنظام ضمان الجودة.

❖ إشكالية الحوكمة وفعّالية التسيير التي تعانيها المنظومة الجامعية الجزائرية نتيجة الاعتماد على السياسات التقليدية في تسيير الموارد المختلفة (بشرية، مادية، مالية).

خلاصةً لمناقشة وتفسير النتائج التي خرجت بها الدراسة الميدانية المرتبطة بالفرضيتين العامتين الأولى والثانية، توصلنا إلى أنَّ وجهات نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة وأعضاء لجنة (CIAQES) متقاربة إلى حد ما حول مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات لكن هناك بعض الاختلافات المسجّلة في إجابات الفئتين على محاور الاستبيانين (01–02).

مثل توجه أعضاء اللجنة الوطنية نحو اعتبار مستوى التوافق المتعلّق بمحاور: «التكوين في مجال ضمان الجودة، التقييم، المشاركة الجماعية، وهيئات ضمان الجودة»، مستوى منخفض مقارنةً بأعضاء الخلايا الذين رأوا أنَّه متوسط.

من خلال هذا الطرح، يمكن تفسير هذه الاختلافات في وجهات النظر بين فئتي عينة الدراسة كما يلي:

♦ توجه أعضاء خلايا ضمان الجودة نحو اعتبار الإمكانيات التي تتوفر عليها مؤسساتهم الجامعية تتوافق بمستوى متوسط مع متطلبات تطبيق آلية ضمان الجودة، جاء في ظل بعض الأنشطة التي قامت بها هذه الخلايا ضمن إطار عمليات الإعلام والتحسيس والتكوين في مجال ضمان الجودة.

مما قد يجعل هؤلاء الأعضاء ينحازون أكثر لجعل إجاباتهم على محاور الاستبيان الذي وجِّه إليهم تسير في اتجاه الحياد، وتجنّب الإدلاء برأي واضح بالموافقة أو الرفض لمستوى الإمكانيات التي تتوفر عليها الجامعات التي ينتمون إليها في ضوء ما يجب أن يكون من متطلبات لضمان الجودة، بدعوى تلك الأنشطة المنجزة من قِبلهم.

فالملاحظ من نتائج إجابة هؤلاء الأعضاء على الفقرة رقم (64) من الاستبيان (01) التي جاء فيها: « تقوم خلية ضمان الجودة بنشاطات للمساهمة في نشر ثقافة الجودة داخل الجامعة »، أنَّ غالبيتهم وافقوا على ما جاءت به هذه الفقرة (الجدول رقم 35، بند رقم 64: ص212).

كما أنَّ التزام نسبة معتبرة (27.73%) من هؤلاء الأعضاء للحياد تجاه عبارات هذا الاستبيان قد يكون راجعا إلى:

– نقص معرفة بعضهم لمتطلبات ضمان الجودة، وهو ما وقفنا عليه ميدانيا خلال تطبيق الاستبيان بطريقة المقابلة، لمّا استفسر عدد منهم عن محتوى وطبيعة عدة عبارات جاءت في الاستبيان على غرار مفهوم الاستقلالية المؤسساتية، نظام المعلومات، مراكز المعلومات، والتقييم المؤسساتي.

هذا ما يفسَّر بغياب ثقافة الجودة لدى بعض الفاعلين الجامعيين، مثلما أكَّدت عليه نتائج الدراسة الحالية في بعدها النظري من جهة، وعدّة دراسات سابقة مثل دراسة (بروش & بركان، 2012) من جهة أخرى.

– مخاوف لدى بعض من وجِّه إليهم هذا الاستبيان عن الإجابة بالرفض أو الموافقة، وبالتالي اختيار الحياد اعتقادا منهم أنَّ عباراته تتعلّق مباشرةً بالمؤسسة الجامعية التي ينتمون إليها وهو ما قد يمثِّل شكلا من أشكال التقييم، أين أكَّدت الدراسة الحالية بشقيْها النظري والميداني والدراسات السابقة (المحلية) على غياب هذه الثقافة عن الوسط الجامعي.

حيث لمس معد الدراسة هذه المخاوف من تساؤل طرحه مسؤول لإحدى خلايا ضمان الجودة حول ما إذا كانت هذه الدراسة ستذكر جامعته بالاسم وتشير إلى مستوى إمكانياتها وتقييمها في ضوء متطلبات ضمان الجودة، فكانت الإجابة بنعم، حينها أجاب بالحياد على جميع العبارات، وصرّح أنَّ مدير الجامعة قد لا يرضى إن ذُكِر اسم هذه الجامعة!

♦ أمّا توجّه أعضاء لجنة (CIAQES) نحو اعتبار مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة متوسطا يميل إلى الانخفاض، قد لا يؤهِّل الجامعة الجزائرية إلى السير نحو تطبيق آلية لضمان الجودة في ضوء ما يجب توفّره من شروط فيمكن تفسيره بـ:

اطّلاع هؤلاء الأعضاء من موقعهم في اللجنة الوطنية المكلّفة ببناء وتطوير هذا النظام على واقع وإمكانيات الجامعة الجزائرية ومدى موافقتها لمتطلبات تطبيق نظام ضمان الجودة من جهة، ومعرفتهم بمستوى التقدُّم المحقق على أرض الواقع في بناء وتطوير هذا النظام انطلاقا من تكليفهم بمتابعة وتقييم إجراءاته من جهة ثانية.

3– مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية الفرقية:

أظهر التحليل الإحصائي للبيانات الخاصة بالفرضية الفرقية حول الاختلاف في مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة باختلاف المؤسسة الجامعية، النتائج الآتية:

❖ «**وجود اختلاف**» في مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة باختلاف المؤسسة الجامعية، حيث كان هذا المستوى:

– **متوسطا يميل إلى الارتفاع** في جامعة: سطيف1.

– **متوسطا** في جامعات: أم البواقي، تبسة، سطيف2، ENSET (سكيكدة)، قالمة، وعنابة.

– **متوسطا يميل إلى الانخفاض** في جامعات: برج بوعريريج، ENSMM (عنابة)، وخنشلة.

تشير هذه النتيجة إلى تحقق هذه الفرضية الفرقية التي توقعت وجود اختلاف في مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات باختلاف المؤسسة الجامعية.

على ضوء ما خرج به البحث الميداني من نتائج تتعلّق بالاختلاف في مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة باختلاف المؤسسة الجامعية، يمكن مناقشة وتفسير هذه النتائج كالآتي:

وفقا لآراء أعضاء خلايا الجودة في جامعات: [سطيف1، تبسة، (ENSET) سكيكدة، أم البواقي قالمة، سطيف2، وعنابة] كان مستوى التوافق بين إمكانيات هذه المؤسسات ومتطلبات ضمان الجودة «متوسطا» ويختلف في درجة التوافق من مؤسسة لأخرى، نظرا لسير بعض هذه المؤسسات في اتجاه تطبيق مجموعة من الإجراءات التي تندرج ضمن بناء وتطوير نظام لضمان الجودة على مستواها ارتبطت في غالبيتها بعمليات الإعلام والتحسيس والتكوين في مجال ضمان الجودة، التي تندرج ضمن توجيه الجهود نحو ترسيخ ونشر ثقافة التقييم والجودة في مؤسسات التعليم العالي.

– ففي جامعة (سطيف1) مثلا، توجّهت النسبة الأعلى من المستجوبين إلى الموافقة على عبارات الاستبيان الذي وجِّه إليهم، وقد يكون هذا التوجه انطلاقا من الأنشطة التي تمّت على مستوى هذه المؤسسة، على غرار تنظيم سلسلة دورات تكوينية لأعضاء خلية الجودة تحت إشراف مسؤولها سنة (2013)، إضافةً إلى تطوير الخلية لمطوية إعلامية (Dépliant) وزِّعت على كليات الجامعة حول أهمية وأهداف ضمان الجودة. (من موقع خلية ضمان الجودة لجامعة سطيف1، 2013).

– مشاركة جامعات (أم البواقي، تبسة، وقالمة) في تنظيم سلسلة ملتقيات دولية ناقشت مجموعة من الإشكاليات المتعلقة بضمان الجودة، ضمن ما يسمى بمنتدى الجامعات الذي يضم إضافةً إلى هذه المؤسسات الثلاث جامعتي ورقلة وبسكرة.

لكن وفقا لنتائج هذا البحث الميداني، يبقى مستوى التوافق الموجود حاليا بين إمكانيات المؤسسات الجامعية ومتطلبات ضمان الجودة «غير كاف» للسير في اتجاه تطبيق آلية لضمان الجودة، تمكِّن من تحسين نوعية التكوين ومختلف الخدمات التي تقدِّمها هذه المؤسسات، رغم الاختلاف في مستوى هذا التوافق من مؤسسة جامعية لأخرى.

أين يبدو هذا «التفاوت النسبي» في توجهات أعضاء خلايا الجودة الذين شملتهم هذه الدراسة الميدانية حول مستوى التوافق بين إمكانيات مؤسساتهم ومتطلبات ضمان الجودة، راجعا إلى:

♦ الأنشطة التي بادرت بعض هذه الخلايا إلى تنظيمها بمحض إرادتها، دون وجود إطار تشريعي وتنظيمي ينظِّم سير هذه العمليات وفقا لخطط وبرامج عمل معدّة مسبقا من قبل الجهات الوصية، حيث يضمن هذا الإطار تحديد السياق العام للاختيارات التنظيمية والإجراءات التطبيقية في ضوء آلية ضمان الجودة، ويضع تحت تصرف هذه الخلايا الموارد والإمكانيات الضرورية لتفعيل هذه الآلية على أرض الواقع.

♦ قلة الإمكانيات المسخّرة لهذه الخلايا حتى تباشر مهامها في إطار مساهمتها في بناء وتطوير نظام الجودة، وهو ما وقفنا عليه من المقابلات التي أُجْريت مع بعض مسؤولي وأعضاء هذه الخلايا.

♦ عدم استقرار الفريق البشري المكوِّن للخلية وأسلوب ومعايير اختيار هؤلاء الأعضاء، أين وقفنا –من البحث الميداني– على تغيير عدد من مسؤولي هذه الخلايا بعد تلقِّيهم لدورات تكوينية في مجال ضمان الجودة على يد أعضاء لجنة (CIAQES) بمسؤولين جدد، الأمر الذي يمكن أن يعطِّل التقدُّم في بناء وتطوير نظام الجودة انطلاقا من حاجة المسؤولين الجدد إلى تكوين جديد، يمكِّنهم –بدورهم– من المساهمة في تكوين أعضاء الخلايا التي يشرفون عليها.

♦ غياب نظام لتحفيز أعضاء هذه الخلايا، وهو ما يحدّ من عامل المبادرة والالتزام لديهم بإجراءات آلية ضمان الجودة، أين وقفنا من خلال المقابلات التي أُجْريت مع مسؤولي بعض الخلايا على عزوف الأعضاء عن المشاركة في الأنشطة التي تُنظَّم تحت عنوان ضمان الجودة، انطلاقا من الشعور بغموض أهداف هذه الأنشطة وغياب الإطار التشريعي الذي ينظِّم عملهم (Statut) من جهة، وطبيعة استفادتهم مهنيا، أكاديميا، وحتى ماديا من جهة ثانية.

تشكِّل هذه العوامل جانبا من النقائص التي وقفنا عليها من خلال ما تمّ التوصُّل إليه من الدراسة الميدانية في ضوء فرضيات الدراسة، حول مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة.

لكن تبقى هذه النتائج المحدودة بحدود الدراسة (الموضوعية، المكانية، الزمنية، والبشرية) بحاجة إلى تعمُّق أكبر، ربما من خلال دراسات مقارنة بين المؤسسات الجامعية تهدف إلى تحديد مواضع القصور والاختلالات فيما يتعلّق بالإمكانيات الواجب توفُّرها في ضوء متطلبات ضمان الجودة، وهو ما ذهبت إليه بعض الدراسات السابقة المحلية مثل دراسة (يحياوي وآخرون، 2012) التي أوصت بإجراء مثل هذه الدراسات المقارنة.

4– المناقشة العامة والإجابة على تساؤلات الدراسة:

انطلاقا من عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات الثلاث لهذه الدراسة، تكون هذه الأخيرة قد حققت أهدافها وأجابت عن الأسئلة التي طرحتها والمتعلّقة بالوقوف على مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي، والكشف عن توجهات فئتين من الفاعلين الجامعيين الذين لهم علاقة مباشرة ببناء وتطوير نظام ضمان الجودة حول هذا المستوى (أعضاء خلايا ضمان الجودة وأعضاء –CIAQES–) من جهة، واختلافه باختلاف المؤسسة الجامعية من جهة أخرى.

من هذه المنطلقات الإجرائية من ناحية، وفي ضوء ما جاءت به الدراسة النظرية لهذا الموضوع من ناحية ثانية، يمكن القول أنَّ الدراسة الحالية قد حققت الأهداف النظرية والإجرائية التي سُطِّرت لها وأجابت عمّا طُرِح من أسئلة تضمنتها الإشكالية وفق ما يلي:

أولا– خرجت الدراسة النظرية لهذا الموضوع بالنتائج الآتية:

❖ الوقوف على التوجهات الحالية للتعليم العالي في العالم والتي تمثّلت في:

– تزايد تعداد الطلبة والمؤطّرين.

– تنوُّع عروض التكوين.

– تضاعف بطالة خرِّيجي الجامعات.

– صعوبات التمويل.

– خوصصة التعليم العالي.

– الضرورة الملحة لضمان الجودة.

– تأثيرات ظاهرة العولمة.

❖ تشخيص واقع هذا القطاع في الجزائر في ضوء الإمكانيات التي يتوفّر عليها من جهة، وفي ضوء ما ذُكِر من توجهات دولية من جهة ثانية، أين وقفنا على أنَّ الجامعة الجزائرية تشهد هي الأخرى ما يعرفه القطاع الجامعي على الصعيد الدولي من توجهات (تضاعف التعداد، تنوُّع عروض التكوين بطالة الخرِّيجين، صعوبات التمويل، والضرورة الملحة للجودة).

❖ التعريف بتجربة الجامعة الجزائرية في توجهها نحو تطبيق نظام ضمان الجودة، من خلال الوقوف على الإجراءات (الأكاديمية، التنظيمية، العملية) التي اتُّخِذت في هذا الإطار، وأهم التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيق هذا النظام، ومن أهمها: غياب ثقافة التقييم والجودة، قلة مستوى تدريب وتكوين الفاعلين الجامعيين المعنيين ببناء وتطوير هذا النظام، وقلة الإمكانيات المسخّرة له.

ثانيا– خرجت الدراسة الميدانية لهذا الموضوع 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 أعضاء لجنة (CIAQES).

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

خلاصةُ هذه النتائج أنَّ التعليم العالي في الجزائر –في الوقت الراهن– لا يتوفّر على الإمكانيات الكافية التي تساهم في بناء وتطوير نظام لضمان الجودة قادر على تحسين جودة التكوين الجامعي وتعزيز قابلية توظيف الخرِّيجين، بالشكل الذي يتوافق والمتطلبات الضرورية لهذا النظام متمثّلةً –حسب ما تم تحديده من متطلبات في الدراسة الحالية– في:

– ضرورة تعزيز «استقلالية المؤسسات الجامعية» إداريا، بيداغوجيا، وماليا.

– تطوير «نظام معلومات» يضمن السيولة الكافية للمعلومات التي يحتاجها الفاعلون والمستفيدون من الخدمات الجامعية من طلبة، أساتذة، عمال، ومختلف القوى الاجتماعية، ويسهم في تعزيز الشفافية في عمل هذه المؤسسات.

– الاعتماد على «مراكز معلومات» تساهم في ترقية أنشطة البحث والتكوين بما يتناسب واحتياجات الطلبة والأساتذة، تعتمد هذه المراكز على التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال (TIC).

– ترقية «الإطار العام للحياة الجامعية» بالشكل الذي يضمن توفير مختلف الخدمات التي يحتاجها الطلبة والأساتذة في أنشطة البحث والتكوين.

– «التكوين في مجال ضمان الجودة» بما يساعد على اكتساب مختلف الفاعلين الجامعيين للمؤهِّلات والمهارات الضرورية لتطبيق إجراءات ضمان الجودة.

– تطوير استراتيجية واضحة «لتقييم» مختلف أبعاد العمل المؤسساتي للتعليم العالي بما يضمن الوقوف على نقاط القوة والضعف، وهو ما يساعد على تطوير الآليات المناسبة لتحسين الجودة والنوعية.

– تبني خيار «المشاركة الجماعية» لمختلف الفاعلين (طلبة، أساتذة، وعمال) في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة.

– ترقية آليات «الحوكمة وفعّالية التسيير» في المؤسسات الجامعية بما يضمن الاستغلال العقلاني للموارد المسخَّرة لها وتحقيق ما تمّ وضعه من أهداف بفعّالية وجودة وكفاية.

– ترقية وتعزيز عمل «الهيئات المكلّفة ببناء وتطوير نظام ضمان الجودة» من خلال تعزيز استقلاليتها وتوفير الإمكانيات والحوافز الضرورية لأعضائها، بما يضمن التزامهم بأداء المهام الموكلة إليهم في إطار هذا النظام.

لكنّ هذه النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحالية (نظريا وميدانيا)، تبقى محدودة بظروف الزمان والمكان، وخصائص وطبيعة عينتها، وأدوات جمع البيانات التي اعتمدت عليها.

فهي بحاجة إلى مزيد البحث والدراسة بهدف ضبط أكثر لمتغيّراتها واستخدام أدوات أكثر دقة وفحصها لعينة أكثر حجما وتمثيلا، بما يساعد على زيادة فرص تعميم النتائج والاستفادة منها.

كما أنَّ النتائج المتوصّل إليها تفيد في الوقوف على بعض جوانب الاختلالات والصعوبات التي تواجه تطبيق آلية ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية، تقود نحو محاولة المساهمة –ولو بشكل محدود ومتواضع– في تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تساعد على حل بعض هذه الاختلالات.

على هذا الأساس، توجه معد الدراسة نحو تقديم «مقترحات بحثه» في شكل خطة لتطبيق نظام لضمان الجودة في ضوء النتائج التي خرج بها من ناحية، والتراث النظري والدراسات السابقة في الموضوع من ناحية أخرى، وهو ما سيتطرّق إليه الفصل الموالي.

الفصل السابع
مقترحات الدراسة

خطة لتطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية

تمهيد

أولا: أسس بناء الخطة المقترحة

1- نتائج الدراسة الحالية..... **239**

2- الدراسات السابقة..... **240**

3- المكتسبات الحالية لنظام ضمان الجودة في الجزائر..... **241**

ثانيا: نظام ضمان الجودة المقترح للجامعة الجزائرية

1- بناء وتطوير نظام ضمان الجودة..... **244**

2- إدارة نظام ضمان الجودة..... **249**

3- إجراءات التقييم المؤسساتي..... **259**

الخلاصة

تمهيد:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية لموضوع « ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر على المستوى المؤسساتي –الإمكانيات والمتطلبات–».

وفي ضوء الأهداف المسطّرة لها التي تحقق منها: الوقوف على التوجهات الحالية للتعليم العالي في العالم، تشخيص واقع هذا القطاع في الجزائر في ضوء هذه التوجهات الدولية، والتعريف بالتجربة الجزائرية في ضمان الجودة (الدراسة النظرية).

وصولا إلى الوقوف ميدانيا على مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي (الدراسة الميدانية).

يقدِّم معد الدراسة مقترحا حول « خطة لضمان الجودة في الجامعة الجزائرية» انطلاقا من أنَّ هذا المقترح أحد أهداف دراسته.

إنَّ بناء هذه الخطة كان في ضوء بعدين رئيسيين، الأول منهما يرتبط بـ:«الأسس والمنطلقات التي ارتكز عليها الباحث في بنائه لها» والتي تضمّنت مجموعة من الأسس النظرية والإجرائية اشتملت على النقاط الآتية:

- ♦ النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحالية.
- ♦ دراسات سابقة حول ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر على غرار « اقتراح مشروع تطبيق ضمان الجودة في الجامعة» (*Proposition de projet d'application de l'AQ à l'université*) لصاحبه (Baghdad Benstaali).
- ♦ وثائق ودراسات في التسيير المؤسساتي للتعليم العالي وضمان الجودة على غرار مشروع « بناء لوح قيادة للتعليم العالي، دليل عملي» (*Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur –un guide pratique-*)، مشروع للمعهد الدولي لتخطيط التربية التابع للمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (Martin & Sauvageot, IIEP, UNESCO, 2009).
- ♦ أهمّ المكتسبات التي تحققت على أرض الواقع في توجه الجامعة الجزائرية نحو ضمان الجودة.

يرجع الارتكاز على هذه المنطلقات –إضافةً إلى نتائج الدراسة– إلى مجموعة مبررات تمثّلت في:

- ♦ الاعتماد على دراسات سابقة محلية (proposition de Benstaali) هدفه أخذ الطرح الوطني لبناء وتطوير نظام ضمان الجودة بعين الاعتبار، والاستفادة من البناء المعرفي الذي سبق هذه الدراسة.
- ♦ الاعتماد على دراسات سابقة دولية (مشروع IIEP, UNESCO) هدفه مراعاة البعد الدولي في تخطيط وبناء وتنفيذ آلية ضمان جودة التعليم العالي.
- ♦ التطرق إلى مكتسبات ضمان جودة الجامعة الجزائرية، هدفه تثمينها والبناء عليها للمساهمة في وضع نظام لضمان الجودة من خلال هذه الخطة.

أما البعد الثاني لهذه الخطة فيتمثّل في « **نظام ضمان الجودة المقترح للجامعة الجزائرية**» ويشتمل هذا النظام على ثلاث مراحل رئيسية:

المرحلة الأولى: ترتبط بـ«بناء وتطوير نظام ضمان الجودة» في الجامعة الجزائرية في ضوء مجموعة من الخطوات أولها ترقية التوجه نحو ضمان الجودة، تفعيل دور هيئات ضمان الجودة، وصولا إلى تحديد معايير ومؤشّرات هذه الجودة.

المرحلة الثانية: ترتبط بـ«إدارة نظام ضمان الجودة» من خلال تحديد خصائص هذا النظام، ضبط إجراءات المراقبة المستمرة للجودة، وتسيير هذا النظام داخل المؤسسة الجامعية.

المرحلة الثالثة: ترتبط بـ«إجراءات التقييم المؤسساتي» للجامعة، متمثلةً في تطوير دليل للتقييم المؤسساتي، إدارة هذه العملية، وصولا إلى صياغة تقرير عنها.

أولا- أسس بناء الخطة المقترحة:

تساعد الإجابة عن الأسئلة التي جاءت بها إشكالية الدراسة الحالية في معرفة بعض الاختلالات والصعوبات التي تواجه بناء وتطوير نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية.

إنَّ معرفة هذه الاختلالات والصعوبات قد تفرض علينا اقتراح حلول وبدائل بهدف محاولة المساهمة في تفاديها أو التقليل من حدتها في إطار هذه الخطة.

على اعتبار أنَّ الخطة الحالية تعبِّر عن « مقترح لتطبيق نظام تسيير مؤسساتي للتعليم العالي» لابد وأن ترتكز على مقاربة نظرية تتحدد في ضوئها التوجهات الرئيسية لهذا النظام.

حيث تحددت أبعاد هذه المقاربة في ضوء ثلاث نقاط رئيسية شكّلت المرتكزات النظرية التي تبنّاها معد الدراسة في بنائه لهذه الخطة، تمثّلت في:

1- نتائج الدراسة الحالية:

خرجت الدراسة الحالية في بحثها النظري للموضوع بمجموعة من النتائج، يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- أنَّ تحليل وضعية التعليم العالي في الجزائر تقود نحو التأكيد على أنَّه يشهد التوجهات نفسها التي يعرفها هذا القطاع على الصعيد الدولي، ومن أهمّها ضمان الجودة.
- وجود اختلالات وصعوبات تواجه تطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية من بينها:

- غياب ثقافتي الجودة والتقييم عن المشهد العام لقطاع التعليم العالي في الجزائر.
- اختلالات في التسيير البيداغوجي، خاصةً تلك المرتبطة بمدى التوافق بين عروض التكوين الجامعي ومتطلبات سوق العمل وانعكاسها على قابلية توظيف الخرِّيجين الجامعيين (Problématique de l'employabilité).
- بعض الاختلالات في آليات تسيير المؤسسات الجامعية (Problématique de gouvernance).

كما خرجت الدراسة في بحثها الميداني بنتيجة تؤكِّد ما سبق ذكره عن الاختلالات والصعوبات التي تواجه تطبيق ضمان الجودة، من خلال الوقوف ميدانيا على مستوى التوافق الذي كان « متوسطا» من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة، و«متوسطا يميل إلى الانخفاض» من وجهة نظر أعضاء لجنة (CIAQES) بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة.

تشكِّل هذه النتائج –التي تؤكِّد على وجود اختلالات وصعوبات تواجه تطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية– منطلقات يمكننا الاعتماد عليها في بناء الخطة المراد اقتراحها، من خلال ضرورة توجه هذه الأخيرة نحو محاولة المساهمة في البحث عن الكيفية التي قد تساعد في معالجة هذه الاختلالات، وتفادي الصعوبات أو التقليل من حدتها، من خلال الإجراءات العملية التي يحملها نظام ضمان الجودة المقترح.

2- الدراسات السابقة:

انطلاقا من ضرورة التوفيق بين الطرحين المحلي والدولي في بناء وتطوير نظام لضمان جودة التعليم العالي، تمّ الاعتماد على مجموعة من الدراسات السابقة المحلية والدولية في هذا المجال.

2-1- الدراسات المحلية:

انطلاقا من ضرورة مراعاة الطرح الوطني (Contexte National) في تقديم مقترح حول بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي، إذ لابد من الأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات المحلية لهذا القطاع التي ترتبط بعوامل متعددة، منها السياسة الوطنية للتعليم العالي التي تتحدد في ضوئها توجهات ومبادئ وأهداف منظومة التكوين الجامعي، إضافةً إلى عوامل أخرى ترتبط بواقع هذا القطاع من ناحية الإمكانيات التي يتوفّر عليها والتحديات التي تواجهه سواءً على المستوى الداخلي أو الخارجي.

فإنَّ اقتراح خطة لتطبيق نظام لضمان جودة الجامعة الجزائرية، لابد وأن يراعي هذه الخصوصيات المحلية (الوطنية).

تشكِّل هذه الضرورة (مراعاة البعد المحلي) منطلقا آخر لبناء الخطة المزمع اقتراحها من خلال استغلال نتائج الدراسة الحالية بدايةً، كونها ترتبط بالواقع الحالي للتعليم العالي في الجزائر في ضوء متطلبات ضمان الجودة (أخذا في الحسبان محدوديتها من حيث الزمان، المكان، والموضوع).

ثمَّ الاستفادة من بعض الدراسات السابقة (المحلية) التي كان من أهدافها تقديم تصوُّرات أو مقترحات قريبة من هذه الخطة على غرار مقترح (Benstaali) الذي قدّم تصوّرا متكاملا عن مراحل وإجراءات ضمان الجودة الواجب إتباعها في الجامعة الجزائرية.

يتمثّل اعتمادنا على هذا المقترح في المنهجية المتبعة في بناء مكوِّنات وعناصر نظام ضمان الجودة التي يمكن أن تفيدنا في بعض خطوات ومراحل اقتراح الخطة الحالية.

2-2- الدراسات الدولية (الأجنبية):

خرجنا من خلال الدراسة النظرية للموضوع بنتيجة مفادها أنَّ بناء وتطوير نظام ضمان الجودة لابد وأن تراعى فيه نتائج التجارب الدولية في هذا المجال، من خلال المعايير والخصائص التي يجب أن تتوفر

في هذا النظام، وتشكّل إطارا عاما تتحدد في ضوئه طبيعة هذه المعايير والخصائص وحتى سيرورة وانتظام إجراءات آلية ضمان الجودة.

إنَّ ضرورة مراعاة البعد الدولي تنبع من عوامل متعددة، لعل أهمّها توجهات التعليم العالي في ظل مفهوم العولمة (Mondialisation) وتأثيراتها التي يمكن ترجمتها في عدة مظاهر، منها على سبيل المثال بروز شراكات دولية وإقليمية في هذا القطاع مثل ما جاء به إجراء بولونيا (Processus de Bologne)، وظهور ما بات يعرف بالتعليم العابر للدول (Transnational).

تشكِّل هذه الضرورة (مراعاة البعد الدولي في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة) منطلقا آخر سنعتمد عليه في بناء الخطة المراد اقتراحها، من خلال تبني بعض ما جاء في التراث النظري الدولي في مجال ضمان الجودة من ناحية، والمجال المتعلّق بأنظمة التسيير المؤسساتي للتعليم العالي من ناحية ثانية، على غرار اعتمادنا على الدليل العملي لبناء لوح قيادة للتعليم العالي لـ (IIEP, UNESCO).

تضمن هذا الدليل مقاربةً عملية ومنهجية عن كيفية بناء لوح لقيادة المؤسسات الجامعية، ابتداءً بضرورة تحديد الطرح العام لسياسة التعليم العالي، ومن ثَمَّ تقديم عدة نماذج عن كيفية اختيار وبناء منظومة تسيير فعّالة في ظل مفهوم الحوكمة (La gouvernance).

كما تناول بالتفصيل الإجراءات المرحلية لبناء هذه المنظومة التي ترتكز على تعريف وتحديد المعايير والمؤشِّرات التي يتّم من خلالها تحليل، تسيير، ومراقبة فعّالية نظام التعليم العالي.

أما اعتمادنا على هذا الدليل، فيقتصر بصفة خاصة على منهجية تحديد وتعريف معايير ومؤشِّرات التسيير المؤسساتي في ظل مفهوم الحوكمة، والتي تعد نقطةً جوهرية في إجراءات ضمان الجودة.

3- المكتسبات الحالية لنظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية:

قد يكون من الضروري –في إطار محاولة اقتراح خطة لبناء وتطوير نظام لضمان جودة الجامعة الجزائرية– مراعاة ما قد تحقق فعلا على أرض الواقع في هذا التوجه.

حيث تنبع هذه الضرورة بشكل أساسي من محاولة تثمين هذه المكتسبات من جهة، وجعل هذه الأخيرة من المنطلقات المعتمد عليها لبناء الخطة الحالية (أخذا بعين الاعتبار للواقع الذي يترجم التوجهات العملية نحو ضمان جودة التعليم العالي) من جهة أخرى.

على هذا الأساس، يمكن تلخيص أهم المتكسبات التي حققها التعليم العالي في الجزائر في توجهه نحو بناء وتطوير نظام ضمان الجودة في النقاط الآتية:

3-1- على المستوى الأكاديمي:

يعتبر العديد من الباحثين والمتابعين لشأن التعليم العالي أنَّ المؤتمر الدولي الذي نظّمته الوزارة الوصية بمساهمة البنك الدولي (1–2 جوان–2008) يعد الانطلاقة الأولى للتوجه نحو التطبيق الفعلي لنظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية.

كما تلت هذا المؤتمر مجموعة من الأنشطة الأكاديمية (ملتقيات ومؤتمرات وطنية ودولية) ناقشت هي الأخرى إشكاليات تتعلّق بموضوع ضمان الجودة على غرار سلسلة الملتقيات الدولية (1-2-3) التي نُظِّمت من طرف منتدى جامعات: سكيكدة، قالمة، بسكرة، أم البواقي، تبسة، وورقلة.

تعبِّر هذه الأنشطة ذات البعد الأكاديمي عن مؤشِّرات الاهتمام الذي أصبح يحظى به موضوع تطبيق نظام ضمان الجودة من جهة، كما تتدرج ضمن مراحل تطبيق هذا النظام الذي يتطلّب بدايةً العمل على نشر ثقافة الجودة وتحسيس الفاعلين والمهتمين بهذا القطاع بأهمية وضرورة السير في هذا التوجه من جهة أخرى.

3-2- على المستوى التنظيمي:

من بين الإجراءات التنظيمية التي اعتمدها التعليم العالي في الجزائر في إطار توجهه نحو بناء وتطوير نظام ضمان الجودة:

- تشكيل لجنة (CIAQES) التي أُسندت لها مهمة بناء وتطوير هذا النظام من خلال تكليفها بمجموعة من المهام حددها القرار المتضمن تشكيل هذه الهيئة (رقم 167 المؤرّخ في 13 ماي 2010).
- إعادة تفعيل المجلس الوطني لتقييم التعليم العالي (CNE) وفقا لما جاء في القرار رقم 739 المؤرّخ في 18 أكتوبر 2010، حيث أُسندت لهذه الهيئة مهمة إدارة، تقييم، وضمان الجودة.
- تنصيب خلايا لضمان الجودة (Cellules d'AQ) على مستوى المؤسسات الجامعية مهمتها الرئيسية المساهمة في بناء وتطوير هذا النظام على مستوى هذه المؤسسات.
- التوجه نحو تنصيب خلايا فرعية لضمان الجودة على مستوى الكليات والمعاهد، في إطار تقسيم المسؤولية وإشراك جميع الفاعلين في المساهمة في بناء وتطوير هذا النظام.

3-3- على المستوى العملي:

من الناحية العملية التي تعبِّر عن مباشرة إجراءات ميدانية لتطبيق نظام الجودة، قامت الجهات المعنية (هيئات ضمان الجودة والمؤسسات الجامعية) باتخاذ تدابير وأنشطة على أرض الواقع يمكن تلخيصها في ما يلي:

- تنظيم دورات تكوين لأعضاء لجنة (CIAQES) على يد خبراء دوليين في ضمان الجودة توِّجت بزيارات لبعض المؤسسات الأوروبية.
- تنظيم دورات تكوين لمسؤولي خلايا ضمان الجودة على مستوى الندوات الجهوية الثلاث على يد أعضاء (CIAQES).
- صياغة هذه اللجنة لنظام معايير (Référentiel) لنظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.
- انخراط بعض المؤسسات الجامعية الجزائرية في برامج شراكة دولية لضمان الجودة على غرار برنامج (TEMPUS) الذي تبنته مجموعة من المؤسسات الجامعية منها جامعة بومرداس، جامعة قسنطينة1، والمدرسة العليا للتعليم التكنولوجي بوهران.

ثانيا- نظام ضمان الجودة المقترح للجامعة الجزائرية:

في ضوء النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة من ناحية، بعض الدراسات السابقة على المستويين الوطني والدولي، والمكتسبات الحالية لنظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية من ناحية ثانية.

نقدِّم من خلال هذا المحور «**مقترحات الدراسة**» في شكل خطة لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، ونهدف من خلال هذه الخطة إلى تحقيق ما يلي:

- ♦ محاولة المساهمة في اقتراح حلول لمعالجة الاختلالات والصعوبات التي تواجه تطبيق ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية التي وقفنا عليها من نتائج الدراسة الحالية، والمرتبطة بمستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي.
- ♦ محاولة صياغة خطة منهجية ضمن مراحل وخطوات منظّمة لتطبيق نظام لضمان جودة الجامعة الجزائرية، تأخذ بعين الاعتبار التجربة الدولية في هذا الإطار وتراعي في الوقت نفسه الخصوصيات المحلية لهذه المؤسسة.
- ♦ محاولة المساهمة في نشر وترسيخ ثقافة الجودة داخل الجامعة وتقديم خطة يمكن أن تثير اهتمام الفاعلين في القطاع من خلال نقدها أو مناقشتها ضمن أبحاث ودراسات أخرى.

إنَّ خطوات ومراحل هذه الخطة تنتظم ضمن بناء نسقي يشتمل على ثلاثة محاور رئيسية هي:

1- بناء وتطوير نظام ضمان الجودة: تتضمن هذه المرحلة بدورها ثلاث عمليات رئيسية هي:

- ❖ ضرورة ترقية التوجه نحو تطبيق نظام ضمان الجودة.
- ❖ تفعيل دور هيئات ضمان الجودة.
- ❖ تحديد معايير ومؤشِّرات الجودة.

2- إدارة نظام ضمان الجودة من خلال:

- ❖ تحديد خصائص نظام ضمان الجودة.
- ❖ تحديد إجراءات المراقبة المستمرة للجودة.
- ❖ تحديد آليات تسيير نظام ضمان الجودة داخل الجامعة.

3- تطبيق آلية للتقييم المؤسساتي من خلال:

- ❖ تطوير دليل للتقييم المؤسساتي.
- ❖ إدارة آلية التقييم المؤسساتي.
- ❖ صياغة تقرير التقييم المؤسساتي.

إنَّ هذه الخطة المقترحة في ضوء الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها والخطوات الرئيسية التي تتركّز عليها، والتي تندرج ضمن آلية ضمان الجودة (Démarche AQ)، « موجّهة نحو اقتراح تطبيق آلية لضمان الجودة على المستوى الداخلي (Assurance Qualité Interne) ».

1- بناء وتطوير نظام ضمان الجودة: (Implémentation d'un SAQ)

ترتكز هذه المرحلة الأولى في إطار الخطة المقترحة لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر على ثلاث عمليات رئيسية:

1-1- ترقية التوجه نحو ضمان الجودة:

خرجت الدراسة الحالية في شقيْها النظري والميداني بمجموعة من الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية، تتعلّق أساسا بمستويات القناعة لدى الفاعلين الجامعيين والمهتمين بهذا القطاع من القوى الاجتماعية المختلفة بدور وأهداف وفعّالية هذا النظام، ويمكن تلخيص هذه الصعوبات في النقاط الآتية:

- ♦ غياب ثقافة التقييم والجودة عن المشهد العام للتعليم العالي في الجزائر.
- ♦ مقاومة مشروع التغيير التنظيمي الذي يحمله تطبيق نظام ضمان الجودة.
- ♦ المخاوف الاجتماعية من تبني السير في هذا التوجه الذي أخذ أبعادا دولية.
- ♦ قلة تدريب الفاعلين الجامعيين (أساتذة، إداريين، طلبة، وعمال) على إجراءات ضمان الجودة.
- ♦ قلة الإمكانيات (المادية، المالية، واللوجيستية) المسخّرة لتطبيق هذا النظام على أرض الواقع.

فغياب ثقافة التقييم والجودة عامل من شأنه عرقلة الجهود الرامية لرفع وتحسين جودة ونوعية التكوين الجامعي، بما يجعله في مستوى التطلُّعات الاجتماعية والاقتصادية الداخلية من جهة، ويزيد من قدرته على الاستجابة للتغيُّرات والتحوُّلات الدولية من جهة ثانية.

هذا الأمر قد يرجع إلى عوامل متعددة، من بينها الاختلالات التي يعرفها نظام التعليم العالي خاصةً ما تعلّق منها بفعّالية التسيير (Efficacité de Gouvernance).

أما مقاومة مشروع التغيير التنظيمي الذي يحمله تطبيق ضمان الجودة، فقد يرجع إلى مخاوف الفاعلين (طلبة، أساتذة، إداريين، وعمال) من المتطلبات الجديدة التي يقتضيها هذا النظام.

فمخاوف الطلبة مثلا تتركّز حول المجهودات الإضافية التي هم مطالبون ببذلها في مسارهم التكويني لرفع مستويات الأداء والتحصيل.

أما الأساتذة والإداريين والعمال، فيمكن أن ترجع مخاوفهم إلى المجهودات الإضافية والمؤهِّلات الجديدة التي يتطلبها الأداء الفعّال والجيّد لمهماتهم في إطار هذا النظام، وخضوعهم الدوري والمستمر لآليات التقييم المختلفة التي تحكم على مستويات أدائهم، وما يمكن أن ينتج عنها من قرارات تتعلّق بمساراتهم المهنية (ترقيات، تحفيزات...إلخ).

كما أنَّ المخاوف الاجتماعية من تبني السير في هذا التوجه، مردّه إلى تأثيرات البعد الدولي في ظل مفهوم عولمة التعليم العالي، التي أثارت –وما تزال– نقاشات مجتمعية حول انعكاساتها التي يمكن أن تمس بخصوصية وهوية المجتمع بصفة عامة، وهذا القطاع بصفة خاصة.

إنَّ الحديث عن نظام كهذا (ضمان الجودة) لا ينفك عن ارتباطه ببعض المؤسسات الدولية (مثل البنك العالمي) التي ترى فيها بعض القوى الاجتماعية أنَّها تعمل بأجندات خاصة، لها أبعاد ربما تكون إيديولوجية أو سياسية [مثل الإجراء المعتمد في سياسة الاتحاد الأوروبي (Processus de Bologne)] لا تتناسب والخصوصيات المحلية والوطنية لقطاع التعليم العالي.

أما قلة تدريب الفاعلين الجامعيين على آليات ضمان الجودة، فهي تعد من ناحية نتيجةً للصعوبات السابق ذكرها (غياب ثقافة التقييم والجودة، مقاومة مشروع التغيير...إلخ)، ومن ناحية أخرى ترجع إلى قلة الإمكانيات التي تسخّر لتطبيق هذا النظام الذي يُعْتَبر التكوين فيه من المتطلبات الضرورية.

كما أنَّ عامل قلة الإمكانيات المسخّرة (ماديا، ماليا، لوجيستيا) التي وقفنا عليها في الدراسة الميدانية له تأثيراته على ترقية هذا التوجه وتفعيل إجراءاته على أرض الواقع بما يؤدي إلى تحسين جودة ونوعية التكوين الجامعي.

في ضوء هذه الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام ضمان الجودة، والتحليلات التي قد تفسِّر بعض جوانبها، يبدو أنَّه من الضروري العمل بدايةً على « تعزيز وترقية التوجه نحو تطبيق هذا النظام » من خلال عدة آليات، نستعرضها فيما يلي في إطار مقترحات الدراسة في هذا الجانب:

❖ إنَّ ترقية التوجه نحو ضمان جودة التعليم العالي يرتبط بدايةً بدرجة الاهتمام الذي يجب أن توليه الجهات الوصيّة لهذا الموضوع، من خلال إدراجه ضمن المحاور الرئيسية للسياسة الوطنية لهذا القطاع وجعله من مرامي هذه السياسة.

❖ وضع استراتيجية وطنية للإعلام وتحسيس الفاعلين الجامعيين (أساتذة، إداريين، طلبة، وعمال) ومختلف القوى الاجتماعية المتابعة لشؤون هذا القطاع، بهدف العمل على نشر وترسيخ ثقافة الجودة والتقييم بين هذه الأوساط، ومعالجة عامل مقاومة التغيير وتبديد المخاوف المختلفة لدى هؤلاء.

وتحقيق هذه الإستراتيجية لأهدافها يمر عبر اعتماد الآليات (Mécanismes) المناسبة التي قد يكون من بينها:

– تطوير نظام وطني للمعلومات يربط بين مختلف المؤسسات الجامعية في الجزائر ضمن شبكة وطنية (INTRANET).

– الاعتماد على التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال (TIC) في نشر وترسيخ ثقافة الجودة.

– إطلاق حوار مجتمعي واسع يشرح ضرورة، غايات، وأهداف هذا النظام ودوره في تحسين جودة ونوعية التكوين الجامعي، عن طريق تنظيم مؤتمرات وملتقيات (دولية، وطنية، ومحلية) والاعتماد على الوسائط الإعلامية الثقيلة (التلفاز، الراديو، الجرائد).

– التوجه نحو الإشراك الفعلي لكافة الفاعلين (داخليين وخارجيين) في وضع أهداف هذا النظام لتعزيز ثقتهم في دوره وفعّاليته من جهة، والحصول على درجة كافية من الالتزام الجماعي للقيام بالمهمات الموكلة إليهم في إطار هذا النظام من جهة أخرى.

❖ وضع استراتيجية وطنية لترقية البحث العلمي في مجال ضمان الجودة عن طريق:

– تكوين مخابر بحث وطنية تكلّف بمهمة دراسة إشكاليات بناء وتطوير وتطبيق هذا النظام على المستوى الوطني.

– تكوين فرق بحث على مستوى المؤسسات الجامعية لدراسة وبحث مختلف إشكاليات تخطيط، تنفيذ مراقبة، وتقييم إجراءات ضمان الجودة على مستوى هذه المؤسسات.

– الاعتماد على مراصد بحث لاستقبال وتطوير مقترحات وتصوُّرات القوى الاجتماعية في هذا الإطار.

❖ رصد وتوفير الإمكانيات الضرورية (ماديا، ماليا، لوجيستيا) لتحقيق هذه الأهداف ووضع هذه الآليات حيّز التنفيذ.

2-1- تفعيل عمل هيئات ضمان الجودة:

إنَّ العمل على ترقية التوجه نحو ضمان جودة التعليم العالي من خلال ما حملته المقترحات السابقة من خطط وآليات للتنفيذ، لابد وأن توكل لهيئات وطنية ومحلية لضمان الجودة تأخذ على عاتقها مسؤولية إعداد، تنفيذ، متابعة، مراقبة، وتقييم مختلف هذه الأنشطة، كما توفِّر لها الجهات المعنية كافة الإمكانيات والحوافز الضرورية لإنجاز هذه المهمات، في ظل هامش مناسب من الاستقلالية يضمن لها بذل ما يكفي من جهود لتحقيق أهدافها.

حيث وقفنا من خلال نتائج الدراسة الحالية على بعض الصعوبات التي تواجه الهيئات المكلفة ببناء وتطوير نظام ضمان الجودة على مستوى المؤسسات الجامعية (خلايا ضمان الجود)، وعلى المستوى الوطني [لجنة (CIAQES)].

من هذه المنطلقات، يبدو أنّه من الضروري توجيه الجهود نحو ترقية وتفعيل دور هذه الهيئات من خلال مجموعة من الإجراءات، التي نقترح منها ما يلي:

❖ **على المستوى التنظيمي:**

حتى تكون هيئات ضمان الجودة على المستويين الوطني والمؤسسات الجامعية قادرةً على أداء المهام الموكلة إليها في إطار هذا النظام لابد من:

– تعزيز استقلالية اللجنة الوطنية لبناء وتطوير نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي (CIAQES) تنظيميا وماليا، كضرورة مستعجلة تشكِّل إحدى الضمانات الأساسية لقيام هذه الهيئة بالمهمات الموكلة إليها.

– تحسين آليات تشكيل وتنصيب خلايا ضمان الجودة على مستوى كل مؤسسة جامعية وعلى مستوى كليات ومعاهد هذه المؤسسة، تفعيلا للامركزية تسيير هذه الخلايا وتقسيم المسؤوليات على مختلف المستويات التنظيمية (تعزيز مبدأ المشاركة الجماعية).

– وضع آليات لاستقطاب أفضل الموارد الجامعية بالاعتماد على نظام تحفيزي لهذه الموارد، بما يعزّز من الدافعية لديهم لأداء مهمات الخلية، وبالتالي ضمان التزامهم بتحقيق الأهداف المسطّرة.

– توفير المتطلبات والشروط الضرورية (مالية، مادية، لوجيستية) التي تضمن لهذه الهيئات أداء وظائفها بفعّالية وجودة وكفاية.

❖ **على مستوى التكوين في مجال ضمان الجودة:**

– اعتماد سياسة واضحة لتكوين الموارد البشرية المشكِّلة لهذه الهيئات، تتضمن إشراك أعضائها في وضع برامج التكوين التي يستفيدون منها، الاستعانة بخبراء محليين ودوليين في ضمان الجودة، وتوفير الإمكانيات والشروط الضرورية لضمان فعّالية هذا التكوين.

❖ **على مستوى إجراءات التقييم وضمان الجودة:**

– توفير الشروط (التنظيمية، المادية، واللوجيستية) المناسبة لمواصلة اللجنة الوطنية (CIAQES) للمهمات الموكلة إليها، في إطار تحديد برنامج تطبيق إجراءات ضمان وتقييم جودة مؤسسات التعليم العالي (خاصةً بعد تطويرها لدليل ضمان الجودة الذي ينتظر اعتماده من الوزارة الوصية).

❖ **على مستوى الإعلام والاتصال:**

– ترقية الاعتماد على التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال (TIC) في العمل الإعلامي لهذه الهيئات وضمان تطوير كل خلية لموقع إلكتروني خاص بها (Site Web).

– توفير الإمكانيات الضرورية لأداء هذه الهيئات لأدوارها في إطار وظيفتيْ الإعلام والاتصال.

3-1– تحديد معايير ومؤشِّرات ضمان الجودة:

لضمان فعّالية وكفاية نظام الجودة في تحقيق أهدافه في المؤسسات الجامعية، من الضروري التحديد الدقيق لمعايير (Standards) ومؤشِّرات (Indicateurs) هذه الجودة، أين تعد هذه المعايير والمؤشِّرات منطلقا لإجراءات التقييم من جهة، ومرجعية تحليل وتفسير نتائج هذه الإجراءات من جهة أخرى.

إنَّ تحديد معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي يرتبط بمجموعة من النقاط الواجب أخذها بعين الاعتبار، حيث يجب تحديد:

❖ المجالات التي ستشملها إجراءات التقييم وضمان الجودة.

❖ الجهة (الهيئة) المخوّلة بتحديد هذه المعايير.

❖ المنطلقات التي سيتّم في ضوئها تحديد هذه المعايير.

أمّا المجالات التي تشملها إجراءات التقييم وضمان الجودة تمثِّل العناصر الرئيسية المكوِّنة لنشاطات التعليم العالي: (*cf. Référentiel Tempus, AQI-UMED, 2011, en annexe №11*)

❖ **مجال التكوين: (Domaine de la formation)**

يشمل هذا المجال بدوره مجموعة من الأبعاد المتعلّقة بالتسيير البيداغوجي والتكوين في الجامعة ومن أهمّها:

- تعريف عروض التكوين وإدارتها.
- مرافقة الطلبة أثناء تكوينهم.

- تقييم ومراجعة التعلّمات.
- التوجيه والإدماج المهني.

❖ **مجال البحث: (Domaine de la recherche)**

أمّا مجال البحث العلمي فيشمل الأبعاد الآتية:

- تنظيم، هيكلة، وتطوير البحث العلمي.
- العلاقات والشراكات في مجال البحث العلمي.
- تثمين واستغلال نتائج البحث العلمي.

❖ **مجال الحوكمة: (Domaine de la gouvernance)**

في حين أنَّ مجال الحوكمة يرتبط بأبعاد التسيير المختلفة للتعليم العالي، التي تتمثّل في النقاط الآتية:

- نظام المعلومات.
- شروط تحديد ووضع السياسات.
- تنظيم وإدارة المصالح الفرعية.
- إدارة آلية ضمان الجودة.

❖ **مجال الحياة الجامعية: (Domaine de la vie universitaire)**

يتضمن مجال الإطار العام للحياة الجامعية العناصر الآتية:

- مصالح استقبال وتوجيه الطلبة ومختلف الفاعلين (أساتذة، إداريين، وعمال).
- النشاطات الثقافية والرياضية.
- شروط الحياة والعمل والتكوين الخاصة بالفاعلين من طلبة، أساتذة، إداريين، وعمال.

أما في الحالة الجزائرية، فقد تمّ إسناد مهمة تحديد معايير الجودة إلى اللجنة الوطنية لبناء وتطوير نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي (CIAQES) وفق ما جاءت به المادة الثانية من القرار المتضمن تشكيل هذه الهيئة، التي باشرت فعلا عملية إعداد دليل معايير ضمان الجودة وفق ما أشرنا إليه سابقا في الفصل الرابع من هذه الدراسة.

أمّا المنطلقات التي يتّم في ضوئها تحديد هذه المعايير، فهي تشمل مراعاة البعد الوطني من خلال تحديد معايير ضمان الجودة في ضوء توجهات ومرامي وأهداف السياسة الوطنية للتعليم العالي والهيكلية التنظيمية لهذا القطاع.

كما تشمل مراعاة البعد الدولي من خلال إمكانية الاعتماد على أحد أنظمة الوكالات الدولية في مجال الاعتماد وضمان الجودة.

2- إدارة نظام ضمان الجودة: (Management de SAQ)

لإدارة نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية، لابد من تطوير استراتيجية واضحة تتحدد في ضوئها خصائص هذا النظام، والتي تشير إلى تحديد الخيارات الأساسية للسياسة المتبعة لضمان الجودة.

هذه الأخيرة تتضمن بدايةً تحديد الخصائص العامة للنظام من خلال مجموعة من الإجراءات والآليات، ومن ثَمَّ تحديد الإجراءات المتعلّقة بالمراقبة المستمرة للجودة، وصولا إلى تطوير وتطبيق آليات تسيير هذا النظام داخل المؤسسة الجامعية.

2-1- تحديد خصائص نظام ضمان الجودة:

تحديد خصائص نظام ضمان الجودة، يتّم في ضوء التوجهات العامة لسياسة التعليم العالي وأهدافه من جهة، ويأخذ بعين الاعتبار بعض توجهات التجارب الدولية في هذا الإطار، وتحديد هذه الخصائص يشمل مجموعة من الإجراءات نوردها في النقاط الآتية:

- ❖ وضع برنامج العمل الواجب إتباعه.
- ❖ تحديد وترتيب الأولويات فيما يتعلّق بالاختيارات التنظيمية للتقييم وضمان الجودة.
- ❖ تعريف وتحديد الأهداف العامة لمؤسسة التعليم العالي في ضوء نظام ضمان الجودة.
- ❖ تعريف وتحديد النتائج المراد تحقيقها.
- ❖ تكوين الفاعلين الجامعيين (أساتذة، إداريين، طلبة، وعمال) في مجال ضمان الجودة.

2-1-1- وضع برنامج للعمل:

لوضع إجراءات نظام ضمان الجودة حيّز التنفيذ، يعد من الضروري بناء وتطوير برنامج للعمل (Plan d'action) يتّم في ضوئه ضبط وتحديد مختلف العمليات التي ستقوم بها المؤسسة الجامعية في إطار هذا النظام.

لضمان فعّالية (Efficacité) وقابلية (Faisabilité) تطبيق هذا البرنامج، لابد من أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط التي نلخّصها فيما يلي (في إطار مقترحات الدراسة في هذا الجانب):

- ❖ مشاركة جميع الفاعلين والمعنيين بتطبيق نظام ضمان الجودة (أساتذة، إداريين، طلبة، وعمال) في بناء وتطوير برنامج العمل.
- ❖ الأخذ بعين الاعتبار الإمكانيات الحقيقية (مادية، مالية، لوجيستية، بيداغوجية، وبشرية) التي تتوفر عليها المؤسسة الجامعية.
- ❖ التحديد الواضح والدقيق لمختلف العمليات التي يتطلبها نظام ضمان الجودة.
- ❖ تحديد الوقت الضروري لإنجاز هذه العمليات (ضبط رزنامة زمنية واضحة).
- ❖ التقسيم الواضح للمهام والعمليات (إسناد المسؤوليات) على مختلف الفاعلين والمعنيين بتطبيق برنامج العمل وفق رؤية تعتمد على معايير واضحة (الكفاءة، الخبرة، مجال العمل، الالتزام...إلخ).

❖ إسناد مهمة قيادة ومتابعة تنفيذ برنامج العمل لخلية ضمان الجودة للمؤسسة الجامعية انطلاقا من كونها الجهة المكلّفة بالمساهمة في بناء وتطوير نظام الجودة من جهة، وتوفُّرها على الموارد البشرية المطّلعة على إجراءات هذا النظام من جهة أخرى.

❖ ضمان حد معيّن من المرونة (Flexibilité) في برنامج العمل تحسبا لمعطيات أو ظروف طارئة قد تحول دون الالتزام بتطبيق هذا البرنامج (قابلية التعديل والتكيّف مع المتغيِّرات المختلفة)، من خلال إضافة نشاطات أو عمليات جديدة مثلا، إمكانية تعديل آليات وطرق التنفيذ، إمكانية تعديل في فريق العمل المكلّف بتنفيذ ومتابعة هذا البرنامج (أعضاء خلية ضمان الجودة).

2-1-2- تحديد الاختيارات التنظيمية للتقييم وضمان الجودة:

ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي يعبِّر عن آلية نسقية (Processus systématique) تشمل عمليات مترابطة ومنظّمة (تخطيط، تنفيذ، متابعة، مراقبة، وتقييم) كما تعتمد على اختيارات تنظيمية تحدِّد السياسة المتبعة في هذا الإطار.

إنَّ تحديد هذه الاختيارات التي تعتبرها المؤسسة (أو نظام التعليم العالي عموما) أولويةً في مرحلة معيّنة، تحكمه عدة عوامل تتعلّق أساسا بالتوجهات العامة لسياسة القطاع من جهة، وتوجهات وأهداف وإمكانيات المؤسسة من جهة أخرى.

على هذا الأساس، وفي ضوء المنطلقات المعتمد عليها في اقتراح هذه الخطة (نتائج الدراسة الحالية الدراسات السابقة، مكتسبات ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية) نستعرض من خلال هذا العنصر مقترحات الدراسة فيما يتعلّق بتحديد الاختيارات التنظيمية لضمان الجودة:

❖ التوجه في هذه المرحلة نحو خيار ضمان الجودة الداخلية (AQ Interne) انطلاقا من أنَّ أحد الأهداف الرئيسية لهذه الآلية هو «نشر وترسيخ ثقافة التقييم والجودة» التي تعد من الاحتياجات الحالية لنظام التعليم العالي في الجزائر وتشكِّل إحدى الضرورات الملحة في المرحلة الراهنة.

❖ الاعتماد على آلية التقييم الذاتي (L'auto-évaluation) من منطلق توفُّر الإمكانيات التي تسمح بمباشرة هذه العملية، ومن بينها توفُّر الموارد البشرية القادرة على القيام بهذا الدور، متمثّلةً في خلايا ضمان الجودة التي استفاد مسؤوليها (RAQ) من برامج تكوين في مجال ضمان الجودة، قد تمكِّنهم من التحكّم في عمليات التقييم الذاتي (إعداد دليل للتقييم، إجراء التقييم، صياغة تقرير التقييم).

❖ التوجه نحو تطبيق آلية للتقييم المؤسساتي (AQ Institutionnelle) انطلاقا من المبررات الآتية:

- آلية التقييم المؤسساتي أوسع وأشمل من ضمان جودة البرامج، فهي تشمل مختلف أبعاد نشاط المؤسسات الجامعية (المهمة، الحوكمة، فعّالية التسيير، إطار الحياة الجامعية، نظام المعلومات...إلخ) إضافةً إلى برامج التكوين والتسيير البيداغوجي.

– الوقوف (من خلال نتائج الدراسة الحالية) على بعض الاختلالات المسجّلة في تسيير المؤسسات الجامعية (Problématique de gouvernance)، وقد تكون آلية ضمان الجودة المؤسساتية خيارا مناسبا لمعالجة هذه الاختلالات، على اعتبار أنَّها آلية تستهدف تقييم وضمان جودة مختلف أبعاد التسيير (الإداري، المالي، تسيير المرافق، تسيير الموارد البشرية، والتسيير البيداغوجي)، وبالتالي يمكنها أن تضمن إطارا أشمل لتقييم وتحسين وضمان جودة التعليم العالي المطالب بالاستجابة للتغيُّرات المتسارعة على المستويين الداخلي والخارجي.

2-1-3- تحديد الأهداف:

إنَّ تطبيق آلية ضمان الجودة يستدعي التحديد الواضح والدقيق لأهداف الجامعة (و/أو نظام التعليم العالي عموما) وفق منهجية تترتب من خلالها هذه الأهداف، من أهداف عامة إلى أهداف إجرائية قابلة للتحقيق في ضوء الإمكانيات المتوفِّرة على أرض الواقع.

فعلى سبيل المثال:

❖ في المجال المتعلّق بالتكوين والتسيير البيداغوجي: لابد من تحديد الأهداف التربوية لكل برنامج تكوين (أهداف عامة)، ومن ثَمَّ تحديد الأهداف الخاصة بكل مقياس أو مادة تعليمية في هذا البرنامج (أهداف إجرائية).

❖ في المجال المتعلّق بالتسيير الإداري: تحديد أهداف كل مصلحة من مصالح الإدارة الجامعية بشكل واضح ودقيق (أهداف عامة)، ثمّ تحديد الأهداف الخاصة بكل عملية أو نشاط يتّم داخل كل مصلحة من هذه المصالح (أهداف إجرائية).

2-1-4- تحديد النتائج:

يعد التعريف الواضح للنتائج المراد تحقيقها في مؤسسات التعليم العالي في إطار نظام ضمان الجودة نقطة رئيسية في تحديد خصائص هذا النظام.

حيث يفيد تحديد هذه النتائج في تنفيذ برنامج العمل المسطّر لضمان الجودة، كونه يضمن الإطار العام الذي تتحدد في ضوئه عمليات وأنشطة مختلف الفاعلين والمعنيين بتطبيق هذا النظام.

إنَّ تعريف النتائج المراد التوصّل إليها وتحديدها، يجب أن يشمل جميع المجالات التي حُدِّدت كخيارات استراتيجية ذات أولوية في إجراءات التقييم وضمان الجودة.

فالتسيير البيداغوجي الفعّال (على سبيل المثال) يتطلب التحديد الواضح لنتائج كل برنامج تكويني فيما يتعلّق بالمعارف والمؤهِّلات والكفاءات المراد تحقيقها في الطلبة المستفيدين من هذا البرنامج.

كما أنَّ التسيير الإداري الفعّال يقتضي تحديد النتائج المرغوبة على مستوى كل المصالح الفرعية للإدارة الجامعية، وبالتالي تحديد الأنشطة الضرورية لكل الفاعلين الإداريين بشكل يتوافق وطبيعة هذه النتائج.

2-1-5- التكوين في مجال ضمان الجودة:

بعد ضبط برنامج العمل الذي ستتبعه المؤسسة الجامعية لتطبيق إجراءات ضمان الجودة، تحديد مختلف خصائص هذا النظام من مجالات التقييم التي تشكّل أولويةً بالنسبة لها، الأهداف المرجوة وتعريف النتائج المراد تحقيقها.

لابد من توفير جملة من الشروط الضرورية لتنفيذ العمليات التي تتضمنها هذه الآلية، والتي من بين أهمّها تكوين الفاعلين الجامعيين (أساتذة، إداريين، طلبة، وعمال) في هذا المجال.

حتى تُضمن فعّالية، كفاية، ونجاعة هذا التكوين، يعد من الضروري توفير الظروف المناسبة في إطار سياسة واضحة تتضمّن –وفق مقترحات الدراسة الحالية في هذا الجانب– العناصر الآتية:

- ❖ تحديد الاحتياجات التكوينية في ضوء الخيارات الأساسية لضمان الجودة المقرّر إتّباعها من ناحية، وتقسيم المهام على كل فئة من الفاعلين المعنيين في إطار هذا النظام من ناحية أخرى.
- ❖ ضمان مشاركة هؤلاء الفاعلين في وضع برامج التكوين التي سيستفيدون منها.
- ❖ ترقية الاعتماد على التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال (TIC) في هذا التكوين.
- ❖ الاستعانة بخبراء (محليين ودوليين) في ضمان الجودة لتأطير البرامج التكوينية.
- ❖ توفير الإمكانيات (المالية، المادية، واللوجيستية) الضرورية لتكوين فعّال.
- ❖ ضمان استمرارية هذا التكوين بهدف ضمان سيرورة التحسين المستمر لأداء الفاعلين وتوافقه مع المتطلبات (Adaptation aux exigences) المتزايدة لتحسين جودة ونوعية التعليم العالي.
- ❖ إدراج نتائج تقييم التكوين في مجال ضمان الجودة في الأنظمة التحفيزية التي يستفيد منها مختلف الفاعلين لتعزيز دافعيتهم من جهة، والحصول على درجة كافية من الالتزام بأداء المهام الموكلة إليهم في إطار هذا النظام من جهة ثانية.

2-2- إجراءات المراقبة المستمرة للجودة:

إنَّ المراقبة المستمرة للجودة تعبِّر عن أحد الأهداف الرئيسية لنظام ضمان الجودة، كما تعد في الآن نفسه إحدى وظائفه المحورية.

فهي آلية تهدف إلى الوصول بالمؤسسة الجامعية إلى تحقيق مستويات الجودة التي تؤهّلها إلى الاستجابة للمتطلبات المختلفة (محليا، وطنيا، ودوليا)، كما تساعد على معالجة الاختلالات التي قد تظهر بين الحين والآخر أثناء وبعد تطبيق إجراءات ضمان الجودة.

حتى تكون هذه الآلية ذات كفاية وفعّالية، لابد من تحديد أهدافها من جهة، والعمليات التي تتضمنها لتحقيق هذه الأهداف من جهة ثانية.

في إطار مقترحات الدراسة الحالية في هذا الجانب، سنلخِّص بدايةً أهداف المراقبة المستمرة للجودة ومن ثَمَّ تحديد العمليات التي ترتكز عليها هذه الآلية.

2-2-1- أهداف المراقبة المستمرة للجودة: (Objectifs du contrôle continu)

تتمحور أهداف آلية المراقبة المستمرة للجودة حول النقاط الآتية:

❖ ضبط وتحديد الأهداف والآليات الواجب إتِّباعها للحصول على نتائج تتوافق ومتطلبات مهمة المؤسسة الجامعية (أو برنامج بيداغوجي).

❖ قياس (Mesure) نتائج عمل المؤسسة بمختلف جوانبه (التسيير الإداري، المالي، البيداغوجي تسيير المرافق والهياكل...إلخ) اعتمادا على معايير ومؤشِّرات الجودة التي تمّ تحديدها سابقا (مرحلة بناء وتطوير النظام).

❖ تقييم نتائج عمل المؤسسة.

❖ تطوير استراتيجية للتحسين ومعالجة الاختلالات.

2-2-2- عمليات المراقبة المستمرة للجودة: (Activités du contrôle)

في ضوء الأهداف المشار إليها لآلية المراقبة المستمرة للجودة، تتحدد العمليات التي تشملها هذه الآلية لتحقيق ما تمّ وضعه من غايات.

حيث أنَّ هذه الآلية يجب أن تتِّم بصورة مستمرة في إطار ديناميكية نسقية، تنتظم ضمنها مجموعة من العمليات الرامية إلى قياس وتقييم نتائج عمل المؤسسة من جهة، وتطوير استراتيجية لمعالجة الاختلالات الممكن ظهورها نتيجةً لهذا التقييم من جهة أخرى.

الأمر الذي يساعد على التحسين المستمر الذي يعد من الأهداف المحورية لنظام ضمان الجودة، كما يعتبر في الوقت نفسه أحد المتطلبات الرئيسية لهذا النظام.

من هذه المنطلقات، تشمل آلية المراقبة المستمرة للجودة (وفقا لمقترحات الدراسة في هذا الجانب) العمليات الآتية:

❖ **التخطيط:**

بهدف ضمان فعّالية ونجاعة آلية المراقبة المستمرة لجودة مختلف الأنشطة والخدمات التي تقدِّمها مؤسسات التعليم العالي (بحث، تكوين، تسيير...إلخ)، لابد وأن تنطلق من عملية تخطيط تتضمن بدورها جملةً من الإجراءات التي تتمحور حول:

- تحديد «الأهداف» المراد تحقيقها وفق كل مجال من مجالات نشاط المؤسسة.
- ضبط «الآليات» الضرورية للوصول بالمؤسسة إلى الأداء الفعّال لمهمتها وتحقيق أهدافها.

هذا ما يستدعي تطوير المؤسسة الجامعية لمنظومة معايير ومؤشِّرات (Référentiel) تشمل المجالات التي سبق وحددتها في إطار سياسة ضمان الجودة المتبعة.

لمراقبة جودة برنامج بيداغوجي مثلا، لابد (في إطار عملية التخطيط) من التحديد الواضح للأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها من خلاله، ونتائج هذا البرنامج المقسّمة على مجموعة من المقاييس البيداغوجية تشكِّل مجتمعةً هذه الأهداف، إذ يحقق كل مقياس جانبا من هذه الأخيرة.

من هنا تبرز أهمية التحديد الدقيق والواضح للأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها من كل نشاط وضبط الآليات الضرورية لتحقيق هذه الأهداف، هذا من ناحية.

من ناحية أخرى، تبرز أهمية التركيز على تحديد معايير ومؤشِّرات الجودة المراد بلوغها من هذه الأنشطة.

حيث أنَّ أهمية تحديد هذين البعدين (الأهداف والآليات، المعايير والمؤشِّرات) تظهر من خلال جعل نتائج عمل المؤسسة قابلة للقياس.

❖ **قياس نتائج عمل المؤسسة:**

في ضوء تحديد أهداف المؤسسة –في إطار تطبيقها لإجراءات ضمان الجودة– وضبط آليات تحقيق هذه الأهداف أخذا بعين الاعتبار معايير ومؤشِّرات الجودة المحددة سابقا.

لابد لها من قياس نتائج عملها وفقا للمجالات التي حددتها كأولوية في إطار إستراتيجيتها لضمان الجودة، سواءً تعلّق الأمر بالبرامج أو المستوى المؤسساتي بصفة عامة.

من هذا المنطلق، تظهر أهمية وضرورة المعايير والمؤشِّرات التي سبق وحُدِّدت في مرحلة بناء وتطوير نظام الجودة من خلال تعريفها لطبيعة ومستويات الجودة المراد تحقيقها.

فقياس نتائج برنامج تكويني ما –على سبيل المثال– تمر عبر مختلف عمليات التقييم البيداغوجي التي يخضع لها الطلبة طيلة مراحل مسارهم التكويني، والتي تخرج «بنتيجة عامة عن جودة عملية التكوين».

كما أنَّ قياس نتائج عمل أحد مجالات المستوى المؤسساتي كالتسيير المالي مثلا، تمر عبر عمليات المحاسبة المالية المختلفة، بدايةً بتحديد مصادر التمويل، تحضير وثيقة الحساب المالي، وصولا إلى اعتماد الميزانية السنوية للمؤسسة، وتخرج في نهاية المطاف «بنتيجة عن مستوى جودة هذا التسيير».

من النتيجتين التي خرجنا بهما من المثالين السابقين حول مجاليْ التسيير البيداغوجي والمالي، يمكن أن نستخلص أنَّ عملية قياس نتائج عمل المؤسسة الجامعية –على اختلاف مستوياته المؤسساتية– تفيد في إجراء عملية تقييم لهذه النتائج.

❖ **تقييم نتائج عمل المؤسسة:**

بعد إنهاء الفاعلين الجامعيين لقياس نتائج عمل مؤسستهم كل في مجال النشاط الذي ينتمي إليه (تكوين، بحث، تسيير إداري، تسيير مالي...إلخ)، تُنظّم حصيلة هذه العملية وتُحضّر لإخضاعها لإجراء تقييم لهذه النتائج وفق مسارات تنظيمية متدرجة كأن:

– ترسل نتائج عملية القياس إلى الهيئة المكلّفة بمراقبة الجودة على مستوى الكلية أو المعهد (خلية ضمان الجودة للكلية) لتقييمها في ضوء دليل معايير الجودة المعتمد من قبل المؤسسة.

– تجمع خلاصة هذه التقييمات الجزئية وترسل إلى الهيئة المكلّفة بمراقبة الجودة على مستوى الجامعة (خلية ضمان الجودة) لإجراء عملية تقييم شاملة.

إنَّ عملية تقييم نتائج نشاط مؤسساتي معيّن، تخرج بخلاصة عن مستويات جودة هذا النشاط ومدى تحقيقه لأهدافه، كما تساعد في الوقوف على الاختلالات ونقاط الضعف الممكن ظهورها نتيجةً لهذا التقييم.

إنَّ معرفة هذه الاختلالات ونقاط الضعف وتحديد مسبباتها، يساعد في تطوير المؤسسة الجامعية «لاستراتيجية» هدفها معالجة هذه الاختلالات، وبالتالي «تحسين» الجودة مستقبلا.

❖ **تطوير استراتيجية للتحسين:**

يساعد الوقوف على الاختلالات المسجّلة من عملية تقييم نتائج نشاط جزئي في عمل مؤسسة التعليم العالي، على توجه الفاعلين فيها بصفة عامة وخلية ضمان الجودة بصفة خاصة (على اعتبار أنَّها الجهة المكلّفة بالمساهمة في مراقبة الجودة) نحو تطوير استراتيجية لتحسين جودة هذا النشاط.

تطوير هذه الإستراتيجية يمر عبر التحديد الدقيق لأسباب ما تمّ الوقوف عليه من اختلالات ونقائص واتخاذ التدابير الضرورية لتحسين الجودة في إطار هذه الإستراتيجية.

فعلى سبيل المثال، خرجت عملية تقييم نتائج برنامج تكويني معيّن بمجموعة من النقائص سببها المورد البشري (أعضاء هيئة التدريس)، قد تتضمن استراتيجية التحسين «التوصية ببرنامج تدريبي» لأعضاء هذه الهيئة في مجال محدد (البيداغوجيا، استعمال الوسائط التعليمية الحديثة...إلخ).

أشرنا سابقا إلى أنَّ التحسين المستمر للجودة داخل المؤسسات الجامعية يعتبر من الأهداف المحورية لنظام ضمان الجودة، كما يعد في الوقت نفسه من المتطلبات الضرورية لهذا النظام.

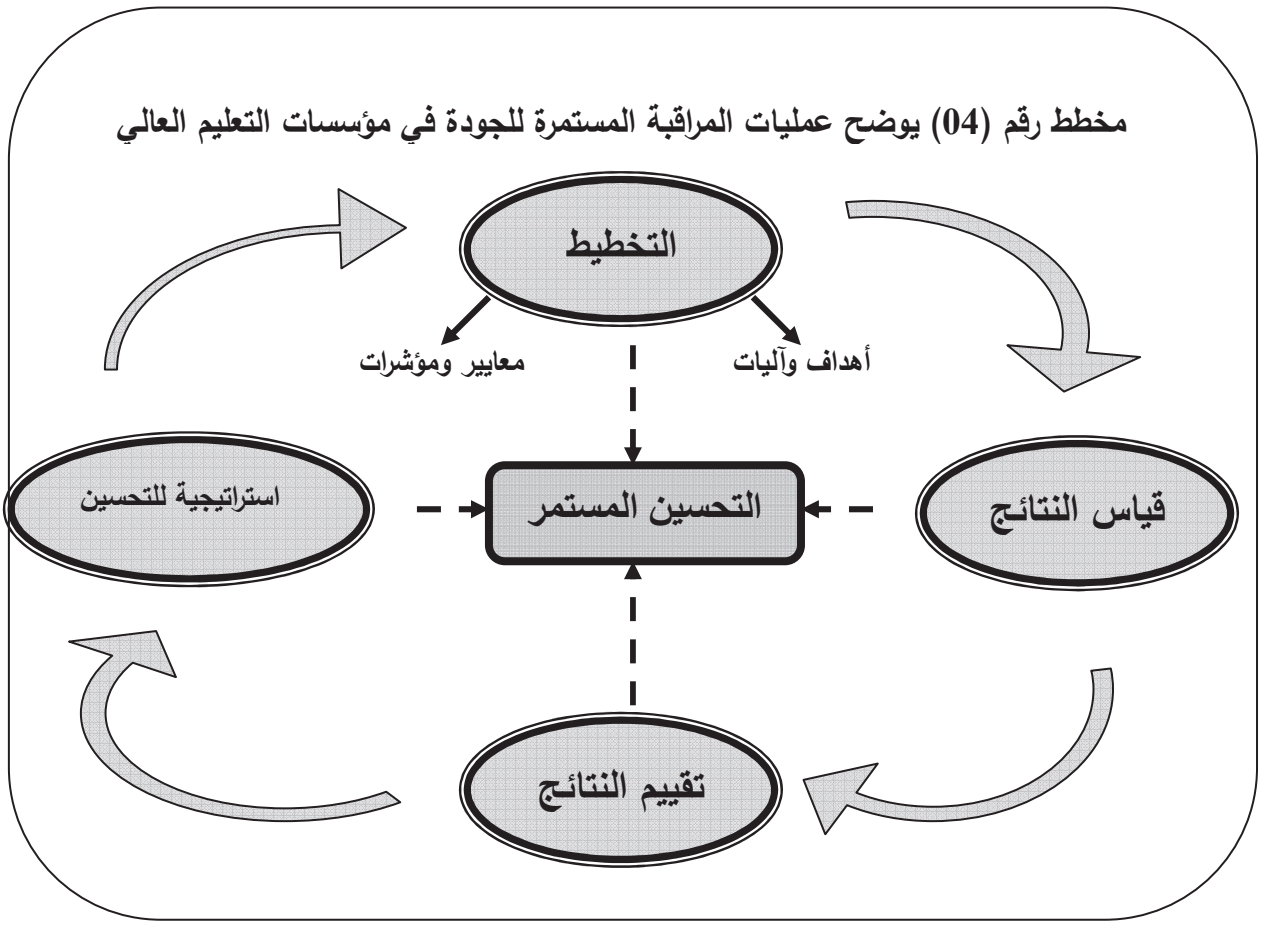
إنَّ الوصول إلى تحقيق هذا الهدف يمر من خلال آلية المراقبة المستمرة للجودة، التي تعتمد بدورها على منظومة متكاملة وديناميكية تتفاعل ضمنها مجموعة من العمليات في إطار نسقي منظم، تمد من خلاله كل عملية العملية التي تليها بالمعطيات الضرورية التي تحتاجها هذه الأخيرة.

فعملية «التخطيط» التي ترتكز على تحديد الأهداف والآليات التي تسعى المؤسسة من خلالها إلى تحسين جودة مخرجاتها المختلفة بعد تطويرها لمنظومة معايير ومؤشِّرات (دليل) هذه الجودة؛ تمد عملية «قياس نتائج» عمل المؤسسة (المخرجات) بالإطار المرجعي الذي يتِّم في ضوئه هذا القياس.

كما أنَّ نتائج القياس تمد الهيئة المكلّفة بمراقبة الجودة بنتائج تُخضِعها بدورها لعملية «تقييم» لمستوى الجودة المحقق على أرض الواقع، وتساعد في الوقوف على الاختلالات والنقائص.

الوقوف على هذه الاختلالات وتحديد أسبابها يدفع باتجاه «تطوير استراتيجية للتحسين المستمر» للجودة من خلال ضمان سيرورة واستمرار إجراء هذه العمليات في إطار آلية المراقبة المستمرة؛ ويمكن تلخيص عمليات المراقبة المستمرة للجودة في المؤسسات الجامعية من خلال المخطط الموالي:

مخطط رقم (04) يوضح عمليات المراقبة المستمرة للجودة في مؤسسات التعليم العالي



2-3- تسيير نظام ضمان الجودة داخل الجامعة:

إدارة نظام ضمان الجودة المقترح من خلال الخطة الحالية اعتمدت على منهجية مرحلية تبدأ بتحديد خصائص هذا النظام، فوضع آليات المراقبة المستمرة للجودة، لتصل إلى ضبط ووضع حيّز التنفيذ آليات تسيير هذا النظام داخل المؤسسة الجامعية.

انطلاقا من اعتبار نظام ضمان الجودة وسيلة تعتمدها مؤسسات التعليم العالي بهدف التأكيد لنفسها ولغيرها من المهتمين بالأنشطة والخدمات التي تقدِّمها (تكوين، بحث...إلخ)، بأنَّ الشروط الضرورية لجعل مخلف الفاعلين والمستفيدين (طلبة، أساتذة، إداريين، وعمال) قادرين على بلوغ معايير الجودة التي حددتها هذه المؤسسة، قد وضِعت فعلا.

فإنَّ المؤسسة الجامعية تحتاج -لتحقيق هذا الهدف- إلى «رؤية استراتيجية» متكاملة تتمحور حول تحديد آليات التسيير المناسبة لنظام الجودة الذي وضعته بالكيفية التي تضمن فعّالية ونجاعة هذا التسيير.

ترتكز أبعاد هذه الرؤية الإستراتيجية (وفقا لمقترحات الدراسة في هذا الجانب) على محاور رئيسية تنطلق من ضرورة ترقية مفهوم «التخطيط الاستراتيجي» داخل مؤسسات التعليم العالي، ترقية وتعزيز مفهوم وممارسة «الحوكمة المؤسساتية»، الأهمية البالغة «لمتابعة نتائج» المؤسسة من خلال الاعتماد على آلية للتقييم الذاتي لأبعاد العمل المؤسساتي.

2-3-1- التخطيط الاستراتيجي: (Planification stratégique)

يشير العديد من الباحثين والمهتمين بنظم التسيير المؤسساتي إلى أهمية مفهوم التخطيط الاستراتيجي انطلاقا من اعتباره أحد الضمانات القادرة على تعزيز فعّالية ونجاعة سياسات وأساليب هذا التسيير.

إنَّ نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي يعد هو الآخر أحد الأنظمة الحديثة للتسيير المؤسساتي، هدفه تحسين وضمان جودة مختلف أنشطة ومخرجات هذه المؤسسات.

على ضوء هاتين الفكرتين، يحتاج تسيير نظام ضمان الجودة داخل المؤسسة الجامعية إلى ترقية مفهوم التخطيط الاستراتيجي لتحقيق الأهداف التي وضِع من أجلها، والانتقال من مجرد التبني الشكلي لهذا المفهوم إلى الممارسة الفعلية لأساليب ومناهج تطوير برامج وخطط عمل تضمن فعّالية التسيير المؤسساتي للقطاع.

حيث أنَّ التسيير الفعّال لنظام الجودة –حسب رأي معد الدراسة– يتطلب وضع خطة واضحة الأبعاد ترتكز حول تعزيز الحوكمة المؤسساتية، من خلال وضع إطار تنظيمي وآليات تسمح للفاعلين الجامعيين بالمشاركة في النقاشات والممارسات الرامية إلى تحديد أهداف المؤسسة، الموارد الضرورية لتحقيق هذه الأهداف، ثمَّ متابعة النتائج المحققة على أرض الواقع من خلال تطوير وتطبيق آلية للتقييم الذاتي.

2-3-2- الحوكمة وفعّالية التسيير: (Gouvernance & Efficacité de gestion)

يعبِّر مفهوم الحوكمة عن الإطار التنظيمي والقانوني الذي يتضمن الآليات التي يتّم من خلالها تحديد مهمة وأهداف المؤسسة، والموارد الضرورية لتحقيق هذه الأهداف.

ويرتبط هذا المفهوم بالتسيير المؤسساتي في التعليم العالي من خلال الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في نظم التسيير المختلفة والتي من بينها نظام ضمان الجودة.

فتسيير نظام الجودة داخل المؤسسة الجامعية يتطلب تعزيز الممارسات المؤسساتية في ظل مفهوم الحوكمة انطلاقا من الأساليب والآليات التي يشتمل عليها هذا المفهوم.

على هذا الأساس، وبهدف ضمان التسيير الفعّال لنظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية، نقدِّم فيما يلي بعض العناصر التي قد تساعد على تعزيز مفهوم الحوكمة –حسب اعتقاد معد الدراسة– في تسيير هذا النظام.

❖ الضرورة المستعجلة لتعزيز استقلالية المؤسسات الجامعية في التسيير المؤسساتي، كإحدى العوامل المساعدة على تفعيل ممارسات التخطيط الاستراتيجي، من خلال وضع لآليات هدفها تطوير البرامج والخطط الرامية إلى التحديد الواضح لأهداف هذه المؤسسات والإمكانيات الضرورية لتحقيقها.

❖ تطوير خطة متكاملة تتضمن العناصر الضرورية لتسيير نظام ضمان الجودة داخل المؤسسة انطلاقا من التعريف الواضح لمهمة ورسالة وأهداف هذه المؤسسة، تحديد الإمكانيات الواجب رصدها (بشرية، مادية، مالية، لوجيستية) لتحقيق هذه الأخيرة على أرض الواقع.

❖ ضمان المشاركة الجماعية للفاعلين في المؤسسة من أساتذة، إداريين، طلبة، عمال، ومختلف القوى الاجتماعية المهتمة بمخرجات التعليم العالي في وضع وتنفيذ إجراءات تسيير نظام ضمان الجودة.

❖ تركيز الاهتمام على تطوير نظام للمعلومات يضمن السيولة الكافية للمعطيات التي يحتاجها الفاعلون في «متابعة نتائج» المؤسسة وتقييمها، وضرورة اعتماد هذا النظام على التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال.

تشكَّل هذه النقطة الأخيرة (متابعة النتائج) إحدى خطوات تسيير نظام ضمان الجودة، كما تعد في الوقت نفسه من أهداف هذا النظام، من خلال توجهها نحو اتخاذ التدابير الكفيلة بتحسين جودة مخرجات هذه المؤسسة انطلاقا من الوقوف على الاختلالات ونقاط الضعف الممكن ظهورها أثناء هذه المتابعة.

2-3-3- متابعة النتائج: (Suivi des résultats)

من الآليات التي يرتكز عليها تسيير نظام ضمان الجودة داخل المؤسسة الجامعية متابعة النتائج التي تعد بدورها من الأهداف الرئيسية لهذا النظام.

إنَّ إمكانية تطوير المؤسسات الجامعية لآلية لمتابعة النتائج على غرار «التقييم الذاتي» تشكِّل إحدى مؤشِّرات درجة الاستقلالية التي تتمتع بها هذه المؤسسات، على اعتبار أنَّ التقييم الذاتي آلية تتمحور حول شبكة معايير وخصائص محددة من طرف الفاعلين الداخليين للمؤسسة ضمن دليل للمعايير.

انطلاقا من أنَّ آلية التقييم الذاتي تشكِّل إحدى خصائص نظام ضمان الجودة المقترح من خلال الخطة الحالية، نستعرض فيما يلي بعض المقترحات ذات العلاقة بالإجراءات التي قد يكون من المفيد أخذها بعين الاعتبار لتطبيق هذه الآلية:

❖ تطوير المؤسسة الجامعية لدليل معايير خاص بها في ضوء أهدافها المعلنة والإمكانيات التي تتوفر عليها، وتعزيزه بملحق يتضمن كافة التعريفات والمعطيات القاعدية لكل معيار أو خاصية اشتمل عليها هذه الدليل.

❖ وضع آلية التقييم الذاتي –في ضوء الدليل المعتمد– حيّز التنفيذ من خلال مباشرة عمليات تقييم للمجالات التي حددتها المؤسسة في إطار اختياراتها الإستراتيجية لسياسة ضمان الجودة المتبعة.

❖ إسناد مهمة متابعة هذه العملية لخلية ضمان الجودة للمؤسسة.

❖ توفير الإمكانيات البشرية، المادية، المالية، واللوجيستية الضرورية لإدارة وتطبيق هذه العملية.

❖ تركيز الاهتمام على نشر نتائج التقييم الذاتي من خلال تقرير مفصّل عن هذه العملية والنتائج التي خرجت بها تفعيلا لمبدأ الشفافية.

❖ توفير الضمانات التنظيمية والتشريعية الكافية لتطبيق التوصيات التي قد يخرج بها تقرير التقييم الذاتي.

3- إجراءات التقييم المؤسساتي:

إنَّ مباشرة عمليات تقييم مجالات نشاط المؤسسة الجامعية التي سبق وحُدِّدت في إطار الاختيارات التنظيمية لسياسة ضمان الجودة المتبعة، لابد أن تأخذ بعين الاعتبار المستوى الذي يشكِّل أولويةً بالنسبة لإجراءات التقييم هذه، الذي قد يكون مستوى البرامج البيداغوجية، أو يستهدف المستوى المؤسساتي بأبعاده المختلفة.

أين يعد هذا الأخير (التقييم المؤسساتي) أشمل وأوسع، كونه يركِّز على تقييم مختلف أبعاد العمل المؤسساتي للجامعة (تسيير إداري، مالي، تسيير المرافق، البحث العلمي، نظام المعلومات...إلخ) دون إهماله للشق المتعلّق بالتسيير البيداغوجي.

على ضوء خصائص نظام ضمان الجودة المقترح من خلال الخطة الحالية، التي ركّزت على التوجه نحو تطبيق آلية للتقييم المؤسساتي انطلاقا من جملة المبررات التي ذُكِرت حينها متمثلةً في:

- آلية التقييم المؤسساتي أوسع وأشمل من ضمان جودة البرامج، فهي تشمل مختلف أبعاد نشاط المؤسسات الجامعية (المهمة، الحوكمة، فعّالية التسيير، إطار الحياة الجامعية، نظام المعلومات...إلخ) إضافةً إلى برامج التكوين والتسيير البيداغوجي.
- الوقوف (من خلال نتائج الدراسة الحالية) على بعض الاختلالات المسجّلة في تسيير المؤسسات الجامعية (Problématique de gouvernance)، أين يمكن أن تشكِّل آلية ضمان الجودة المؤسساتية خيارا مناسبا لمعالجة هذه الاختلالات، على اعتبار أنَّها آلية تستهدف تقييم وضمان جودة مختلف أبعاد التسيير (الإداري، المالي، تسيير الموارد البشرية، والتسيير البيداغوجي)، وبالتالي يمكنها أن تضمن إطارا أشمل لتقييم وتحسين وضمان جودة التعليم العالي، المطالب بالاستجابة للتغيُّرات المتسارعة على المستويين الداخلي والخارجي.

نقدِّم فيما يلي تصوّر الخطة الحالية للإطار المنظِّم لآلية التقييم المؤسساتي في الجامعة الجزائرية في إطار نظام ضمان الجودة المقترح بعد مرحلتيْ البناء والتطوير وإدارة هذا النظام.

حيث يرتكز هذا التصوّر على ثلاثة محاور رئيسية تُشكِّل خطوات التقييم المؤسساتي المقترحة انطلاقا من تطوير دليل للتقييم، إدارة هذه العملية، فصياغة تقرير نهائي عنها.

3-1- تطوير دليل للتقييم المؤسساتي:

يمكن اعتبار آلية التقييم المؤسساتي في إطار نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي حسب التصوّر الذي تقدِّمه الخطة الحالية أنَّها:

- أداة لقياس مدى تحقق الأهداف المخطط لها.
- أداة لاكتشاف مواضع القصور والخلل في مدخلات وعمليات المنظومة الجامعية.

هذا ما يقودنا إلى اعتبار قياس مدى تحقق الأهداف، الوقوف على نقاط الضعف والاختلالات واستغلال هذه المعطيات في تطوير استراتيجية لتحسين الجودة، أهدافا محورية لهذه الآلية.

لتحقيق هذه الأهداف، لابد من اعتماد إطار تنظيمي تتحدد ضمنه خطوات وآليات التقييم المؤسساتي انطلاقا من التحديد الواضح لمعايير هذا التقييم من خلال «تطوير دليل للتقييم المؤسساتي».

إنَّ عملية تطوير دليل للتقييم المؤسساتي لابد وأن تراعي أولا الشروط الضرورية لإعداده، التحديد الواضح والدقيق للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، تحديد الهيئة التي ستكلّف بصياغته ومتابعة تنفيذ إجراءات التقييم، تحديد المجالات التي يستهدفها في إطار الاختيارات التنظيمية لسياسة ضمان الجودة إضافةً إلى البعد المتعلّق بشكل ومضمون هذا الدليل.

3-1-1- شروط تطوير دليل التقييم المؤسساتي:

إنَّ عملية تطوير دليل للتقييم المؤسساتي في التعليم العالي، تنبع من الحاجة الملحة لإطار مرجعي يتفق حوله الفاعلون في هذا القطاع، تتحدد في ضوئه معايير الجودة المراد بلوغها في المجالات المختلفة للتسيير المؤسساتي.

كما تحتاج هذه العملية إلى توفّر مجموعة من الشروط على مستويات مختلفة (تنظيمية، تشريعية الإمكانيات...إلخ)، وفيما يلي نقاط يمكن اعتبارها –في إطار مقترحات الدراسة في هذا الجانب– من بين هذه الشروط:

❖ الشمولية من حيث مجالات تقييم الأداء المؤسساتي، انطلاقا من تكامل هذه المجالات وتفاعلها لتحقيق مهمة ورسالة وأهداف الجامعة، فلا يمكن تقييم البرامج البيداغوجية مثلا بعيدا عن الإطار العام للحياة الجامعية (المرافق والهياكل والتجهيزات)، وفي الوقت نفسه لا يمكن تقييم التسيير المؤسساتي دون إدراج مستوى التسيير البيداغوجي كأحد أهم عناصر العمل المؤسساتي.

❖ مراعاة البعد الوطني من خلال اعتماد المنطلقات الوطنية والمحلية للتعليم العالي في صياغة معايير هذا الدليل، متمثِّلةً في مرامي وأهداف السياسة التربوية للقطاع، أهداف المؤسسات الجامعية، واقع وإمكانيات هذه الأخيرة (التنظيمية، التشريعية، المادية، المالية، والبشرية).

❖ مراعاة البعد الدولي من خلال الأخذ بعين الاعتبار المعايير المعمول بها دوليا، وإمكانية تبني أحد نماذج الوكالات الدولية لضمان الجودة، شريطة تكييفه والمتطلبات الوطنية للتعليم العالي.

❖ توفير الإمكانيات الضرورية لتطوير هذا الدليل في إطار مسؤولية الدولة عن ضمان جودة التعليم العالي لمواطنيها، لكن دون إغفال ضرورة تعزيز استقلالية الجهة (الهيئة) التي ستكلّف بإعداد وتطوير هذا الدليل.

3-1-2- أهداف دليل التقييم المؤسساتي:

انطلاقا من الأهداف المحورية لآلية التقييم المؤسساتي المقترحة من خلال الخطة الحالية، يسعى دليل التقييم المقترح تطويره إلى تحقيق جملة من الأهداف تتمثّل في:

❖ مساعدة المؤسسات الجامعية في تحسين الأداء المؤسساتي بصفة عامة، وعمليات بناء وصياغة البرامج البيداغوجية بصفة خاصة، على نحو يمكِّنها من تحقيق أهدافها.

❖ مساعدة الفاعلين الجامعيين من أساتذة، إداريين، وعمال في تحسين مستويات أدائهم للمهمات الموكلة إليهم.

❖ مساعدة الطلبة من خلال تعريفهم بطبيعة ومحتوى وأهداف التكوين الجامعي الذي يتلقونه إضافةً إلى إتاحة الفرصة أمامهم لمعرفة المجالات المهنية الموافقة لهذا التكوين (الإدماج المهني).

❖ مساعدة القوى الاجتماعية المختلفة في التعرُّف على مستوى جودة ومؤهِّلات التكوين الجامعي المقدَّم، كعامل بإمكانه بعث وتعزيز ثقة المجتمع في التعليم العالي.

3-1-3- الهيئة المكلفة بإعداد دليل التقييم المؤسساتي:

إنَّ تطوير دليل لتقييم المؤسسات الجامعية في إطار نظام ضمان الجودة، عملية تقنية متعددة الأبعاد يتطلب تنفيذها تشكيل هيئة تنظيمية تأخذ على عاتقها هذه المسؤولية، وتوفَّر لها مجموعة من الشروط الضرورية لأداء هذه المهمة.

لكنَّ الطابع التنظيمي لمثل هذه الهيئات يختلف من منظومة جامعية إلى أخرى، فهناك دول تعتمد على وكالات مستقلة على غرار الوكالة الفرنسية لتقييم البحث والتعليم العالي (AERES) والجمعية الأوروبية لضمان الجودة (ENQA).

في حين أنَّ الجامعة الجزائرية في إطار توجهها نحو ضمان الجودة، تعتمد على لجنة تابعة للوزارة الوصيّة (CIAQES)، التي من بين مهامها إعداد دليل وطني لمعايير ضمان الجودة يأخذ بعين الاعتبار المعايير الدولية.

وبناءً على هذا الدليل الوطني تقوم المؤسسة الجامعية (أو الكلية) بتطوير دليل تقييم داخلي خاص بها في ضوء المعايير والمؤشِّرات التي جاء بها الدليل الوطني.

3-1-4- مجالات دليل التقييم المؤسساتي:

انطلاقا من اعتماد الخطة الحالية على بعض مكتسبات ضمان الجودة التي حققتها الجامعة الجزائرية على أرض الواقع، ومن بينها (على المستوى العملي) صياغة لجنة (CIAQES) لدليل معايير وطني.

فإنَّ مجالات التقييم المؤسساتي للخطة الحالية هي نفسها المعتمدة في هذا الدليل، حيث قامت هذه اللجنة بتبني دليل معايير برنامج (Tempus AQI-UMED, version 2011) وقامت بإثرائه في إطار محاولة تكييفه مع خصائص المنظومة الجامعية الجزائرية (الملحقين رقم 09، 10).

3-2- إدارة عملية التقييم المؤسساتي:

تحتاج إدارة عملية التقييم المؤسساتي المقترح إجراؤها من خلال الخطة الحالية لإطار عام تتحدد في ضوئه أهداف، آليات، وخطوات تطبيقها، من خلال صياغة برنامج عمل محدد وواضح يشمل مختلف هذه الأبعاد.

إذ يحتاج تطبيق هذه الآلية لإطار تنظيمي وتشريعي، يتضمن الآليات الواجب وضعها حيّز التنفيذ والشروط والإمكانيات المطلوب رصدها.

على هذا الأساس، تقترح الخطة الحالية إطارا عاما لإدارة تقييم مؤسسات التعليم العالي في الجزائر في ضوء العناصر الآتية:

3-2-1- إطار تنظيمي وتشريعي:

❖ لتطبيق آلية تقييم مؤسسات التعليم العالي، يتعيّن على الجهات المسؤولة عن هذا القطاع اتخاذ كافة التدابير والإجراءات التنظيمية التي تضمن التزام مختلف الفاعلين والمعنيين بهذا الإجراء (أساتذة إداريين، عمال، وطلبة) بالصيغ والنصوص التشريعية الصادرة عنها بهدف تنظيم وإدارة هذه العملية.

❖ توجيه الجهود نحو ترجمة هذه الالتزامات بالأشكال التنظيمية التي تتوافق وأهداف هذه العملية من جهة، وتناسب الإمكانيات المتوفِّرة على أرض الواقع.

❖ اختيار جامعات نموذجية (جامعة عن كل ندوة جهوية مثلا) لتطبيق إجراءات التقييم المؤسساتي والوقوف على إمكانية الإجراء الفعلي لهذه العملية، والتعرُّف على الاختلالات والصعوبات الممكن مواجهتها، ومن ثَمَّ تطوير استراتيجية لمعالجة هذه الاختلالات تمهيدا لتعميم الإجراء على كافة مؤسسات القطاع مستقبلا.

❖ وضع برنامج زمني محدد لسير إجراءات التقييم، ووضع آليات المتابعة التي تضمن التزام كافة المعنيين بهذه الإجراءات، بهدف تلافي تحوُّل عامل الزمن إلى أحد معوِّقات التقدُّم في هذا المشروع.

❖ توفير كافة الضمانات التنظيمية والتشريعية التي تقود نحو تعزيز استقلالية الهيئة المكلّفة بمتابعة إجراءات التقييم المؤسساتي، لضمان تحقيقها لأهدافها في إطار من الموضوعية والمصداقية.

❖ إعلام الفاعلين الجامعيين (أساتذة، إداريين، عمال، وطلبة) بأهمية وضرورة وأهداف هذه العملية، كواحد من المتطلبات التنظيمية الواجب أخذها بعين الاعتبار في تطبيق آلية كهذه، والتي يمكن أن تأخذ طابع المساءلة أو التحقيق، وهو ما قد يشعر هؤلاء الفاعلين بنوع من القلق كونها ستحمل أحكاما عن نشاطاتهم.

3-2-2- الإمكانيات الواجب توفرها:

لإدارة آلية تقييم المؤسسات الجامعية، يتطلب الأمر توفير مجموعة من الإمكانيات والشروط الضرورية التي تضمن تحقيق الأهداف المسطّرة لها.

تأخذ هذه الإمكانيات أشكالا متنوِّعة، بين ما يرتبط بالجانب اللوجستي (معلومات وتقارير) وبين ما له طابع مادي ومالي، ومن بين الإمكانيات الواجب توفيرها لإدارة هذه العملية وفق مقترحات الخطة الحالية:

❖ توفير كافة المعلومات التي يحتاجها القائمون على تطبيق هذه العملية، وتوفير هذه المعلومات يتطلب بدوره مجموعة من الشروط من بينها:

- أن تكون متوفّرةً لحظة إجراء التقييم.
- أن تكون كافيةً لإثبات النتائج التي سيتوصّل إليها التقييم.
- أن تكون متوافقةً مع الأهداف المسطّرة لهذه العملية.

– أن تُقدَّم في شكل منظَّم يساعد على قياس متغيِّرات معيّنة في مراحل زمنية مختلفة (مثل تعداد الطلبة، الأساتذة، عدد الشهادات المسلّمة...إلخ).

– ضرورة وضع برنامج زمني محدد لجمع وتنظيم هذه المعلومات، لضمان استغلالها بفعّالية في إجراءات التقييم.

– الأخذ بعين الاعتبار الشكل الذي تُقدَّم فيه هذه المعلومات في ضوء الأهداف المراد تحقيقها، كأن تكون على شكل استبيانات حول تعداد الطلبة والأساتذة، أو قائمة من المستندات والوثائق مثل قوانين المؤسسة، هيكلها التنظيمي، تقارير مختلف المجالس العلمية والإدارية.

❖ توفير كافة الإمكانيات المالية والمادية (ميزانية المشروع، الهياكل والتجهيزات) التي تضمن للهيئة المشرفة على متابعة التقييم أدائها لمهامها في أحسن الظروف، ضمن إطار من الاستقلالية الواجب ضمانها.

فضلا عن توفير الشروط التنظيمية والتشريعية، الإمكانيات اللوجيستية، المالية، والمادية الضرورية لإدارة هذه العملية، لابد من توفير الضمانات الكافية لتنفيذ ما ستخرج به عمليات التقييم من توصيات أو قرارات لتعديل أو تغيير إجراءات مؤسساتية معيّنة.

فآلية التقييم هذه تتطلب «صياغة تقرير» مفصّل عن مستويات الجودة المحققة على أرض الواقع وفق كل مجال من المجالات التي شملتها هذه الآلية، تمهيدا لتطوير استراتيجية لتعزيز ما تحقق من أهداف، ومعالجة ما قد يظهر من اختلالات.

3-3- صياغة تقرير التقييم المؤسساتي:

انطلاقا من الأهداف التي حدِّدت في إطار الخطة الحالية لآلية التقييم المؤسساتي والتي تمحورت حول مساعدة مختلف الجهات الفاعلة في التعليم العالي (المؤسسة الجامعية، الأساتذة، الإداريين، العمال والطلبة، ومختلف القوى الاجتماعية) في معرفة مستوى جودة مختلف الأنشطة والخدمات التي تُقدِّمها مؤسسات هذا القطاع.

إذ تساعد هذه المعرفة في تعزيز «مبدأ الشفافية» حول نشاط ومستوى المؤسسات الجامعية، كواحد من بين المبادئ الأساسية لنظام ضمان الجودة وأحد أهدافه المحورية في الوقت ذاته.

من هذه المنطلقات، تظهر أهمية وضرورة صياغة تقرير التقييم المؤسساتي الذي يتضمن عرض النتائج المتوصّل إليها.

فعرض هذه النتائج يندرج ضمن الآلية التي تهدف إلى الشرح المفصّل للنشاطات التي أُنجزت من قبل المؤسسة وما تحقق فعلا من الأهداف المسطّرة، انطلاقا من الحاجة إلى الربط بين الموارد التي سُخِّرت لهذه المؤسسة (بشرية، مادية، ومالية) والأهداف المحققة على أرض الواقع.

إنَّ صياغة تقرير التقييم المؤسساتي يتطلب مواصفات معيّنة في الشكل والمضمون، تضمن له تحقيق الغرض منه، ومن بين هذه المواصفات نقترح ما يلي:

❖ أن يتضمن هذا التقرير عرضا تفصيليا للنتائج التي خرجت بها عملية التقييم وفق كل مجال من المجالات التي شملتها هذه العملية.

❖ التمييز في عرض النتائج بين النتائج الكيفية والنتائج الكمية (مؤشّرات إحصائية) أين تحتاج هذه الأخيرة لإطار مرجعي، يتّم في ضوئه تعريفها وتفسيرها بكيفية تجعلها واضحة.

❖ تنظيم عرض النتائج وفق مجالات التقييم، كأن يُفْرَدَ لكل مجال باب في هذا التقرير يتضمن ما خرجت به هذه العملية من نتائج حول مكوّنات هذا المجال.

❖ تعزيز هذا التقرير بملحق يتضمن مقاربةً تشخيصية للإمكانيات التي سُخِّرت لمؤسسة التعليم العالي (بشرية، مادية، ومالية) تمهيدا لمقارنتها بالأهداف التي تحققت على أرض الواقع، بهدف الخروج بخلاصة عن مستوى الجودة الذي بلغته هذه المؤسسة، والوقوف على نقاط القوة والضعف التي تعد معطيات قاعدية للتوصيات التي سيخرج بها هذا التقرير.

❖ كتابة هذا التقرير بلغة يمكن فهمها من طرف مختلف الفاعلين والمهتمين بقطاع التعليم العالي والمتطلعين لمعرفة مستويات جودة البحث والتكوين الجامعي على أرض الواقع (طلبة، أساتذة، إداريين عمال، ومختلف القوى الاجتماعية).

❖ نشر هذا التقرير بكيفية تجعله متاحا أمام مختلف القوى الاجتماعية، مع مراعاة الحفاظ على بعض المعلومات ذات الطابع السري التي تحددها الأطر التنظيمية والتشريعية للمؤسسة.

تعبِّر النتائج التي يخرج بها تقرير التقييم المؤسساتي عن جانبين مهمين، الأول منهما يرتبط بتشخيص وضعية المؤسسة والثاني بالتوصيات التي خرجت بها آلية التقييم، ومن الضروري بمكان ضمان حّد معيّن من التوازن بين هذين الجانبين، من خلال عرض التوصيات وتقديمها بشكل مفصّل يُمكِّن من تعريف المنطلقات التي ارتكزت عليها والقرارات الممكن اتخاذها في كل مجال من مجالات العمل المؤسساتي، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة النتائج أو المخاطر التي قد تنجم عن مثل هذه القرارات.

في ضوء هذا الطرح يمكن اعتبار نظام ضمان الجودة آليةً فعّالة وعملية تساعد على اتخاذ القرارات الرامية إلى تحسين وضمان نوعية التعليم العالي.

حتى يحقِّق نظام ضمان الجودة هذا الهدف، لابد له من إطار تنظيمي يشمل تحديد المتطلبات الضرورية لتطبيقه (متطلبات عامة، متطلبات تنظيمية وقانونية، ومتطلبات التوثيق)، آليات وخطوات تنفيذه (التقييم الذاتي، التقييم المؤسساتي).

الخلاصة:

حاول معد الدراسة الحالية –من خلال هذه الخطة المقترحة– المساهمة المتواضعة في تقديم تصوُّر عن نظام لضمان الجودة الداخلية، قد يكون ممكنا تطبيقه في الجامعة الجزائرية.

حيث جاء هذا التصوُّر في ضوء بعدين رئيسيين، تضمن الأول منهما «المرتكزات والأسس النظرية والإجرائية» التي اعتمد عليها في بنائه لهذا التصوُّر، والتي اشتملت على نتائج الدراسة الحالية بشقيْها النظري والميداني، بعض الدراسات السابقة المحلية والدولية، والمكتسبات التي حققتها الجامعة الجزائرية في توجهها نحو تطبيق نظام ضمان الجودة.

أمّا البعد الثاني لهذا التصوُّر، فقد استعرض من خلاله «مكوِّنات نظام ضمان الجودة» المقترح للجامعة الجزائرية.

إنَّ تطبيق آلية ضمان الجودة –وفق الخطة المقترحة– يتِّم في ضوء ثلاث عمليات رئيسية هي:

- البناء والتطوير (L'implémentation).
- إدارة النظام (Management).
- التقييم المؤسساتي (L'évaluation institutionnelle).

أما المرحلة الأولى (البناء والتطوير)، فهي تمر عبر ضرورة «ترقية التوجه نحو ضمان الجودة» كخيار استراتيجي يعبِّر عن إحدى التوجهات الحالية للتعليم العالي في العالم، ويعد في الوقت نفسه آليةً قادرة على تحسين وضمان جودة مختلف عمليات (مدخلات ومخرجات) هذا القطاع.

كما يجب «تفعيل عمل الهيئات» المكلّفة بهذه المهمة على المستوى الوطني (CIAQES & CNE) وعلى مستوى المؤسسات الجامعية (خلايا ضمان الجودة).

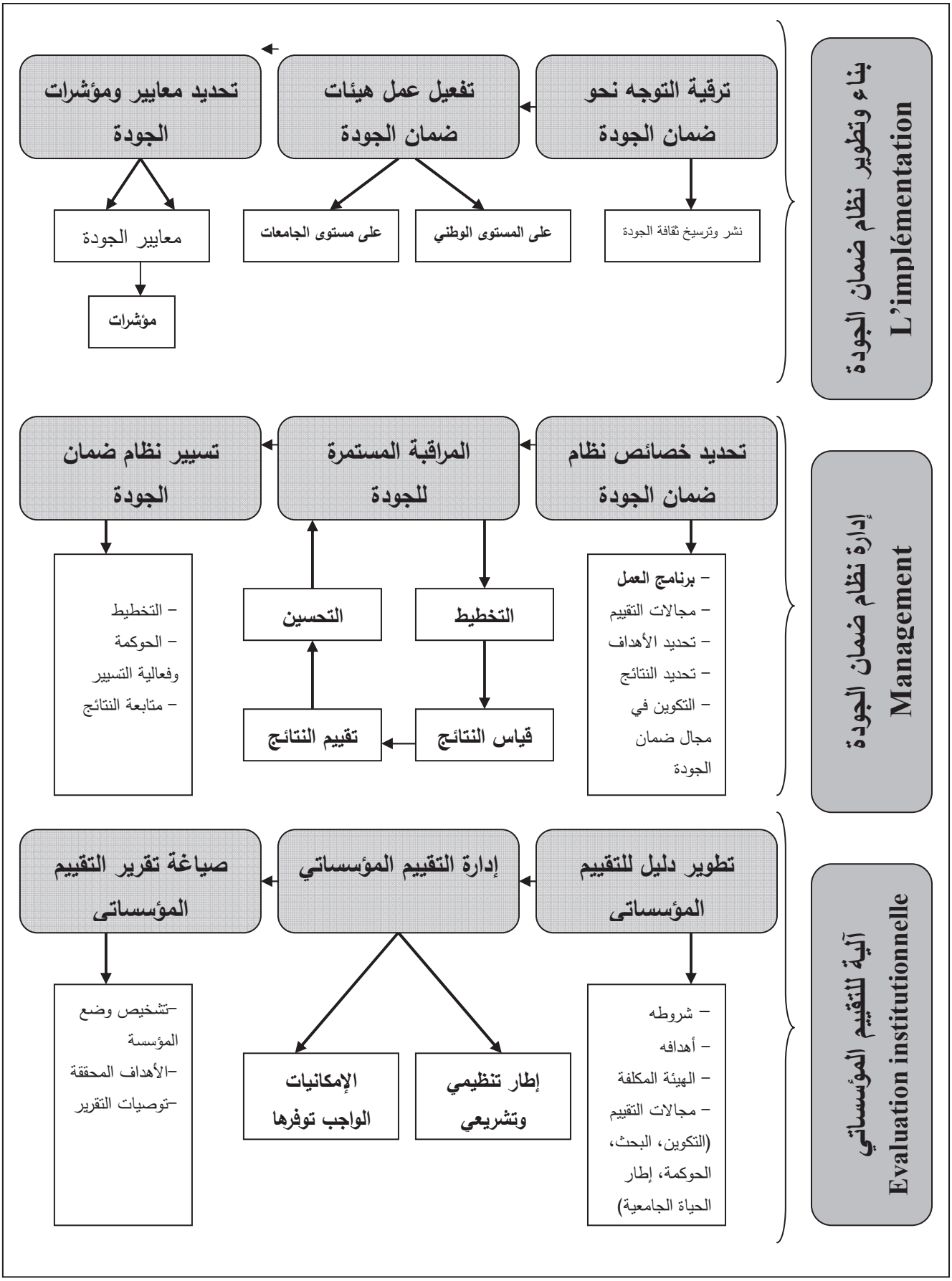
وصولا إلى التحديد الواضح والدقيق «لمعايير (Standards) ومؤشِّرات (Indicateurs) الجودة» المراد تحقيقها.

أما المرحلة الثانية فتتعلّق بآليات «إدارة هذا النظام» التي تشتمل على تحديد خصائصه، ضبط وتحديد آليات للمراقبة المستمرة للجودة، وصولا إلى تطبيق آليات تسيير هذا النظام داخل المؤسسة الجامعية.

المرحلة الثالثة من نظام ضمان الجودة المقترح، تتمثّل في تنفيذ ومتابعة «آلية للتقييم المؤسساتي» للتعليم العالي، من خلال آليات تطوير دليل للتقييم (Référentiel)، إدارة هذه العملية، وصولا إلى صياغة تقرير عنها وعرض النتائج التي خرجت بها مرفقةً بالتوصيات والقرارات الرامية إلى تعزيز ما تحقق من أهداف ومعالجة ما قد يظهر من اختلالات.

يمكن تلخيص مراحل وخطوات نظام ضمان الجودة المقترح من خلال الخطة الحالية، وفق ما يبيِّنه المخطط الموالي:

مخطط رقم (05) يوضّح نظام ضمان الجودة المقترح للجامعة الجزائرية



الخاتمة

الخاتمة:

تشكِّل دراسة موضوع ضمان جودة التعليم العالي بين الإمكانيات والمتطلبات –مثلما خرجنا به من هذه الأطروحة– أهمية محورية بالنسبة لهذا المجال التربوي خاصةً، وميدان العلوم الاجتماعية بصفة عامة.

حيث تظهر الحاجة إلى معالجة إشكالية مستوى التوافق بين إمكانيات الجامعة ومتطلبات ضمان الجودة من خلال: الوقوف على مستوى هذا التوافق من وجهة نظر الفاعلين الجامعيين الذين لهم علاقة مباشرة ببناء وتطوير نظام ضمان الجودة على مستوى المؤسسات الجامعية (أعضاء خلايا ضمان الجودة)، وعلى المستوى الوطني [أعضاء لجنة (CIAQES)]، بما قد يسمح بتحديد موضوعي لبعض النقائص والاختلالات على صعيد ما يوفَّر لهذه الجامعة بهدف ضمان تحقيقها لجودة التكوين الذي تقدِّمه، وترقية مستوى المتخرّجين بما يتناسب والاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية كمؤسسة تقدِّم خدمة مجتمعية من جهة، وفي ظل ما تشهده من توجهات ورهانات (تزايد تعداد الطلبة، صعوبات التمويل، بطالة الخرِّيجين...إلخ) من جهة أخرى.

إنَّ الدراسة الحالية بعنوان «ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر –على المستوى المؤسساتي– الإمكانيات والمتطلبات»، هدفت إلى الوقوف ميدانيا على مستوى التوافق بين إمكانيات الجامعة الجزائرية ومتطلبات ضمان الجودة بطرح إشكاليتها لأسئلة تمحورت حول مستوى هذا التوافق.

كانت الإجابة على هذه الأسئلة في ضوء ثلاث فرضيات، توقعت الأولى منها وجود توافق بين الإمكانيات والمتطلبات بمستوى عالي من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة.

أما الثانية فتنبأت بوجود توافق بين الإمكانيات والمتطلبات بمستوى عالي من وجهة نظر أعضاء لجنة (CIAQES).

في حين كانت الفرضية الثالثة فرقية تتوقع وجود اختلاف في مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات باختلاف المؤسسة الجامعية.

فخرجت في بعدها النظري بمجموعة من النتائج نلخِّصها فيما يلي:

- أهم التوجهات الحالية للتعليم العالي في العالم تتمثّل في: تزايد تعداد الطلبة، تنوُّع عروض التكوين، إشكالية بطالة الخرِّيجين، صعوبات التمويل، التوجه نحو الخوصصة، والضرورة الملحة لضمان الجودة.
- تشخيص وضعية هذا القطاع في الجزائر، تقود نحو التأكيد على أنَّه يشهد التوجهات نفسها لما هو حاصل في العالم ككل، وهو الآخر معني برهان ضمان وتحسين نوعية التكوين الجامعي.
- يمكن اعتبار آلية ضمان الجودة في شقِّها الذي يركِّز على التقييم المؤسساتي آليةً فعّالة لمعالجة اختلالات نظام جامعي تواجهه إشكاليات متعددة على رأسها تحدي تحسين وضمان الجودة.

♦ شهِدت الجامعة الجزائرية في توجهها نحو بناء وتطوير نظام ضمان الجودة تجربةً جسّدتها بعض الإجراءات الأكاديمية، التنظيمية، والعملية، لكنّها تواجه صعوبات عدّة من بينها غياب ثقافة التقييم والجودة، إشكالية الحوكمة وفعّالية التسيير، وقلّة الإمكانيات المسخّرة لهذا النظام.

كما خرجت هذه الدراسة في بعدها الميداني بمجموعة من النتائج هي:

♦ وجود توافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة بمستوى متوسط من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة، على غير ما توقعته الفرضية العامة الأولى.

♦ وجود توافق بين هذه الإمكانيات والمتطلبات بمستوى متوسط يميل إلى الانخفاض من وجهة نظر أعضاء لجنة (CIAQES) على عكس ما جاءت به الفرضية العامة الثانية.

♦ وجود اختلاف في مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات باختلاف المؤسسات الجامعية مثلما جاءت به الفرضية الفرقية.

في ضوء ما خرجت به هذه الدراسة في بعديْها النظري والميداني من نتائج تعبِّر عن جانب من الصعوبات التي تواجه تطبيق آلية ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية، ممثَّلا في عدم كفاية إمكانيات هذه الأخيرة مقارنةً بالمتطلبات الواجب توفُّرها لهذه الآلية، قدَّمت مجموعة من المقترحات على شكل خطة لتطبيق نظام ضمان الجودة، انطلاقا من مرتكزات نظرية وإجرائية اشتملت على نتائج الدراسة الحالية، بعض الدراسات السابقة، والمكتسبات التي تحققت على أرض الواقع في هذه التجربة.

كانت هذه الخطة عبارة عن نظام مقترح لضمان الجودة على ثلاثة مراحل، أولاها البناء والتطوير من خلال ترقية التوجه نحو ضمان النوعية بهدف ترسيخ ونشر ثقافة الجودة والتقييم، تفعيل عمل الهيئات المكلّفة ببناء وتطوير نظام ضمان الجودة، وصولا إلى تحديد معايير ومؤشِّرات هذه الجودة.

أما المرحلة الثانية، فتضمنت آليات إدارة هذا النظام انطلاقا من تحديد خصائصه، وضع وتنفيذ إجراءات المراقبة المستمرة للجودة، فضبط وتنفيذ عمليات تسيير هذا النظام داخل الجامعة.

في حين أنَّ المرحلة الثالثة، عبَّرت عن تطبيق آلية للتقييم المؤسساتي في ضوء إعداد دليل لهذه العملية، إدارتها، فتتويجها بتقرير مفصّل عن نتائج التقييم.

لقد واجه الباحث –في إنجازه لهذه الدراسة– جملةً من الصعوبات تتعلّق بقلّة المراجع المتخصصة في موضوع ضمان الجودة باللغة العربية خاصةً الكتب العلمية منها، وما هذه القلّة إلا لحدود ما توصّل إليه معد البحث وما تمكّن من جمعه وقراءته في حدود إمكاناته لا غير.

إضافةً إلى صعوبة استرجاع البيانات من عينة الدراسة، إذ تمَّ في المرة الأولى إرسال الاستبيانات عن طريق البريد الإلكتروني، ثمَّ أعيدت الكَرّة بإرساله مرّة أخرى، وفي محاولة ثالثة عن طريق الاتصال هاتفيا، ثمَّ التنقّل إلى الجامعات لتطبيق واسترجاع الاستبيانات من المبحوثين، فاستغلال المشاركة في أيام دراسية نظِّمت بالمدرسة الوطنية العليا للمناجم والتعدين (ENSMM) بعنابة حول ضمان الجودة، لتطبيق الاستبيان على مسؤولي خلايا الجودة الذين حضروا أشغال هذا الملتقى.

لقد أجاب هذا البحث على عدد محدود من التساؤلات التي تحملها الإشكاليات المرتبطة بموضوع تحسين نوعية التكوين الجامعي في الجزائر، لكنّه خرج بتساؤلات أخرى قد لا تقل أهمية عن الأسئلة التي طرحها حول مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات.

فمن بين التساؤلات التي أثارت انتباه الباحث وهو بصدد دراسة هذا الموضوع: التساؤل عن مدى فعّالية الهيئات المكلّفة ببناء وتطوير ومتابعة آلية ضمان الجودة في الجزائر ممثّلةً في خلايا ضمان الجودة، لجنة (CIAQES)، والمجلس الوطني للتقييم (CNE)؟

ما هي أنجع الآليات التي تساعد على ترسيخ ونشر ثقافة الجودة والتقييم في ظل الواقع الحالي الذي تشهده الجامعة من تحديات وصعوبات؟

هل يمكن للتوجه نحو خوصصة قطاع التكوين الجامعي أن يساعد في حل بعض الإشكاليات التي يواجهها مثل صعوبات التمويل وتحدي الجودة؟

يأمل معد الدراسة أن يكون –من خلالها– قد وجّه بعض الأنظار نحو أهمية هذا الموضوع، حتى تخرج الجامعة الجزائرية من أزمة الجودة التي تعانيها، أين أصبحت أكثر اهتماما بتسيير تدفق الطلبة دون الوصول إلى ضمان نوعية تكوينهم وجعلهم في مستوى المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية المتزايدة، تعبيرا عن حركية المعرفة الإنسانية وتأثيرات ظاهرة العولمة.

إذ أنَّ التوجه نحو ضمان الجودة كآلية أثبتت فعّاليتها في تحسين التطبيقات وضمان الإجراءات التصحيحية، بات أولويةً وضرورة تفرضها هذه العوامل الداخلية (هيمنة الكم على النوعية) والخارجية (التطوُّر المعرفي)، تأسيسا لحركة تغيير مؤسساتي بمعناه الواسع، تشمل المنظومة التربوية عامة والجامعية بصفة خاصة، وتضع إنتاج المعرفة التي تساعد على حل المشكلات النابعة من احتياجات المجتمع هدفا رئيسيا لها.

« فحينما يصبح الهدف في حركة التغيير: الحقيقة وأصالة الاتجاه، فإنَّ العلم الذي ينشد الحقيقة يصبح نظاما أخلاقيا لا يطيق الصبر على الخطأ من غير أن يجري التصحيح المطلوب ». (ابن نبي 2002، ص: 12)

في الأخير، يؤكِّد الباحث على أنَّ دراسته هذه محدودة من عدة جوانب، فما جاء فيها في البعد النظري إلا قليل القليل مما يحمله التراث النظري في هذا الموضوع.

كما أنَّها محدودة النتائج الميدانية التي خرجت بها بحدود أبعاد موضوعها، وعينتها من المبحوثين وأدواتها لجمع البيانات.

إذ من المؤكَّد أنَّها تحمل بين طياتها التقصير والخطأ، وما هما إلا من ضعف من أنجزها وقلّة علمه.

فما هذه الأطروحة إلا بضاعة مزجاة جاء بها العبد الفقير إلى الله لا يريد بها إلا وجهه الكريم وهو الهادي إلى سواء السبيل، نسأله أجر من اجتهد وأخطأ.

قائمة المراجع

القرآن الكريم.

الحديث النبوي الشريف.

أولا- الكتب العلمية:

1- الإبراهيمي، أحمد طالب (1972)، **من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية**، ترجمة حنفي عيسى، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، 1972.

2- ابن منظور، جمال الدين محمد (1984)، **لسان العرب**، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت 1984.

3- ابن نبي، مالك (1986)، **شروط النهضة**، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1986.

4- ابن نبي، مالك (2002)، **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، ترجمة بسام بركة & أحمد شعبو ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2002.

5- أبو علام، رجاء محمود (2005)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط5، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2005.

6- الأغا، إحسان (2001)، **منهج البحث البنائي في البرامج التربوية المقترحة للمستقبل**، ط1، دار المقداد للطباعة، فلسطين، 2001.

7- أوسرير، منور & بوعافية، رشيد (2011)، **أسس منهجية البحث العلمي في العلوم الاقتصادية وإدارة الأعمال**، ط1، المكتبة الجزائرية بوداود، الجزائر، 2011.

8- بن أشنهو، مراد (د.س)، **نحو الجامعة الجزائرية -إملاءات حول مخطط جامعي-**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

9- البهواشي، السيد عبد العزيز السيد (2007)، **معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي**، ط1، عالم الكتاب، القاهرة، 2007.

10- البيلاوي، حسن حسين وآخرون (2006)، **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشِّرات التميُّز ومعايير الاعتماد**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

11-حرز الله، عبد الكريم وآخرون (2008)، **نظام ل.م.د (ليسانس، ماستر، دكتوراه)**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.

12- حسان، حسن محمد إبراهيم & العجمي، محمد حسنين (2007)، **الإدارة التربوية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

13- حمادات، محمد حسن محمد (2007)، **الإدارة التربوية -وظائف وقضايا معاصرة-** ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

14- الخطيب، أحمد & الخطيب، رداح (2006)، **إدارة الجودة الشاملة -تطبيقات تربوية-** ط2 جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

15- الخياط، ماجد محمد (2010)، **أساليب البحث العلمي**، ط1، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان 2010.

16- الزعبي، محمد بلال & الطلافحة (2012)، عباس، النظام الإحصائي SPSS فهم وتحليل البيانات الإحصائية، ط3، دار وائل للنشر، عمان، 2012.

17- زغيب، شيماء ذو الفقار (2009)، **مناهج البحث والاستخدامات الإحصائية في الدراسات الإعلامية**، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2009.

18- شحاتة، حسين (2001)، **أصول التربية والتعليم الجامعي بين النظرية والتطبيق**، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، 2001.

19- الصغير، أحمد حسن حسين (2005)، **التعليم الجامعي بالوطن العربي -تحديات الواقع ورؤى المستقبل-** ط1، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

20- الطيب، أحمد محمد (1999) الإحصاء في التربية وعلم النفس، ط1، المكتب الجامعي الحديث الأزريطة، الإسكندرية، 1999.

21- عزب، محسن عبد الستار محمود (2008)، **تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، المكتب الجامعي الحديث، 2008.

22- عقيل حسين، عقيل، **فلسفة مناهج البحث العلمي**، مكتبة مدبولي للنشر، القاهرة، 1999.

23- عليمات، صالح ناصر (2008)، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية -التطبيق ومقترحات التطوير**-ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

24- غياث، بوفلجة (1992)، **التربية والتكوين بالجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992.

25- مجيد، سوسن شاكر & الزيادات، محمد عواد (2008)، **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

26- معمرية، بشير (2007)، القياس النفسي وتصميم أدواته، سلسلة دراسات، ط2، منشورات الحبر، الجزائر، 2007.

ثانيا- الرسائل والبحوث العلمية:

27- بروش، زين الدين & بركان، يوسف (2012): « **مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر الواقع والآفاق** » بحث مقدّم للمؤتمر العربي الثاني الدولي لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 2012.

28- بن عيسى، السعيد & بلقيدوم، بلقاسم (2005): « **بعض التحديات التي تواجه تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية** » ورقة مقدَّمة للملتقى الدولي الأول بعنوان ***نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الذاتية***، المركز الجامعي العربي بن مهيدي، أم البواقي، 27-28 نوفمبر 2005.

29- تومي، ميلود (2005): « **اقتصاد المعرفة وحتمية إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي**» بحث مقدَّم للملتقى الدولي الأول بعنوان ***نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الذاتية***، المركز الجامعي العربي بن مهيدي، أم البواقي، 27-28 نوفمبر 2005.

30- الحولي، عليان عبد الله (2012): « **ضمان الجودة في الجامعات العربية-المفهوم وآليات التطبيق-** »، بحث مقدَّم للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين 2012.

31- الخرابشة، عمر محمد عبد الله (2012): « **تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في الكليات التربوية** » دراسة مقدَّمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 2012.

32- الدجني، إياد علي (2011)، **دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسساتي-دراسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفلسطينية-** رسالة دكتوراه (منشورة)، جامعة دمشق 2011.

33- درادكة، أحمد محمود محمد (2012): « **معايير ضمان الجودة والاعتماد في الكليات التربوية في الجامعات الأردنية**» بحث مقدَّم للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي البحرين 2012.

34- السيد، ياسر محمد محجوب (2012): « **تحديث معايير ضمان جودة التعليم العالي وأثره في تطوير أنظمته ومخرجاته التعليمية بالوطن العربي** » دراسة مقدَّمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 2012.

35- فايزة، يسعد (2007)، **مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية**، رسالة ماجستير (منشورة)، جامعة فرحات عباس ، سطيف،2007.

36- فرحاتي، العربي (2005): « **مشكلة تأسيس نظام الجودة المطلوب لترقية أداء التعليم العالي وكيف تواجهنا** » مداخلة في الملتقى الدولي الأول بعنوان ***نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الذاتية***، المركز الجامعي العربي بن مهيدي، أم البواقي، 27-28 نوفمبر 2005.

37- القداح، محمد إبراهيم (2012): « **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي-بناء أنموذج مقترح-**» بحث مقدَّم للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 2012.

38- لونيس، علي & تغليت، صلاح الدين (2005): « **التعليم العالي في الجزائر في ضوء التغيُّرات العالمية** » دراسة مقدَّمة للملتقى الدولي الأول بعنوان ***نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الذاتية***، المركز الجامعي العربي بن مهيدي، أم البواقي، 27-28 نوفمبر 2005.

39- المجالي، آمال ياسين& النوايسة، كفى محمود (2012): « **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية-حالة تطبيقية بجامعة البلقاء التطبيقية-** » دراسة مقدَّمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 2012.

40- مسّاك، أمينة وآخرون (2005): « **الجامعة الجزائرية بين رهانات خصوصية المجتمع وعالمية المعرفة**» مداخلة مقدَّمة للملتقى الدولي الأول بعنوان ***نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الذاتية***، المركز الجامعي العربي بن مهيدي، أم البواقي، 27-28 نوفمبر 2005.

41- مصطفى، عبد الرحمن إبراهيم (2012): « **آلية التقويم المؤسسي والتقويم الذاتي على ضوء دليل اتحاد الجامعات العربية** » ورقة مقدَّمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي البحرين، 2012.

42- مصطفى، عبد الرحمن إبراهيم (2012): « **تجربة التقويم المؤسسي وتطبيق التقويم الذاتي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**» ورقة مقدَّمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 2012.

43- منصوري، كمال محمد (2012): « **تحديات وفرص تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات العربية** » ورقة مقدَّمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 2012.

44- يحياوي، إلهام وآخرون (2012): « **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو مدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة في جامعة باتنة بالجزائر-دراسة ميدانية-** » دراسة مقدَّمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 2012.

ثالثا- الدوريات والمجلات والمؤتمرات:

45- مجموعة من الباحثين، المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، **آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم**، يومي 02 و03 سبتمبر 2012، القرية الذكية، القاهرة، مصر.

46- مجموعة من الباحثين، ملتقى دولي، **رهانات ضمان الجودة في التعليم العالي**، يومي20 و21 نوفمبر2010، جامعة سكيكدة.

47- مجموعة من الباحثين، ملتقى دولي، **تقييم التكوين الجامعي في الجزائر في عهد تدويل التعليم العالي والعولمة**، يومي 27 و28 أفريل 2008، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

48- مجموعة من الباحثين، ملتقى دولي، **نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الذاتية**، يومي 27 و28 نوفمبر 2005، جامعة العربي بن مهيدي ، أم البواقي.

49- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2005)، **حولية إحصائية للموسم الدراسي** 2005/2004.

50- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2004)، **ملف إصلاح التعليم العالي**، 2004.

رابعا- القوانين والمراسيم:

51- دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 1996.

52- القانون التوجيهي للتعليم العالي المؤرّخ في 23 فيفري 2008.

53- القرار الوزاري رقم 167 المؤرّخ في 31 ماي 2010 المتضمن **تشكيل اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر** (CIAQES).

54- القرار الوزاري رقم 739 المؤرّخ في 18 أكتوبر 2010 المتضمن **هيكلة المجلس الوطني للتقييم** (CNE).

55- المرسوم التنفيذي المؤرّخ في 29 أوت 2004 الذي يحدّد **تنظيم وسير الجامعة**.

56- مجموعة النصوص التنظيمية المتعلّقة **بمهام وتنظيم وسير الجامعة**، مديرية الدراسات القانونية والأرشيف، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر.

خامسا- المقالات والتقارير الصحفية:

57- قناة Beur TV (2014): « **تقرير حول بطالة خرّيجي الجامعة الجزائرية**» نشرة الأخبار للساعة 22:00، يوم 21 ماي 2014.

58- مباركي، محمد (2014): « **تعديل شروط الالتحاق بالماستر والدكتوراه** » مقال صحفي لوزير التعليم العالي والبحث العلمي، جريدة الخبر اليومية، العدد رقم 7381 الصادر بتاريخ 23 مارس 2014، لصاحبه ر.د، الجزائر.

سادسا- المراجع باللغة الأجنبية:

59- AERES (2008) : « ***Guide d'auto-évaluation des établissements d'enseignement supérieur »***, AERES, 2008.

60- Altbach P, Reisberg L, Rumbley L. (2009): « ***évolutions de l'enseignement supérieur au niveau mondial, vers une révolution du monde universitaire*** » UNESCO, 2009.

61- Altbach P. (2011) : « ***le réveil des géants: les systèmes d'enseignement supérieur Chinois et Indien d'aujourd'hui et de demain*** », OCDE, 2011.

62- Batteau P. (2006) : « ***Aspects of evaluation and accreditation in higher education in France*** »In, ***Assessing quality in European higher education institutions***, chiara orsingher editor, Bologna, 2006.

63- Benharkat I. (2009) : « ***le system éducatif Algérien*** », laboratoire d'analyse des processus sociaux et institutionnels, université Mentouri, Constantine, 2009.

64- Benstaali B. : « ***proposition de projet application de l'assurance qualité à l'université*** ».

65- Berkane, Y. (2010) : "***Assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie : exigences et préalables***", colloque international sur les enjeux de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, Université 20 Août 1955 Skikda.

66- Bernard A. (2012***) : Quality assurance in an international higher education area –a case study approach and comparative analysis***, Vs research, Germany 2e éd, 2012.

67- Boubakour F. : « ***AQ interne et autoévaluation : des principes à la mise en oeuvre*** », CIAQES, 2012.

68- Bounnoune M**,** ***éducation culture et développement en Algérie***, Marinoor - ENAG, Algérie.

69- Bouzid N. (2003) : « ***formation universitaire et préparation des étudiants à l'emploi*** », thèse de doctorat, université Paris13.

70- Bouzid N, Berrouche Z. (2012) : « ***assurance qualité dans l'enseignement supérieur*** » module 02, CIAQES, 2012.

71- Bruno L. (2012) : « ***La valeur du savoir*** » In, ***contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur***, Harmattan-Academia, Louvain-la-neuve, 2012.

72- Charlier E, Croché S, Leclerq B. (2012), ***contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur***, Harmattan-Academia, Louvain-la-neuve, 2012.

73- CREPUQ (2011): conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec : « ***Assurance qualité: l'expérience du système universitaire québécois et ses perspectives d'avenir »***, Québec, 2011.

74- CSEQ (2012), Conseil supérieur de l'éducation du Québec : « ***l'assurance qualité à l'enseignement universitaires : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*** », Québec, 2012.

75- Fave-Bonnet M, Curvale B. (2013): «***Approches comparées en évaluation*** » In, ***Evaluation et enseignement supérieur***, De Boeck, 1er éd, Belgique, 2013.

76- Gellini C. (2008) : « ***l'évaluation et l'accréditation de d'enseignement supérieur*** : ***évolutions récentes en France »***, CIMEA, 2008.

77- Ghouati, Ahmed (2011), ***processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb***, L'Harmattan, Paris, 2011.

78- Gorga A. (2012) : « ***Usages de la qualité dans l'enseignement supérieur*** » In, ***contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur***, Harmattan-Academia Louvain-la-neuve, 2012.

79- Herzallah A. (2012) : "***Autoévaluation –établissement universitaire***" CIAQES-MESRS, support de cours de la session 4, 2012.
80- IIEP, UNESCO (2011) : « ***L'AQE : options pour les gestionnaires de L'ES*** » modules de 1à5, Paris, 2011.
81- IMHE, OCDE (2003) : « ***évolution des modes de gouvernance dans d'enseignement supérieur*** », chapitre 3, enquête sur la gouvernance des universités, IMHE, OCDE, 2003.
82- ISO 8402, 1994.
83- ISO 9000-2005.
84- Knight J. (1999) : « ***Internationalisation de l'enseignement supérieur*** » IMHE, OCDE, 1999.
85- Lewis R. (2011) : « ***L'avenir de l'assurance qualité au sein du système mondial d'enseignement supérieur*** », OCDE, 2011.
86- Macarie-Floréa M. (2010) : « ***le comité national d'évaluation : les effets de l'auto-évaluation*** », thèse de doctorat, Paris, Université Paris Ouest Nanterre-la défense.
87- Marginson S & Vander-Wende M (2011) : « ***Système et établissement d'enseignement supérieur au sein d'un nouvel environnement mondiale*** » OCDE, 2011.
88- Martin E & Ouellet M. (2012) : « ***la gouvernance des universités dans l'économie de savoir entre marchandisation et financiarisation*** » In, ***contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur***, Harmattan-Academia, Louvain-la-neuve, 2012.
89- Martin E & Ouellet M. (2012) : « ***les mécanismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur*** », IRIS, 2012.
90- Martin M & Sauvageot C. (2009) : « ***Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur un guide pratique*** », IIEP, UNESCO, 2009.
91- Martin M, Stella A. (2007) : ***assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur les options***, UNESCO, Paris.
92- OCDE (1999), ***qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur***», Paris, OCDE.
93- OCDE (2011), ***l'enseignement supérieur à l'horizon 2030-vol 2 : mondialisation***, la recherche et l'innovation dans l'enseignement supérieur édition OCDE.
94- ONS (2013), Office Nationale des statistiques, Algérie.
95- Reichert S & AL, ***les avancées de l'espace européen de l'enseignement supérieur,*** 2003.
96- Romainville M, Goasdoué R, Vantourout. (2013), ***Evaluation et enseignement supérieur***, De Boeck, 1er éd, Belgique, 2013.
97- Rontopoulou J L. (1998) : « ***L'évaluation de l'enseignement supérieur*** » UNESCO, 1998.

98- Souto-Lopez M. (2012) : « ***les cercles vertueux de l'économie de la connaissance*** » In, ***contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*** Harmattan-Academia, Louvain-la-neuve, 2012.

99- Tavenas F. (2003) : « ***Assurance qualité: référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation*** », EUA, 2003.

100- Teixeira P. (2011) : « ***enseignement supérieur de masse et établissements privés*** », OCDE, 2011.

101- Tempus (2009) : « ***Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur*** », une étude du programme office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg.

102- Tempus (2011) : « ***Renforcement de l'assurance qualité interne dans les universités de la Méditerranée, Référentiel, AQI-UMED, version finale».***

103- Tempus (2012) : « ***l'enseignement supérieur en Algérie*** », éducation audiovisual and culture executive agency EACEA, Brussels.

104- Tempus, Aqi-Umed (2009) : «***Renforcement de l'assurance qualité interne dans les universités de la Méditerranée-Algérie, Maroc, Tunisie-Etat des lieux*** », 2009.

105- UNESCO (1998) : "***conférence mondiale de l'enseignement supérieur***"**:** déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI éme siècle.

106- Venokur A. (2005) : « ***mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs*** », cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors service n^0 1, 2005.

107- Vincent-Lancrine S. (2011) : « ***financement et inscriptions dans l'enseignement supérieur : du modèle public au modèle privé »***, OCDE.

108- Woodhouse D. (1999) : « ***qualité et assurance-qualité »***, IMHE, OCDE.

قائمة الملاحق

ملحق رقم 01

السؤال المفتوح

جامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي–

كلية: العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة: العلوم الاجتماعية

تخصص: العلوم الاجتماعية

سؤال مفتوح

ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر –على المستوى المؤسساتي– الإمكانيات والمتطلبات

أطروحة مقدَّمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في العلوم الاجتماعية

إعداد الطالب:

بن حسين سمير

إشراف الأستاذ الدكتور:

نبيل بوزيد

السنة الجامعية 2016/2015

الأستاذ(ة) المحترم(ة) تحية طيبة وبعد:

في إطار إجراء دراسة حول « **ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر–على المستوى المؤسساتي– الإمكانيات والمتطلبات**» وبهدف بناء أداة لجمع البيانات لقياس مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي

نضع بين أيديكم هذا **السؤال** الذي نتشرف بإجابتكم عليه ونستفيد من اقتراحاتكم في هذا الموضوع.

ولكم منا فائق الشكر والامتنان على مساعدتكم القيمة في إنجاز هذا البحث

السؤال:

– ما هي حسب رأيكم متطلبات تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي على المستوى المؤسساتي؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

– هل تعتقدون أن هناك إمكانية لتطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية في ضوء ما تتوفر عليه من إمكانيات؟

.....

.....

.....

.....

.....

لكم منا فائق الشكر والامتنان على تعاونكم

ملحق رقم 02

الاستبيان (01)

جامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي–

كلية: العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة: العلوم الاجتماعية

تخصص: العلوم الاجتماعية

استبيان

ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر –على المستوى المؤسساتي– الإمكانيات والمتطلبات

أطروحة مقدَّمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في العلوم الاجتماعية

إعداد الطالب:

سمير بن حسين

إشراف الأستاذ الدكتور:

نبيل بوزيد

السنة الجامعية 2016/2015

الأستاذ(ة) المحترم(ة) تحية طيبة وبعد:

في إطار إجراء دراسة حول « **ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر–على المستوى المؤسساتي– الإمكانيات والمتطلبات**» نضع بين أيديكم هذا الاستبيان لوصف مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي.

ونحيطكم علما بأنّ البيانات الواردة فيه سرية ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي فرجاؤنا في تعاونكم خدمةً للبحث العلمي لكبير، ولكم منا فائق الشكر والامتنان.

– الرجاء وضع العلامة(×) أمام الخانة التي تمثّل رأيكم:

1– أستاذ بجامعة:

.....

2– الوظيفة في خلية ضمان الجودة:

– مسؤول خلية ضمان الجودة (RAQ): ☐

– عضو خلية ضمان الجودة: ☐

– هل يوجد توافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة؟

1- عبارات المحور الأول: الاستقلالية المؤسساتية

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	تتمتع الجامعة بدرجة كافية من الاستقلالية في التسيير الإداري					
02	تتمتع الجامعة بدرجة كافية من الاستقلالية في التسيير البيداغوجي					
03	تتمتع الجامعة بدرجة كافية من الاستقلالية في التسيير المالي					
04	تتمتع الجامعة بالاستقلالية في تسيير العلاقات مع القطاع الاقتصادي المحلي					
05	تتمتع الجامعة بالاستقلالية في تسيير العلاقات مع القطاع الاقتصادي الوطني					

2- عبارات المحور الثاني: نظام المعلومات

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
06	تعتمد الجامعة على التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في إدارة نظام معلوماتها					
07	موقع الجامعة الإلكتروني يضمن توفر المعلومات التي يحتاجها الفاعلون (طلبة، أساتذة، عمال، جمهور عام)					
08	نظام المعلومات الذي تعتمده الجامعة يضمن سهولة الوصول إلى المعلومات					
09	إدارة الموقع الإلكتروني للجامعة تسند لأشخاص مؤهلين					
10	أماكن الإعلانات التي تستخدمها الجامعة تناسب الطلبة والأساتذة					
	العبارة	نعم			لا	
11	تمتلك خلية ضمان الجودة للجامعة موقعا إلكترونيا خاصا بها					

3- عبارات المحور الثالث: مراكز المعلومات

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
12	تمتلك الجامعة سياسة واضحة لتطوير مراكز المعلومات (المكتبة، قاعات الأنترنيت) فيها					
13	يشارك الفاعلون (طلبة، أساتذة، وعمال) في الجامعة في تطوير مراكز المعلومات (المكتبة وقاعات الأنترنيت)					
14	تقوم الجامعة باستطلاعات الرأي حول جودة مراكز المعلومات					
15	البرنامج الزمني لعمل المكتبة الجامعية يناسب الأساتذة والطلبة					
16	سياسة تسيير المكتبة الجامعية تناسب الطلبة والأساتذة					
17	تمتلك الجامعة استراتيجية واضحة لتطوير المكتبة الجامعية					
18	تغطي فضاءات الأنترنيت داخل الجامعة احتياجات الطلبة					
19	تسيير فضاءات الأنترنيت يضمن تسهيل استغلالها من طرف الفاعلين (الطلبة، الأساتذة، والعمال)					

العبارة	نعم	لا
20 يستفيد الأساتذة من فضاء أنترنيت خاص بهم		

4- عبارات المحور الرابع: إطار الحياة الجامعية

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
21	تهتم الجامعة بتلبية الاحتياجات الخاصة للطلبة والمستخدمين					
22	تضمن الجامعة ظروف السلامة والأمن للطلبة والأساتذة والعمال					
23	تعتمد الجامعة على نظام مرافقة للطلبة أثناء فترة تكوينهم					
24	تعمل الجامعة على تطوير الخدمات الصحية التي تقدمها					

25	تعمل الجامعة على التحسين المستمر للخدمات المرفقة للطلبة من مبيت، إطعام، نقل					
26	تشجع الجامعة الطلبة على المشاركة في الأنشطة الرياضية والثقافية					
27	تملك الجامعة سياسة واضحة لترقية النشاطات الرياضية والثقافية					
28	توفر الجامعة المرافق الضرورية للقيام بنشاطات ثقافية ورياضية					
	العبارة	نعم		لا		
29	توجد بالجامعة مصالح لاستقبال وتوجيه الطلبة والمستخدمين					
30	تعتمد الجامعة على دليل يحدد أخلاقيات الحياة داخلها					

5- عبارات المحور الخامس: التكوين في مجال ضمان الجودة

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
31	تعتمد الجامعة على استراتيجية للتكوين المستمر لمواردها البشرية (أساتذة، إداريين، عمال) في مجال ضمان الجودة					
32	تنظم الجامعة دورات تكوين للأساتذة بصفة دورية					
33	يشارك الأساتذة والإداريون في وضع برامج التكوين التي يستفيدون منها					
34	تعمل الجامعة على إبرام اتفاقيات شراكة مع مؤسسات خارجية لتنظيم دورات تكوين لمواردها البشرية (أساتذة، إداريين، عمال) في مجال ضمان الجودة					
35	تعتمد الجامعة على التكنولوجيات الحديثة في تكوين مواردها البشرية (أساتذة، إداريين، عمال)					
36	تنظم الجامعة دورات تكوين لمواردها البشرية (أساتذة، إداريين، عمال) في مجال ضمان الجودة					

6- عبارات المحور السادس: التقييم المستمر

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
37	تعتمد الجامعة سياسة واضحة لتقييم الأنشطة المؤسساتية فيها					
38	تعتمد الجامعة على معايير واضحة لتقييم برامج التكوين التي تقدمها					
39	تنظم الجامعة عمليات تقييم مستمرة لأبعاد العمل المؤسساتي فيها					
40	تعمل الجامعة على تطوير دليل خاص بها لتقييم برامج التكوين					
41	تعمل الجامعة على تطوير دليل خاص بها لتقييم العمل المؤسساتي فيها					
42	يشارك الفاعلون في الجامعة في وضع معايير التقييم					
43	تستعين الجامعة بهيئات خارجية لتقييم العمل المؤسساتي فيها					
44	يوجد تنسيق بين الجامعة والهيئات الوطنية لتقييم التعليم العالي					

7- عبارات المحور السابع: المشاركة الجماعية

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
45	تستشير إدارة الجامعة الفاعلين فيها (طلبة، أساتذة، وعمال) حول جدوى تطبيق نظام لضمان الجودة					
46	يشارك الفاعلون في الجامعة في وضع أهداف نظام لضمان الجودة					
47	تنظم الجامعة ملتقيات لتحسيس الفاعلين فيها بأهمية تطبيق نظام لضمان الجودة					
العبارة		نعم			لا	
48	تتشكل خلية ضمان الجودة للجامعة من ممثلين عن كافة الفاعلين في الجامعة من أساتذة، إداريين، طلبة					

8- عبارات المحور الثامن: فعالية التسيير

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
49	تعتمد الجامعة سياسة لتسيير مواردها البشرية تتوافق ومهماتها					
50	تعمل الجامعة على تحسين سياسة تسيير الموارد البشرية (أساتذة، إداريين، عمال) باستمرار					
51	تعتمد الجامعة سياسة واضحة للتسيير البيداغوجي					
52	تقوم الجامعة بتعريف عروض التكوين التي تقدمها بشكل واضح					
53	نظام تقييم التكوين الجامعي يمكن من تحسين نوعية التكوين المقدم					
54	تملك الجامعة رؤية واضحة عن مفهوم التكوين مدى الحياة					
55	تعتمد الجامعة سياسة واضحة للتسيير المالي					
56	تسير الجامعة مواردها المالية بتوافق مع مهماتها					
57	تعمل الجامعة على تنويع مصادر تمويلها					

9- عبارات المحور التاسع: هيئات ضمان الجودة

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
58	تعتمد خلية ضمان الجودة للجامعة سياسة واضحة للإعلام					
59	تقوم خلية ضمان الجودة للجامعة بإجراء عمليات تقييم داخلي لبرامج التكوين					
60	تقوم خلية ضمان الجودة للجامعة بإجراء عمليات تقييم داخلي للعمل المؤسساتي					

61	تعتمد خلية ضمان الجودة للجامعة على التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال					
62	تعمل خلية ضمان الجودة للجامعة على ترقية الاتصال داخل الجامعة					
63	تعمل خلية ضمان الجودة للجامعة على ترقية الاتصال مع المحيط الخارجي					
64	تقوم خلية ضمان الجودة بنشاطات للمساهمة في نشر ثقافة الجودة داخل الجامعة					
65	تعمل خلية ضمان الجودة للجامعة على تكوين مواردها البشرية في مجال ضمان الجودة بصفة دورية					
66	توفر إدارة الجامعة الإمكانيات الضرورية لعمل خلية ضمان الجودة					
67	تتمتع هيئات ضمان الجودة في الجزائر بالاستقلالية المناسبة					
68	يتم توفير الإمكانيات الضرورية لعمل هيئات ضمان الجودة					
	العبارة	نعم			لا	
69	تم تنصيب خلايا فرعية لضمان الجودة على مستوى كل المعاهد والكليات					
70	توفر إدارة الجامعة مقرا دائما خاص بخلية ضمان الجودة					

كامل الشكر والامتنان على تعاونكم

ملحق رقم 03

الاستبيان (02)

جامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي–

كلية: العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة: العلوم الاجتماعية

تخصص: العلوم الاجتماعية

استبيان

ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر –على المستوى المؤسساتي– الإمكانيات والمتطلبات

أطروحة مقدَّمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في العلوم الاجتماعية

إعداد الطالب:

سمير بن حسين

إشراف الأستاذ الدكتور:

نبيل بوزيد

السنة الجامعية 2016/2015

إشكالية الدراسة

تدور إشكالية هذه الدراسة حول **معرفة مستوى التوافق** بين **إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي**، فهي بذلك تطرح التساؤل الآتي:

ما مستوى التوافق بين هذه الإمكانيات ومتطلبات ضمان الجودة؟

الأستاذ (ة) المحترم (ة): السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

في إطار إجراء دراسة حول « ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر–على المستوى المؤسساتي– الإمكانيات والمتطلبات»

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان للوقوف على مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي

رجاؤنا في تعاونكم معنا خدمة للبحث العلمي لكبير، وكلنا شرف في الاستفادة من آرائكم القيمة في هذا الموضوع

نحيطكم علما أستاذي الفاضل بأنّ البيانات الواردة فيه سرية ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.

السؤال: حسب رأيكم: ما مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي؟

المحور الأول: استقلالية المؤسسات الجامعية

01- تتمتع الجامعة الجزائرية بدرجة كافية من الاستقلالية في التسيير الإداري:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

02- تتمتع الجامعة الجزائرية بدرجة كافية من الاستقلالية في التسيير البيداغوجي:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

03- تتمتع الجامعة الجزائرية بدرجة كافية من الاستقلالية في التسيير المالي:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

04- تتمتع الجامعة الجزائرية بالاستقلالية في تسيير العلاقات مع القطاع الاقتصادي الوطني:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

05- تتمتع الجامعة الجزائرية بالاستقلالية في تسيير العلاقات مع القطاع الاقتصادي المحلي:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

المحور الثاني: نظام المعلومات

06- تعتمد الجامعة الجزائرية على سياسة فعّالة لحماية المعلومات (الإدارية، البيداغوجية، العلمية):

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

07- تعتمد الجامعة الجزائرية على سياسة فعّالة لتنظيم تدفق المعلومات (الإدارية، البيداغوجية، العلمية):

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

08- تعتمد الجامعة الجزائرية على التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في إدارة نظام معلوماتها:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

09- نظام المعلومات الذي تستخدمه الجامعة الجزائرية يضمن سيولة المعلومات:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

المحور الثالث: مراكز المعلومات

10- البرامج الزمنية لاشتغال المكتبات الجامعية في الجزائر تناسب الفاعلين الجامعيين (طلبة، أساتذة، عمال):

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

11- سياسة تسيير مراكز المعلومات الجامعية تتناسب واحتياجات الفاعلين الجامعيين (طلبة، أساتذة، عمال):

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

12- تمتلك الجامعة الجزائرية سياسة واضحة لتطوير مراكز المعلومات فيها (المكتبة، فضاءات الأنترنيت):

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

13- تعتمد الجامعة الجزائرية على التكنولوجيات الحديثة في تسيير مراكز المعلومات:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

14- تتميز المكتبة الجامعية في الجزائر باتساع المرافق للفاعلين (طلبة، أساتذة، عمال):

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

15- تتميز المكتبة الجامعية في الجزائر بالتنظيم الفعّال:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

المحور الرابع: إطار الحياة الجامعية

16- تتوفر الجامعات الجزائرية على مصالح استقبال وتوجيه للطلبة والمستخدمين:

نعم ☐ **لا** ☐

17- تمتلك الجامعة الجزائرية سياسة واضحة للتحسين المستمر للخدمات المقدَّمة للفاعلين (طلبة، أساتذة، عمال):

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

18- إنَّ درجة الاهتمام بمرافقة الطلبة أثناء تكوينهم في الجامعة الجزائرية:

مرتفعة جدا ☐ **مرتفعة** ☐ **متوسطة** ☐ **منخفضة** ☐ **منخفضة جدا** ☐

19- إنَّ درجة اهتمام التعليم العالي في الجزائر بتلبية الاحتياجات الخاصة للفاعلين (طلبة، أساتذة، عمال):

مرتفعة جدا ☐ **مرتفعة** ☐ **متوسطة** ☐ **منخفضة** ☐ **منخفضة جدا** ☐

المحور الخامس: التكوين في مجال ضمان الجودة

20- تعتمد المؤسسات الجامعية في الجزائر على سياسة واضحة للتكوين المستمر لمواردها البشرية في مجال ضمان الجودة:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

21- تعتمد المؤسسات الجامعية في الجزائر على التكنولوجيات الحديثة في تكوين مواردها البشرية في مجال ضمان الجودة:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

22- إنَّ درجة اهتمام الجامعة الجزائرية بتكوين مواردها البشرية في مجال ضمان الجودة:

مرتفعة جدا ☐ **مرتفعة** ☐ **متوسطة** ☐ **منخفضة** ☐ **منخفضة جدا** ☐

23- إنَّ الإمكانيات التي توفرها المؤسسات الجامعية في الجزائر لتكوين مواردها البشرية في مجال ضمان الجودة:

مناسبة جدا ☐ **مناسبة** ☐ **متوسطة** ☐ **منخفضة** ☐ **منخفضة جدا** ☐

المحور السادس: التقييم المستمر

24- تعمل الجامعة الجزائرية على تطوير سياسة لتقييم العمل المؤسساتي فيها:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

25- تعتمد الجامعة الجزائرية على معايير واضحة لتقييم برامج التكوين فيها:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

26- تعمل الجامعات الجزائرية على تطوير دليل للتقييم الداخلي فيها:

نعم ☐ **لا** ☐

27- تستعين مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بهيئات خارجية لتقييم العمل المؤسساتي فيها:

نعم ☐ لا ☐

28- إنَّ درجة مشاركة الفاعلين في الجامعة الجزائرية (طلبة، أساتذة، عمال) في وضع معايير للتقييم المؤسساتي:

مرتفعة جدا ☐ مرتفعة ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ منخفضة جدا ☐

29- إنَّ درجة التنسيق بين المؤسسات الجامعية في الجزائر والهيئات الوطنية لتقييم التعليم العالي:

مرتفعة جدا ☐ مرتفعة ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ منخفضة جدا ☐

المحور السابع: المشاركة الجماعية

30- تعمل المؤسسات الجامعية في الجزائر على استشارة الفاعلين فيها (طلبة، أساتذة، عمال) حول جدوى تطبيق نظام ضمان الجودة:

موافق بشدة ☐ موافق ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

31- نظام التعليم العالي في الجزائر يعمل على تجنيد الفاعلين (طلبة، أساتذة، عمال) للمشاركة في تطبيق إجراءات ضمان الجودة:

موافق بشدة ☐ موافق ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

32- إنَّ درجة مشاركة الفاعلين الجامعيين (طلبة، أساتذة، عمال) في وضع أهداف نظام ضمان الجودة:

مرتفعة جدا ☐ مرتفعة ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ منخفضة جدا ☐

المحور الثامن: فعالية التسيير (الإداري، البيداغوجي، المالي)

33- تعتمد الجامعة الجزائرية على سياسة تسيير لمواردها البشرية تتوافق ومهماتها:

موافق بشدة ☐ موافق ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

34- تعمل الجامعة الجزائرية بشكل واضح على التعريف بعروض التكوين التي تقدِّمها للطلبة:

موافق بشدة ☐ موافق ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

35- نظام تقييم التكوين في الجامعة الجزائرية يساهم في تحسين نوعيته:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

36- تعمل المؤسسات الجامعية في الجزائر على تنويع مصادر تمويلها:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

المحور التاسع: هيئات ضمان الجودة

37- تتمتع هيئات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر بدرجة كافية من الاستقلالية:

موافق بشدة ☐ **موافق** ☐ **محايد** ☐ **غير موافق** ☐ **غير موافق بشدة** ☐

38- إنَّ درجة مساهمة هيئات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر في نشر ثقافة الجودة:

مرتفعة جدا ☐ **مرتفعة** ☐ **متوسطة** ☐ **منخفضة** ☐ **منخفضة جدا** ☐

39- إنَّ مستوى تنظيم هيئات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر لدورات تكوين مواردها البشرية في مجال ضمان الجودة:

مرتفع جدا ☐ **مرتفع** ☐ **متوسط** ☐ **منخفض** ☐ **منخفض جدا** ☐

40- إنَّ قطاع التعليم العالي في الجزائر يوفر الإمكانيات الضرورية لعمل هيئات ضمان الجودة بدرجة:

مرتفعة جدا ☐ **مرتفعة** ☐ **متوسطة** ☐ **منخفضة** ☐ **منخفضة جدا** ☐

كامل الشكر والامتنان على تعاونكم

ملحق رقم 04

الدرجات الخام للتجزئة النصفية للاستبيان

(01)

الدرجات الخام للتجزئة النصفية للاستبيان (01)

رقم الاستمارة	درجات العبارات الزوجية	درجات العبارات الفردية
01	160	156
02	168	154
03	141	160
04	170	142
05	160	130
06	126	132
07	123	118
08	138	141
09	120	123
10	156	150
11	122	118
12	141	138
13	154	164
14	146	130
15	112	121
16	108	120
17	151	149
المجموع	**2396**	**2346**

ملحق رقم 05

الدرجات الخام للتجزئة النصفية للاستبيان

(02)

الدرجات الخام للتجزئة النصفية للاستبيان (02)

رقم الاستمارة	درجات العبارات الزوجية	درجات العبارات الفردية
01	42	47
02	48	39
03	32	43
04	58	60
05	43	41
06	38	56
07	28	48
08	71	65
09	67	60
10	48	52
11	50	44
12	36	40
13	29	48
14	68	57
15	44	50
16	64	58
17	78	69
المجموع	**844**	**877**

ملحق رقم 06

نتائج تحكيم الاستبيان (01) وحساب صدق البنود

نتائج تحكيم الاستبيان (01) وحساب صدق البنود

رقم البند	البدائل				الفرق	صدق البند (ص.ب)
	يقيس		لا يقيس			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
01	08	%80	02	%20	06	0,6
02	09	%90	01	%10	08	0,8
03	08	%80	02	%20	06	0,6
04	09	%90	01	%10	08	0,8
05	09	%90	01	%10	08	0,8
06	04	%40	06	%60	-02	-0,2
07	10	%100	00	%00	10	1,00
08	10	%100	00	%00	10	1,00
09	09	%90	01	%10	08	0,8
10	10	%100	00	%00	10	1,00
11	08	%80	02	%20	06	0,6
12	10	%100	00	%00	10	1,00
13	03	%30	07	%70	-04	-0,4
14	09	%90	01	%10	08	0,8
15	10	%100	00	%00	10	1,00
16	08	%80	02	%20	06	0,6
17	10	%100	00	%00	10	1,00
18	08	%80	02	%20	06	0,6
19	03	%30	07	%70	-04	-0,4
20	10	%100	00	%00	10	1,00
21	10	%100	00	%00	10	1,00
22	10	%100	00	%00	10	1,00
23	10	%100	00	%00	10	1,00
24	09	%90	01	%10	08	0,8
25	09	%90	01	%10	08	0,8
26	10	%100	00	%00	10	1,00
27	10	%100	00	%00	10	1,00
28	09	%90	01	%10	08	0,8
29	09	%90	01	%10	08	0,8
30	04	%40	06	%60	-02	-0,2
31	10	%100	00	%00	10	1,00

1,00	10	%00	00	%100	10	**32**
0,8	08	%10	01	%90	09	**33**
1,00	10	%00	00	%100	10	**34**
1,00	10	%00	00	%100	10	**35**
1,00	10	%00	00	%100	10	**36**
-0,4	-04	%70	07	%30	03	**37**
1,00	10	%00	00	%100	10	**38**
0,8	08	%10	01	%90	09	**39**
1,00	10	%00	00	%100	10	**40**
1,00	10	%00	00	%100	10	**41**
0,8	08	%10	01	%90	09	**42**
0,6	06	%20	02	%80	08	**43**
1,00	10	%00	00	%100	10	**44**
1,00	10	%00	00	%100	10	**45**
0,8	08	%10	01	%90	09	**46**
1,00	10	%00	00	%100	10	**47**
1,00	10	%00	00	%100	10	**48**
0,8	08	%10	01	%90	09	**49**
0,6	06	%20	02	%80	08	**50**
1,00	10	%00	00	%100	10	**51**
0,6	06	%20	02	%80	08	**52**
0,8	08	%10	01	%90	09	**53**
0,8	08	%10	01	%90	09	**54**
1,00	10	%00	00	%100	10	**55**
0,6	06	%20	02	%80	08	**56**
1,00	10	%00	00	%100	10	**57**
1,00	10	%00	00	%100	10	**58**
0,8	08	%10	01	%90	09	**59**
0,6	06	%20	02	%80	08	**60**
0,8	08	%10	01	%90	09	**61**
1,00	10	%00	00	%100	10	**62**
0,8	08	%10	01	%90	09	**63**
0,8	08	%10	01	%90	09	**64**
1,00	10	%00	00	%100	10	**65**
0,6	06	%20	02	%80	08	**66**
0,6	06	%20	02	%80	08	**67**
1,00	10	%00	00	%100	10	**68**

0,8	08	%10	01	%90	09	**69**
1,00	10	%00	00	%100	10	**70**
-0,6	-06	%80	08	%20	02	**71**
1,00	10	%00	00	%100	10	**72**
0,8	08	%10	01	%90	09	**73**
1,00	10	%00	00	%100	10	**74**
1,00	10	%00	00	%100	10	**75**
1,00	10	%00	00	%100	10	**76**
0.771	**صدق الاستبيان (01)**					

ملحق رقم 07

نتائج تحكيم الاستبيان (02) وحساب صدق البنود

نتائج تحكيم الاستبيان (02) وحساب صدق البنود

رقم البند	البدائل				الفرق	صدق البند (ص.ب)
	يقيس		لا يقيس			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
01	08	%80	02	%20	06	0,6
02	08	%80	02	%20	06	0,6
03	10	%100	00	%00	10	1,00
04	10	%100	00	%00	10	1,00
05	09	%90	01	%10	08	0,8
06	08	%80	02	%20	06	0,6
07	09	%90	01	%10	08	0,8
08	10	%100	00	%00	10	1,00
09	08	%80	02	%20	06	0,6
10	10	%100	00	%00	10	1,00
11	09	%90	01	%10	08	0,8
12	10	%100	00	%00	10	1,00
13	10	%100	00	%00	10	1,00
14	10	%100	00	%00	10	1,00
15	08	%80	02	%20	06	0,6
16	10	%100	00	%00	10	1,00
17	10	%100	00	%00	10	1,00
18	10	%100	00	%00	10	1,00
19	08	%80	02	%20	06	0,6
20	09	%90	01	%10	08	0,8
21	10	%100	00	%00	10	1,00
22	09	%90	01	%10	08	0,8
23	10	%100	00	%00	10	1,00
24	09	%90	01	%10	08	0,8
25	08	%80	02	%20	06	0,6
26	08	%80	02	%20	06	0,6
27	09	%90	01	%10	08	0,8
28	08	%80	02	%20	06	0,6
29	10	%100	00	%00	10	1,00
30	08	%80	02	%20	06	0,6
31	09	%90	01	%10	08	0,8

0,6	06	%20	02	%80	08	**32**
0,6	06	%20	02	%80	08	**33**
0,8	08	%10	01	%90	09	**34**
0,6	06	%20	02	%80	08	**35**
1,00	10	%00	00	%100	10	**36**
0,6	06	%20	02	%80	08	**37**
1,00	10	%00	00	%100	10	**38**
0,8	08	%10	01	%90	09	**39**
1,00	10	%00	00	%100	10	**40**
0.81	**صدق الاستبيان (02)**					

ملحق رقم 08

قائمة بأسماء لجنة المحكّمين

قائمة بأسماء لجنة المحكمين

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الرتبة العلمية	الجامعة
01	أ.د- مصمودي زين الدين	أستاذ تعليم عالي	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي
02	أ.د- بن نوار صالح	أستاذ تعليم عالي	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي
03	أ.د- فرحاتي العربي	أستاذ تعليم عالي	جامعة باتنة (مدير مخبر الجودة)
04	أ.د- بروش زين الدين	أستاذ تعليم عالي	جامعة سطيف (عضو CIAQES)
05	د. زرزور براهمي	أستاذ محاضر	جامعة تبسة (عضو خلية الجودة)
06	د. بركاني وليد	أستاذ محاضر	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي (RAQ)
07	د- بن زروال فتيحة	أستاذ محاضر	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي
08	د- زرزور أحمد	أستاذ محاضر	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي
09	د- بخوش وليد	أستاذ محاضر	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي
10	د- بن عبيد عبد الرحيم	أستاذ محاضر	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي
11	أ- جغبوب دلال	أستاذ مساعد	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي

ملحق رقم 09

دلالة المتوسط الحسابي للإجابة على محاور الاستبيان (01)

دلالة المتوسط الحسابي (مجال مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات) لمحاور الاستبيان (01)

المحور	عدد البنود	دلالة المتوسط الحسابي (مجال مستوى الموافقة)		
		منخفض	متوسط	مرتفع
الاستقلالية المؤسساتية	05	< 11.66	من 11.66 إلى 18.33	≤ 18.33
نظام المعلومات	06	< 14	من 14 إلى 22	≤ 22
مراكز المعلومات	09	< 21	من 21 إلى 33	≤ 33
إطار الحياة الجامعية	10	< 23.33	من 23.33 إلى 36.66	≤ 36.66
التكوين في مجال ضمان الجودة	06	< 14	من 14 إلى 22	≤ 22
التقييم المستمر	08	< 18.66	من 18.66 إلى 29.33	≤ 29.33
المشاركة الجماعية	04	< 9.33	من 9.33 إلى 14.66	≤ 14.66
فعّالية التسيير	09	< 21	من 21 إلى 33	≤ 33
هيئات ضمان الجودة	13	< 30.33	من 30.33 إلى 47.66	≤ 47.66
الاستبيان (01)	**70**	< 164	من 164 إلى 257	≤ 257

ملحق رقم 10

دلالة المتوسط الحسابي للإجابة على محاور الاستبيان (02)

دلالة المتوسط الحسابي (مجال مستوى التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات) لمحاور الاستبيان (02)

المحور	عدد البنود	دلالة المتوسط الحسابي (مجال مستوى الموافقة)		
		منخفض	متوسط	مرتفع
الاستقلالية المؤسساتية	05	< 11.66	من 11.66 إلى 18.33	≤ 18.33
نظام المعلومات	04	< 9.33	من 9.33 إلى 14.66	≤ 14.66
مراكز المعلومات	06	< 14	من 14 إلى 22	≤ 22
إطار الحياة الجامعية	04	< 9.33	من 9.33 إلى 14.66	≤ 14.66
التكوين في مجال ضمان الجودة	04	< 9.33	من 9.33 إلى 14.66	≤ 14.66
التقييم المستمر	06	< 14	من 14 إلى 22	≤ 22
المشاركة الجماعية	03	< 7	من 7 إلى 11	≤ 11
فعّالية التسيير	04	< 9.33	من 9.33 إلى 14.66	≤ 14.66
هيئات ضمان الجودة	04	< 9.33	من 9.33 إلى 14.66	≤ 14.66
الاستبيان (01)	**40**	**< 93.33**	**من 93.33 إلى 146.66**	**≤ 146.66**

ملحق رقم 11

دليل التقييم وضمان الجودة لبرنامج

(Tempus :AQI-UMED)

PROJET TEMPUS AQI-UMED
RENFORCEMENT DE L'ASSURANCE QUALITE INTERNE DANS DES UNIVERSITES DE LA MEDITERRANEE

REFERENTIEL AQI-UMED

VERSION FINALE (OCTOBRE 2011)

DOMAINE DE LA FORMATION

LA DEFINITION DE L'OFFRE DE FORMATION ET SON PILOTAGE

- Référence 1 : L'institution offre des formations en adéquation avec ses environnements politique, scientifique, socio-professionnel et elle tient compte du contexte national et international.
- Référence 2 : L'offre de formation est cohérente au regard du projet de l'institution et de ses moyens matériels, humains et pédagogiques.
- Référence 3 : L'offre de formation s'appuie sur des approches pédagogiques adaptées et innovantes.
- Référence 4 : L'institution rend visible son offre de formation.
- Référence 5 : L'institution développe des structures de pilotage et de mise en œuvre des formations.
- Référence 6 : L'institution propose des modes de formations variés (à distance, en alternance, …).

L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ETUDIANT DANS SA FORMATION

- Référence 1 : L'institution a une politique d'accueil, de suivi et d'aide à la réussite de ses étudiants.
- Référence 2 : L'institution offre la possibilité d'une mobilité interne (passerelles) et externe (nationale, internationale).
- Référence 3 : L'institution a une politique d'accès à la documentation et à tous supports pédagogiques.

L'EVALUATION ET LA REVISION DES ENSEIGNEMENTS

- Référence 1 : Les enseignements sont soumis à des révisions et à des évaluations régulières.
- Référence 2 : L'institution développe des processus d'amélioration de la pédagogie.

LE CONTROLE DES CONNAISSANCES ET DES APPRENTISSAGES DES ETUDIANTS

- Référence 1 : L'institution valide les apprentissages tout au long des parcours de formation.
- Référence 2 : Les épreuves d'évaluation sont en cohérence avec les objectifs d'apprentissage.
- Référence 3 : Les modalités de contrôle des connaissances sont objectives, équitables, fiables, publiées et communiquées.

L'ORIENTATION ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE

- Référence 1 : L'institution développe un dispositif d'orientation.
- Référence 2: L'institution développe un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle.
- Référence 3 : L'institution développe des partenariats avec le milieu socioprofessionnel.
- Référence 4: L'institution développe un dispositif de suivi de l'employabilité des diplômés.

LA FORMATION DOCTORALE

- Référence 1 : L'institution garantit la qualité des formations doctorales par leur adossement scientifique et par des stratégies de coopération nationale et internationale.

- Référence 2 : L'institution développe un dispositif d'encadrement, de suivi et d'insertion de ses docteurs.

LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

- Référence 1 : La formation continue est partie intégrante de l'offre de formation.
- Référence 2 : L'institution favorise l'accueil des adultes en reprise d'études.
- Référence 3 : L'institution assure des formations diplômantes et/ou certifiantes pour des publics du milieu académique et des milieux socio-professionnels.

DOMAINE DE LA RECHERCHE

L'ORGANISATION, LA STRUCTURATION ET LE DEVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE

- Référence 1 : L'institution définit ses priorités de recherche et met en œuvre les moyens adaptés.
- Référence 2: L'institution dispose de structures de pilotage et de suivi de la recherche.
- Référence 3 : L'institution organise une réflexion stratégique et une évaluation interne en matière de recherche.
- Référence 4 : L'institution structure la recherche en fonction de ses priorités scientifiques.
- Référence 5 : L'institution développe une recherche qui répond aux besoins de son environnement
- Référence 6 : L'institution encourage le dynamisme de la recherche et motive ses enseignants chercheurs.
- Référence 7 : L'institution développe une politique de formation à la recherche et par la recherche.
- Référence 8 : L'institution favorise l'accès aux ressources documentaires nécessaires à la recherche.
- Référence 9 : L'institution assure une fonction de veille sur les évolutions méthodologiques, scientifiques et technologiques.

LES RELATIONS ET LES PARTENARIATS SCIENTIFIQUES

- Référence 1 : L'institution veille en interne à la mutualisation des activités de recherche.
- Référence 2 : L'institution met en place une stratégie de partenariats privilégiés en matière de recherche aux niveaux régional et national.
- Référence 3 : L'institution assure un développement structuré des partenariats internationaux en matière de recherche.
- Référence 4 : L'institution dispose d'une politique de communication et de diffusion de sa production scientifique.

LA VALORISATION DE LA RECHERCHE

- Référence 1 : L'institution mène une politique de valorisation et de transfert des résultats de la recherche.
- Référence 2 : L'institution contribue au développement de la propriété intellectuelle.
- Référence 3 : L'institution favorise la création et l'incubation d'entreprises en lien avec la recherche.
- Référence 4 : L'institution veille à la diffusion de la culture scientifique.

DOMAINE DE LA GOUVERNANCE

SYSTEME D'INFORMATION

- Référence 1 : L'institution dispose d'une politique de collecte, de sécurisation, de traitement, d'analyse et d'exploitation des informations.
- Référence 2 : L'institution est dotée d'une structure d'information et de prospective.
- Référence 3 : L'institution assure l'archivage et la diffusion de l'information administrative, pédagogique et scientifique.
- Référence 4 : L'institution dispose de services numériques au service de ses étudiants et de son personnel.
- Référence 5 : L'institution assure l'organisation, la gestion et la promotion de la communication avec les parties prenantes internes et externes.

LES CONDITIONS D'ELABORATION DES POLITIQUES

- Référence 1 : L'institution dispose de structures chargées d'élaborer des politiques concertées de formation, de recherche et de gouvernance.
- Référence 2 : L'institution organise sa concertation interne pour l'élaboration de ses différentes politiques : formation, recherche, gestion administrative et gouvernance.
- Référence 3 : La politique de l'institution est en phase avec les orientations stratégiques nationales pour l'enseignement supérieur et la recherche.
- Référence 4 : La politique et la stratégie de l'institution notamment dans le domaine de la recherche, de la formation, des relations internationales et des services rendus à la société tiennent compte de ses environnements local, national et international.
- Référence 5 : L'institution fait usage de ses marges d'autonomie.
- Référence 6 : L'institution est dotée d'un projet de développement partagé.
- Référence 7 : Les arbitrages budgétaires font l'objet d'une procédure concertée.

L'ORGANISATION ET LE PILOTAGE DES COMPOSANTES ET DES SERVICES

- Référence 1 : La structure de l'institution est adaptée à la réalisation de ses missions et de ses objectifs ; elle permet un pilotage efficace.
- Référence 2 : Les différentes instances de pilotage et de gestion ont des fonctions, des compétences et des responsabilités clairement définies ; celles-ci sont attribuées en cohérence avec les missions et les objectifs de l'institution.
- Référence 3 : L'institution est organisée de telle sorte que les responsabilités confiées puissent être exercée pleinement.
- Référence 4 : Le système de gouvernance prend des dispositions pour tenir compte des opinions et des avis de ses étudiants et de ses personnels.
- Référence 5 : L'institution dispose d'un règlement intérieur concerté.
- Référence 6: Le responsable de l'institution gère et alloue les ressources en conformité avec les objectifs de l'institution ; il organise l'évaluation de l'efficacité de leur mise en œuvre.
- Référence 7 : L'institution garantit les moyens matériels nécessaires et appropriés au bon déroulement de ses activités.

LE MANAGEMENT DES FONCTIONS SUPPORTS AU SERVICE DES MISSIONS

- Référence 1 : L'institution gère ses ressources humaines en conformité avec ses missions et ses valeurs.
- Référence 2 : L'institution gère son patrimoine en conformité avec ses missions et ses valeurs.
- Référence 3 : L'institution gère ses ressources financières en conformité avec ses missions et ses valeurs.
- Référence 4 : Les services communs contribuent à la mise en œuvre du projet de l'institution.

LES DEMARCHES QUALITE

- Référence 1 : L'institution a une politique qualité bien définie et partagée.
- Référence 2 : L'institution développe ses démarches qualité en conformité avec ses missions et ses valeurs.
- Référence 3 : L'institution développe des démarches qualité pour ses différentes activités.
- Référence 4 : L'institution organise périodiquement son auto-évaluation et la révision de l'ensemble de ses activités.

DOMAINE DE LA VIE A L'UNIVERSITE

L'ACCUEIL ET LA PRISE EN CHARGE DES ETUDIANTS ET DES PERSONNELS

- Référence 1 : L'institution met en place des dispositifs d'accueil et d'orientation des étudiants et des personnels.
- Référence 2 : L'institution accorde une attention aux besoins spécifiques des étudiants et personnels.
- Référence 3 : L'institution met en place des dispositifs d'information des étudiants et des personnels.

LES ACTIVITES CULTURELLES ET SPORTIVES

- Référence 1 : L'institution développe une politique d'activités culturelles et sportives.
- Référence 2 : L'institution favorise le développement des structures et d'associations culturelles et sportives.
- Référence 3 : L'institution met à la disposition des étudiants et des personnels les ressources nécessaires pour mener à bien leurs activités culturelles et sportives.

LES CONDITIONS DE VIE, DE TRAVAIL ET D'ETUDES DES ACTEURS DE L'UNIVERSITE (SANTE, HYGIENE, SECURITE, …)

- Référence 1 : L'institution offre un cadre convivial aux différents acteurs
- Référence 2 : L'institution garantit les conditions d'hygiène et de sécurité de ses étudiants et de ses personnels sur l'ensemble de ses sites.
- Référence 3 : L'institution assure à ses personnels et étudiants l'accès à des services de santé.
- Référence 4 : L'institution développe des partenariats avec les collectivités, les organismes de la ville et de la région en faveur de ses étudiants et de ses personnels.
- Référence 5 : L'institution contribue, avec les services concernés, à la prise en charge des étudiants et des personnels (restauration, hébergement, transport, …)

RESPONSABILITE SOCIETALE (ETHIQUE, CITOYENNETE, EGALITE DES CHANCES, DEVELOPPEMENT DURABLE, …)

- Référence 1 : L'institution s'implique et encourage les activités citoyennes, les échanges et les débats sociétaux.
- Référence 2 : L'institution est attachée au principe de l'égalité des chances.
- Référence 3 : L'institution veille. au respect des principes et règles d'éthique et de déontologie
- Référence 4 : Les installations, les équipements et les pratiques de l'institution prennent en considération la dimension environnementale et le développement durable.

ملحق رقم 12

دليل ضمان الجودة للجنة

(CIAQES)

COOPERATION INTERNATIONALE

	Références	Règles d'interprétation
Champ 1 : Politique d'ouverture internationale	**Référence1 :** L'institution a une politique d'ouverture sur l'international	L'institution dispose d'une politique d'ouverture sur l'international clairement définie à travers les documents officiels (chartes, statuts,...)
	Référence2 : l'institution dispose de stratégies dans les domaines de recherche, de formation, intégrant le contexte international	La stratégie de l'institution dans les domaines de la recherche, de la formation et des relations internationales doit tenir compte de son environnement international.
	Référence 3 :L'institution dispose d'une politique de communication lui permettant d'améliorer sa visibilité internationale.	L'institution dispose d'une politique de communication et de diffusion de sa production scientifique, pédagogique et ses compétences à l'échelle internationale (site web, revues, périodiques, brevets,…)
	Référence 4 : Les programmes d'enseignement et de recherche doivent pouvoir supporter l'évaluation internationale	L'institution doit s'assurer que ces programmes d'enseignement et de recherche supportent la comparaison internationale, voire même une évaluation externe (agences internationales).

INFRASTRUCTURES

Champs	Références	Règles d'interprétation
Planification et prospective	L'institution planifie ses infrastructures en fonction de ses besoins et compte tenu de son plan de développement	Il s'agit de définir le plan de développement et les besoins de l'institution en matière d'infrastructures
	L'institution tient compte des exigences sociales, économiques et environnementales de ses infrastructures 'HQE' HQE : Haute Qualité Environnementale	Il s'agit d'encourager l'utilisation des matériaux locaux et naturels dans les constructions avec pour objectif la préservation de l'environnement Exemple : bois, verre etc…..
	La conception des infrastructures pédagogiques doit prendre en considération la spécificité de la région.	La conception des infrastructures pédagogiques doit prendre en considération la spécificité de la région (style saharien, style andalous……
conception, réalisation et suivi	Lors de la conception l'institution s'engage à respecter les clauses stipulées dans le cahier des charges	Il s'git de respecter scrupuleusement toutes les clauses contractuelles prévues dans le cahier des charges
	L'institution conçoit des infrastructures fonctionnelles et adaptées	L'institution conçoit des infrastructures fonctionnelles et adaptées (territoire,,,,,,,,
	L'institution s'engage activement à effectuer le suivi de la réalisation de ses infrastructures	L'institution s'implique d'une manière potentielle dans les opérations liées à l'exécution de l'ensemble des opérations relatives au suivi et à la réalisation de ses infrastructures
Gestion et entretien des infrastructures	L'institution veille à la bonne gestion de ses infrastructures	Il s'agit de programmer, d'organiser et de contrôler en vue d'une gestion meilleure des infrastructures
	L'institution veille à l'entretien régulier et à la préservation des locaux	Il s'agit d'assurer le réfection et réparation des infrastructures de manière régulière
	L'institution s'engage à garantir l'hygiène et la sécurité requises	Sanitaires, sécurité des différents locaux, dans les laboratoires, hygiène, etc.

RELATION AVEC L'ENTREPRISE ET LE MONDE SOCIO-ECONOMIQUE

FORMATION ET EMPLOYABILITE	
Référence	**Règle d'interprétation**
Référence 1 : L'institution offre des formations en adéquation avec le monde socioprofessionnel.	Il s'agit de proposer des formations professionnalisantes en fonction des besoins exprimés par le monde socioéconomique tout en impliquant réellement en amont les professionnels.
Référence 2: L'institution développe des partenariats avec le milieu socioprofessionnel.	L'établissement dispense des formations de préprofessionnalisation; établit des conventions avec les partenaires socio-économiques et organise à leur intention des manifestations régulières. L'établissement doit garantir l'implication réelle des professionnels dans les activités pédagogiques.
Référence 3: L'institution développe un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle.	Une interface Université – monde professionnel est mise en place et est chargée du placement des étudiants en fonction des besoins prospectés du monde du travail. L'établissement favorise l'insertion des étudiants (publication de CV à l'intention du monde professionnel, stages spécifiques en entreprises, etc.). Des modalités développées par l'université maintiennent le contact avec les alumnus.
Référence 4: L'institution développe un dispositif de suivi de l'employabilité des diplômés.	L'établissement met en place un dispositif de suivi de ses diplômés et de prospection des possibilités de placement (observatoire, **alumni**, etc.). **(alumnus** : c'est-à-dire les anciens étudiants)
Référence 5 : L'institution assure des formations qualifiantes et/ou certifiantes pour le monde socioéconomique.	L'établissement organise des formations qualifiantes (spécifiques, transdisciplinaires, ciblées etc.) pour le secteur socioéconomique.

RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT	
Référence	**Règle d'interprétation**
Référence 1 : L'institution développe des recherches qui répondent aux besoins de son environnement.	L'établissement met en place des thématiques, des axes, des programmes et des projets de recherches utiles et mobilise les moyens nécessaires.
Référence 2 : L'institution développe une stratégie de partenariat en matière de recherche avec le monde socioéconomique.	L'institution développe des actions d'études, consulting et expertise au profit du monde socioéconomique. L'université favorise les relations avec le monde socioéconomique en vue aussi de bénéficier des données nécessaires au développement de sa propre recherche.
Référence 3 : L'institution mène une politique de valorisation et de transfert des résultats de la recherche.	L'institution favorise l'exploitation de ses résultats en assurant un système performant de transfert technologique et de savoirs.
Référence 4 : L'institution favorise la création et l'incubation d'entreprises en lien avec la recherche.	L'institution met en place des dispositifs d'incubation des produits de la recherche pour la création et le développement d'entreprises.
COMMUNICATION	
Référence	**Règle d'interprétation**
Référence 1 : L'institution dispose d'une politique de communication et de diffusion de l'information utile envers le monde socioéconomique.	Il s'agit de mettre en place les structures d'information et de prospective (services, cellules ...) afin d'assurer la visibilité de ses résultats de recherche (site web, revues…).
Référence 2 : L'institution assure l'organisation, la gestion et la promotion de la communication avec les parties prenantes externes.	Il s'agit de mettre en évidence l'existence d'un dispositif fonctionnel et actif chargé d'assurer l'organisation, la gestion et la promotion de la communication avec les parties prenantes concernées.

الاختصارات

قائمة الاختصارات

ABET	American Board of Engineering Technology.
AERES	Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (France).
APA	American Psychological Association.
AQ	Assurance Qualité.
AQI-UMED	Assurance Qualité Interne dans les Université de la MEDETERANE.
CAQ	Cellule d'Assurance Qualité.
CEPES	Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur de l'UNESCO (Roumanie).
CIAQES	Commission d'Implémentation d'un Système d'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur.
CNAA	Council for National Academic Awards (United Kingdom).
CNE	Comité Nationale de l'Evaluation (Algérie).
CNH	Commission Nationale d'Habilitation (Algérie).
CNU	Conférence Nationale des Universitaires (Algérie).
CPS	Commission Pédagogique de Coordination (Algérie).
CRE	Conférences Régionales d'Evaluation.
CREPUQ	Conférence des Recteurs Et des Principaux des Universités du Québec.
CRU	Conférences Régionales des Universités (Algérie).
CS	Conseille Scientifique.
CSEQ	Conseil Supérieur de l'Education du Québec.
CUN	Commission Universitaires Nationale (Algérie).
DES	Diplôme des Etudes Universitaires.
EEQ	Examen Externe de la Qualité.
ENQA	European Network for Quality Assurance.
ENSET	Ecole Nationale Supérieure d'Enseignement Technique (Skikda).
ENSMM	Ecole Nationale Supérieure des Mines et Métallurgie (Annaba).
ES	Enseignement Supérieur.
EUA	European University Association.
HEQC	Higher Education Quality Committee.
IIEP	Institut International de Planification de L'éducation
IMHE	Institutional Management in Higher Education
IRIS	Institut de Recherche et d'Information Socio-économiques (Québec).
ISO	International Organization for Standardization.
LMD	Licence, Master, Doctorat.
MCAQ	Membres de Cellule d'Assurance Qualité
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique (Algérie).
NEA	New England Association of schools and colleges.
OCDE	Organisation de coopération et de développement.
ONS	Office National des Statistiques (Algérie).
RAQ	Responsable d'Assurance Qualité.
SAQ	System d'Assurance Qualité.
SCC	Spearman Correlation Coefficient
SHEEQ	State Higher Education Executive Officers (USA).
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences.
TIC	Technologies d'Information et de Communication.
UNESCO	Organisation des Nations Unis pour L'Education, La Science, et la Culture.

ملخصات الدراسة

ملخص:

يندرج موضوع ضمان جودة التعليم العالي ضمن السياق العام للعلاقة الجوهرية بين التكوين الجامعي والجودة في ظل التوجهات الدولية الحالية لهذا القطاع.

من هذا المنطلق تهدف الدراسة الحالية بدايةً إلى تسليط الضوء على التكوين الجامعي في الجزائر في ضوء هذه التوجهات.

ومن ثَمَّ محاولة الوقوف على مستوى التوافق بين إمكانيات الجامعة الجزائرية ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي.

لتحقيق هذا الهدف، تمَّ اقتراح دراسة مستوى التوافق بين هذه الإمكانيات والمتطلبات بالاعتماد على الاستبيان أداةً لجمع البيانات، تضمن سبعين (70) بندا مقسّمة على تسعة محاور ووزِّع على فئة أولى تشكَّلت من مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة في عشر جامعات جزائرية.

ثمَّ دراسة مستوى هذا التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات بالاعتماد على استبيان ثان وجِّه 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 أعضاء لجنة (CIAQES).

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

في ضوء نتائج هذه الدراسة، قدَّمنا مجموعة من المقترحات في شكل خطة في إطار إمكانية مساهمتها في تحسين الجودة الجامعية في الجزائر.

ارتكزت هذه الخطة المقترحة على ثلاثة مراحل رئيسية، تبدأ ببناء وتطوير نظام ضمان الجودة، فإدارة هذا النظام، وصولا إلى إجراء آلية للتقييم المؤسساتي.

Résumé:

L'assurance qualité (AQ) dans l'enseignement supérieur (ES) est un thème qui s'inscrit dans le contexte général de la relation entre la formation universitaire et la qualité, au regard des tendances internationales actuelles de l'enseignement supérieur.

L'objectif de la présente recherche est d'abord de projeter de la lumière sur la formation supérieure en Algérie au regard de ces tendances internationales. Ensuite, essayer de vérifier l'adéquation entre les moyens mis à la disposition de l'université Algérienne et les exigences de l'AQ au niveau institutionnel.

Un questionnaire contenant (70) items divisés en neuf axes a été élaboré pour la collecte des informations. Ce questionnaire a été remis à un 1er échantillon composé de responsables et membres de cellules d'assurance qualité (MCAQ) au niveau de dix universités.

Un 2eme questionnaire a été remis aux membres de la Commission Nationale d'Assurance Qualité (CIAQES). Les résultats de cette étude ont montré que :

❖ Selon les MCAQ, le niveau d'adéquation entre les moyens de l'enseignement supérieur en Algérie et les exigences de l'A.Q institutionnelle est tout juste moyen.

❖ Pour les membres de la CIAQES le niveau de cette adéquation tend à être plus faible.

❖ Le troisième résultat souligne plutôt que le niveau de cette adéquation varie d'une université à une autre…

Des propositions ont été faites à la lumière des résultats de cette recherche, sous forme d'un **« plan d'actions »** ayant pour ambition de contribuer à l'amélioration de l'assurance qualité institutionnelle dans l'enseignement supérieur en Algérie. Ce plan d'actions s'articule sur trois phases :

- L'implémentation du system d'AQ.
- Management de ce system.
- Une démarche d'évaluation institutionnelle.

ملخص:

يندرج موضوع ضمان جودة التعليم العالي ضمن السياق العام للعلاقة الجوهرية بين التكوين الجامعي والجودة في ظل التوجهات الدولية الحالية لهذا القطاع.

من هذا المنطلق تهدف الدراسة الحالية بدايةً إلى تسليط الضوء على التكوين الجامعي في الجزائر في ضوء هذه التوجهات.

ومن ثَمَّ محاولة الوقوف على مستوى التوافق بين إمكانيات الجامعة الجزائرية ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي.

لتحقيق هذا الهدف، تمَّ اقتراح دراسة مستوى التوافق بين هذه الإمكانيات والمتطلبات بالاعتماد على الاستبيان أداةً لجمع البيانات، تضمن سبعين (70) بندا مقسّمة على تسعة محاور ووزِّع على فئة أولى تشكَّلت من مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة في عشر جامعات جزائرية.

ثمَّ دراسة مستوى هذا التوافق بين الإمكانيات والمتطلبات بالاعتماد على استبيان ثان وجِّه 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 أعضاء لجنة (CIAQES).
- ❖ وجود اختلاف في مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة باختلاف المؤسسة الجامعية.

في ضوء نتائج هذه الدراسة، قدَّمنا مجموعة من المقترحات في شكل خطة في إطار إمكانية مساهمتها في تحسين الجودة الجامعية في الجزائر.

ارتكزت هذه الخطة المقترحة على ثلاثة مراحل رئيسية، تبدأ ببناء وتطوير نظام ضمان الجودة، فإدارة هذا النظام، وصولا إلى إجراء آلية للتقييم المؤسساتي.

Résumé:

L'assurance qualité (AQ) dans l'enseignement supérieur (ES) est un thème qui s'inscrit dans le contexte général de la relation entre la formation universitaire et la qualité, au regard des tendances internationales actuelles de l'enseignement supérieur.

L'objectif de la présente recherche est d'abord de projeter de la lumière sur la formation supérieure en Algérie au regard de ces tendances internationales. Ensuite, essayer de vérifier l'adéquation entre les moyens mis à la disposition de l'université Algérienne et les exigences de l'AQ au niveau institutionnel.

Un questionnaire contenant (70) items divisés en neuf axes a été élaboré pour la collecte des informations. Ce questionnaire a été remis à un 1er échantillon composé de responsables et membres de cellules d'assurance qualité (MCAQ) au niveau de dix universités.

Un 2eme questionnaire a été remis aux membres de la Commission Nationale d'Assurance Qualité (CIAQES). Les résultats de cette étude ont montré que :

- ❖ Selon les MCAQ, le niveau d'adéquation entre les moyens de l'enseignement supérieur en Algérie et les exigences de l'A.Q institutionnelle est tout juste moyen.
- ❖ Pour les membres de la CIAQES le niveau de cette adéquation tend à être plus faible.
- ❖ Le troisième résultat souligne plutôt que le niveau de cette adéquation varie d'une université à une autre…

Des propositions ont été faites à la lumière des résultats de cette recherche, sous forme d'un « **plan d'actions** » ayant pour ambition de contribuer à l'amélioration de l'assurance qualité institutionnelle dans l'enseignement supérieur en Algérie. Ce plan d'actions s'articule sur trois phases :

- ♦ L'implémentation du system d'AQ.
- ♦ Management de ce system.
- ♦ Une démarche d'évaluation institutionnelle.