الجمهورية الجزائرية الديمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة فرحات عباس سطيف-1-

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير

تحت عنوان:

دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر هيئة التدريس _دراسة استقصائية على عينة من الأساتذة_

من إعداد الطالبة: نزيهة مقيدش

تحت إشراف الأستاذ: أ.د. ساعد بن فرحات

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
أ.د.زين الدين بروش	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف-1-	رئيسا
أ.د.ساعد بن فرحات	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف-1-	مشرفا ومقررا
أ.د.عبد النور موساوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة -2-	عضواً مناقشا
أ.د.نبيل بوزيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	عضواً مناقشا
د.خليل شرقي	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	عضواً مناقشا
د.صليحة رقاد	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف-1-	عضواً مناقشا

السنة الجامعية: 2019-2020

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾

المجادلة: 11

"اللهم ارفعنا بالإيمان والعلم والأخلاق

درجات"

آمين

«When there is no enemy within, the enemy outside can do you no harm.» - African proverb

" عندما لا يكون هناك عدو داخلي ،لا يمكن للعدو الخارجي أن يؤذيك "

مثل إفريقي

«Je ne suis en compétition avec personne. Je n'ai aucune envie
de jouer le rôle d'être mieux que quiconque.
J'essaie seulement
d'être meilleur que la personne que j'étais hier.»

"أنا لست في منافسة مع أي شخص، ولا أرغب في تقمص الدور لكي أكون أفضل من أي شخص آخر، أنا أحاول فقط أن أكون أفضل من الشخص الذي كنت بالأمس"

شكر وامتنان

مصداقاً لقول الله تعالى:

(فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ) البقرة: 152

ومصداقاً لقول رسولنا الكريم محمد عليه وعلى آله وأصحابه أفضل الصلاة وأزكى التسليم:

" لا يشكر الله من لا يشكر الناس"

في المقام الأول، أحمد الله وأشكره حمدا كثيرا مباركا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه أن أعانني ووفقني للإنجاز هذا العمل.

لله الحمد والمنة والفضل، الحمد لله ملء السماوات وملء الأراضين وملء ما بينهما وملء ما شئت يا رب العالمين، لك الحمد حتى ترض ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا، لا أحصي ثناء عليك أنت كما أثنيت على نفسك.

أسأل المولى عز وجل أن يتقبل مني هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وأصلي وأسلم على الرحمة المهداة والسراج المنير سيدي وحبيبي محمد وعلى آله وصحبه ومن والاه إلى يوم الدين.

شكر جزيل وعرفان وامتنان وتقدير إلى «**أمّي الحبيبة الغالية**» التي كانت ولا تزال دافعي للاستمرار والنجاح...

كلمة شكر وامتنان لكل من ساعدني وشجعني طيلة المشوار، وأخص بالذكر:

الأستاذ المشرف «**ساعد بن فرحات**» على قبوله الإشراف على العمل وعلى توجيهاته ونصائحه وصبره، والذي كان نعم الإنسان ونعم الأستاذ، فجزاه الله عني كل خير.

الأستاذين «**بوعمامة العربي وواقدي الحاج**» على المساعدات المادية والمعنوية المقدمة.

الأستاذ والمستشار الدولي «**داوود عبد الملك يحيى الحرابي**»، على النصائح والتوجيهات والمساعدات المقدمة.

أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم العمل والتفضل بمناقشته

شكر وتقدير خاص إلى الأستاذة: «**شفيعة آيت بارة**»

شكر وتقدير خاص إلى الأساتذة، **فاروق يعلى، بوجمعة عمرون، عبد القادر مراد، نصير بوشارب، حمزة شودار، كمال محلي، فيصل معاش، عبد الناصر رواحي، لامية بلدوش، صليحة رقاد، خديجة حجاز، كاهنة حمدوة.**

شكر خاص إلى: «**شودار حسينة وغانم ملعب**»

شكر وتقدير خاص إلى زملائي وزميلاتي «**أعضاء دفعة الماجستير 2006**» كل باسمه

كل المحكمين الذين ساهموا في إثراء الاستبيان

المشاركين في تنفيز الاستقصاء والإجابة عليه، أساتذة وإداريين

إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل

الباحثة

الإهداء

إلى تلك الوحيدة، هي الجميع، هي الحياة بأكملها، أمي: أغلى ما أملك في الوجود، من ربتني على القيم الفاضلة والأخلاق الرفيعة، من زرعت في نفسي أسمى معاني الحب والصدق والوفاء، أسأل الله أن يُطيل في عمرها ويُحقّق رَجائي فيها ويُقّر عينها بي.

إلى من أفتقده كثيرا، رمز الشجاعة ورمز الحرية، إلى الروح الطاهرة

«**أبي**» رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه

أسأل الله الكريم أن يتقبل مني هذا العمل بإخلاص وأن يجعله في ميزان الوالدين وأن يرحمهما كما ربياني صغيرة

إلى ذكرى الأرواح الطاهرة «سليمة، أمال»

إلى كل أفراد العائلة الإخوة والأخوات وعلى رأسهم «رزيقة وسمية»، أسأل الله أن يحفظهم ويرعاهم

إلى كل الصديقات

إلى الأهل والأقارب

إلى طلبتي

إلى العملة النادرة: الأوفياء بلا حدود، المخلصين بحق، الصادقين جدا

إلى كل الذين خذلوني وخيبوا ظني، وكانوا دافعا أقوى وراء نجاحي...

إلى كل من في قلبي ولم يذكره قلمي

إلى كل من يحمل هم الإسلام والأمة

إلى كل من يحمل هم الأقصى

إلى كل من يحمل هم الوطن

إلى أصحاب الضمائر الحية

إلى كل من يعشق الشهادة في سبيل الله

أهدي هذا العمل

نزيهة

الملخصات

1. الملخص باللغة العربية
2. الملخص باللغة الإنجليزية
3. الملخص باللغة الفرنسية

الملخص

تُعتبر الحوكمة من أهم الأنظمة الحديثة المُعتمدة في إصلاح مؤسسات التعليم العالي على المستوى الدولي، خاصة في ظل التحديات الحالية لهذا القطاع، ويقوم هذا النظام على مبادئ أساسية كالاستقلالية، المشاركة، المساءلة، الشفافية، والتي لها دور كبير في تحسين أداء هذه المؤسسات وبالتحديد من حيث الجودة، فمعظم مؤسسات التعليم العالي الرائدة تُدرج ضمن استراتيجياتها نظام حوكمة مُعلن وواضح، وحَقَّقت من خلاله نتائج إيجابية على مستوى عناصر نظامها ككل (مدخلات-عمليات-مخرجات)، والتي مَكَّنتها من احتلال الصدارة في قوائم التصنيف العالمي.

حتى تُواكب الجزائر الاتجاهات العالمية الحديثة وتُحَقِّق جودة تعليمها العالي قامت منذ الاستقلال بسلسلة من الإصلاحات، كان أهمها الإصلاح المتمثل في تطبيق نظام LMD سنة 2004 وتبني نظام ضمان الجودة سنة 2010، ولكن رغم عمق هذه الإصلاحات، إلا أن تأثيرها كان ضعيفا على مستوى أداء مؤسسات التعليم العالي وهذا ما تعكسه المؤشرات الكمية والنوعية لهذا القطاع، ويرجع ذلك لعدة عوامل أهمها غياب رؤية وإستراتيجية واضحة، سوء التسيير، ضعف التمويل، غياب مشاركة حقيقية للأطراف ذات المصلحة، غياب آليات المساءلة، مِمَّا يُشير إلى أن إحدى الأزمات الرئيسية هي أزمة حوكمة بالدرجة الأولى.

استهدفت هذه الدراسة الوقوف على مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة ودورها في تحقيق معايير الجودة في ثلاث مؤسسات جامعية (جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة والمدرسة العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر) من خلال استقصاء آراء عينة من 476 أستاذ. توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كان متوسطا، في المقابل كان مستوى توافر معايير الجودة منخفضا جدا، مع وجود فروق معنوية في الآراء حسب بعض متغيرات المراقبة، أيضا أظهرت النتائج وجود دور لمبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة من خلال التأثير المعنوي والإيجابي والقوي لمبادئ الحوكمة على معايير الجودة، مع وجود عوامل أخرى تُؤثر أيضا على الجودة.

الكلمات المفتاحية: مؤسسات التعليم العالي، الحوكمة، مبادئ الحوكمة، الجودة، معايير الجودة.

Abstract

Governance is one of the most important modern systems adopted in the reform of higher education institutions at the international level, especially within the current challenges of this sector. This system is based on some basic principles such as autonomy, participation, accountability and transparency, which have a significant role in improving the performance of these institutions, especially in terms of quality. Most of the leading institutions of higher education incorporate a clear and visible governance system in their strategies. They have achieved positive results at the level of the components of their system as a whole (input-processes-output), which enabled them to take the lead in the rankings.

In order to keep pace with the recent global trends and achieve the quality of its higher education, Algeria has undertaken a series of reforms since the independence; the most important of which was the implementation of the LMD system in 2004 and the adoption of the quality assurance system in 2010. However, despite the depth of these reforms, they have had little impact on the performance of higher education institutions. This is reflected in the quantitative and qualitative indicators of this sector. This is due to several factors; the most important of which is the absence of a clear vision and strategy, mismanagement, inadequate funding, lack of real stakeholder participation, and lack of accountability mechanisms, which indicates that one of the main crises is a governance crisis in the first class.

This study aimed to identify the level of application of the principles of governance and its role in achieving quality standards in three institutions (University of Setif-1, University Center in Mila and the Higher School of Statistics and Applied Economics in Algies) through a survey of a sample of 476 teachers. The study reached a number of results; the most important of which is that the level of application of the principles of governance in the institutions of higher education in the study was average. In contrast, the level of availability of quality criteria was very low, with significant differences in views according to some control variables.The results also showed a role for the principles of governance in achieving quality through their significant positive and strong impact on quality criteria, with other factors also affecting quality.

Keywords: Higher Education Institutions, Governance, Principles of Governance, Quality, Quality Criteria.

Résumé

La gouvernance est l'un des systèmes modernes les plus importants adoptés dans la réforme des établissements d'enseignement supérieur au niveau international, compte tenu en particulier à la lumière des défis actuels de ce secteur. Ce système repose sur des principes de base tels que l'autonomie, la participation, la responsabilisation et la transparence, qui jouent un rôle important dans l'amélioration de la performance de ces institutions, notamment en termes de qualité. La plupart des prestigieux établissements d'enseignement supérieur incorporent un système de gouvernance clair et visible dans leurs stratégies. Ils ont obtenu des résultats positifs au niveau des composants de leur système dans son ensemble (entrées-processus-sorties), ce qui leur a permis de prendre la tête du classement mondial.

Afin de suivre le rythme des dernières tendances mondiales et d'atteindre la qualité de son enseignement supérieur, l'Algérie a entrepris une série de réformes depuis l'indépendance, dont la plus importante a été la mise en œuvre du système LMD en 2004 et l'adoption du système d'assurance de qualité en 2010. Cependant, malgré l'ampleur de ces réformes, elles n'ont eu que peu d'impact sur la performance des établissements d'enseignement supérieur, comme le montrent les indicateurs quantitatifs et qualitatifs de ce secteur. Cela est dû à plusieurs facteurs, le plus important étant, l'absence de vision claire et de stratégie, la mauvaise gestion, la faiblesse du financement, le manque d'une réelle participation des parties prenantes, et l'absence de mécanismes de responsabilisation, ce qui indique que l'une des principales crises est en premier lieu une crise de gouvernance.

La présente étude visait à déterminer le niveau d'application des principes de gouvernance et son rôle dans l'atteinte des critères de qualité dans trois établissements universitaires (l'Université de Sétif-1-, le Centre universitaire de Mila et l'École supérieure de statistique et d'économie appliquée à Alger. Lors de l'enquête d'un échantillon de 476 enseignants, l'étude a abouti à un certain nombre de résultats, dont le plus important est que le niveau d'application des principes de gouvernance dans les établissements d'enseignement supérieur était juste moyen. En revanche, le niveau de disponibilité des critères de qualité était très faible, avec des différences de points de vue significatives en fonction de certaines variables de contrôle. Les résultats ont également montré que les principes de gouvernance pouvaient jouer un rôle dans l'atteinte de la qualité grâce à l'impact significatif, positif et fort des principes de gouvernance sur les critères de qualité, avec la présence de certains facteurs qui affectent également la qualité.

Mots-clés: Les Etablissements d'Enseignement Supérieur, Gouvernance, Principes de Gouvernance, Qualité, Critères de Qualité.

قائمة المختصرات

المختصرات	الدلالة باللغة الأجنبية	الدلالة باللغة العربية
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement	برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques	منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية
ARADO	ARab Administrative Development Organization	المنظمة العربية للتنمية الإدارية
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
GATS	General Agreement on Trade in Services	الاتفاقية العامة لتجارة الخدمات
UGSC	University Governance Screening Card	بطاقة قياس الحوكمة الجامعية
ASGA	American Student Government Association	الجمعية الحكومية الأمريكية للطلبة
CMEC	Council of Ministers of Education, Canada	مجلس وزراء التعليم في كندا
AUCC	Association des Universités et Collèges du Canada	رابطة الجامعات والكليات الكندية
CDESR	Comité Directeur de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche	اللجنة التوجيهية للتعليم العالي والبحث
NQF	National Qualifications Framework	هيكل التأهيل الوطني
HEFCE	Higher Education Funding Council for England	المجلس البريطاني لتمويل التعليم العالي
UGC	University Grants Committee	لجنة المنح الجامعية
LMD	Licence Master Doctorat	ليسانس،ماستر، دكتوراه
EPSCP	Etablissements Publics à caractère Scientifique, Culturel et Professionnel	مؤسسات عمومية ذات طابع علمي ثقافي ومهني
LRU	Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités	قانون حريات ومسؤوليات الجامعات الفرنسية
SYMPA	SYstème de répartition des Moyens à la Performance et à l'Activité.	نظام توزيع الموارد وفقا للأداء والنشاط
LabEx	Laboratoires d'Excellence	المخابر المتميزة
IDEX	Initiatives D'Excellence	المبادرات المتميزة
MEXT	Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology	وزارة التعليم الثقافة، الرياضة، العلوم والتكنولوجيا
NUCs	National Universities Corporations	جامعات وطنية مدمجة
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education	الشبكة العالمية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي
ENQA	European Network for Quality Assurance in Higher Education	المؤسسة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي
AROQA	ARab Organization for Quality Assurance in education	المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم
CIAQES	Commission d'Implémentation d'un système d'Assurance Qualité dans les établissements d'Enseignement Supérieur	اللجنة الوطنية لتطبيق نظام الجودة في التعليم العالي
TM	Transformative Model	النموذج التحويلي
CEQAM	Comprehensive Educational Quality Assurance Model	نموذج ضمان جودة التعليم الشامل

نموذج مشاركة الجودة	Engagement Model of Quality	**EMQ**
نموذج الجامعة المستجيبة	Responsive University Model	**RUM**
جامعة نموذج التعلم	University of Learning Model	**ULM**
نموذج الجودة العامة	Generic Quality Model	**GQM**
إطار الجودة الأكاديمي لـ "Dill"	Dill's Academic Quality Framework	**DAQF**
نموذج "Massy" لعملية الجودة	Massy's Model of Quality Process	**MMQP**
إطار إدارة جودة التعليم العالي	Quality Management Framework for Higher Education	**QMFHE**
الجامعة كنموذج منظمة تعلم	The University as a Learning Organization Model	**LOM**
الشركة البريطانية Quacquarelli Symonds للتصنيف	Quacquarelli Symonds	**QS**
الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية	Academic Ranking of Word Universities	**ARWU**
المجلس الأعلى للبحث العلمي	Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Conseil Supérieur de la Recherche Scientifique)	**CSIC**
اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية	Commission Nationale de Réforme du Système Educatif	**CNRSE**
اللجنة الوطنية للتقييم	Comité Nationale d'Evaluation	**CNE**
الجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي	Commission d'Implémentation d'un système d'Assurance Qualité dans les établissements d'Enseignement Supérieur	**CIAQES**
خلايا ضمان الجودة	Cellules D'Assurances Qualité	**CAQ**
مسؤولي خلايا ضمان الجودة	Responsables D'Assurance Qualité	**RAQs**
الحزمة الإحصائية للعوم الإجتماعية	Statistical Package for Social Sciences	**SPSS**
تحليل بنية العزوم	Analysis of MOment Structure	**AMOS**
النمذجة بالمعادلات البنائية	Structural Equation Modeling	**SEM**

مقـــــدمة

«Don’t give up, the beginning is always the hardest».

"لا تستسلم البداية هي دائما الأصعب"

تمهيد

تُعتبر الحوكمة من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام كبير في السنوات الأخيرة لدورها القوي في تحقيق الجودة والتميز في الأداء. ظهر هذا المفهوم في العديد من الاقتصاديات المُتقدمة والناشئة خلال العقود القليلة الماضية، خاصة في أعقاب الانهيارات الاقتصادية والأزمات المالية التي شهدها عددا من دول شرق آسيا وأمريكا اللاتينية وروسيا في التسعينيات من القرن العشرين، وكذلك ما شهده الاقتصاد الأمريكي من انهيارات مالية ومحاسبية سنة 2002، ثم تزايدت أهمية مفهوم الحوكمة وعرف استخداما واسعا من قبل الدول والمنظمات الدولية، في ظل عجز عدد مُعتبر من أنظمة الحكم في تسيير شؤون الدولة على المستويين الداخلي والخارجي، وأصبح أداة فعالة لمواجهة التحديات وشرطًا أساسيًا لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، لذلك تَمَّ تَبَنِي نظام الحوكمة داخل أجهزة الدولة ومؤسساتها المختلفة نظرا للمبادئ التي يقوم عليها كالاستقلالية، المشاركة، المساءلة، الشفافية...إلخ.

كنتيجة للأثر الإيجابي الذي حَقَّقَهُ تطبيق الحوكمة على مستوى السياسة وإدارة الدولة والمؤسسات الاقتصادية من حيث الإدارة والأرباح، انتقل استخدام هذا المفهوم إلى مؤسسات التعليم العالي، نتيجة للأزمات التي مَرَّت وتَمُر بها على جميع المستويات خاصة في الدول النامية، الأمر الذي دعا القائمين على شؤون هذه المؤسسات إلى العمل على تطبيق نظام الحوكمة، خاصة في ظل مسؤوليتها في خدمة المجتمع وإنتاج المعرفة وتكوين المورد البشري وتحقيق التنمية الشاملة، حيث برهنت العديد من الدراسات والتجارب في العالم أن مبادئ الحوكمة خُطوة ضرورية تُجاه تطوير جودة التعليم العالي، فالجامعات العريقة تتميّز باعتمادها آليات مؤسساتية واضحة وسياسات فعالة للحوكمة.

تُعَد الجزائر واحدة من الدول التي أولت لقطاع التعليم العالي اهتماما بالغا لتطويره، نظرا لما يكتسبه هذا القطاع من أهمية، خاصة في ظل التحولات السريعة التي يشهدها العالم في إطار عولمة المعرفة والتعليم والتي أفرزت تحديات كبيرة داخليا وخارجيا. ضمن هذا السياق، عَمِلت الجزائر على تطوير وإعادة هيكلة قطاع التعليم العالي بإدخال سلسلة من الإصلاحات، والتي حَقَقَت منذ الاستقلال إلى غاية اليوم انجازات مُعتبرة، لكنها أفرزت في نفس الوقت سلبيات عديدة انعكست في طغيان سياسة الكم على الكيف، مِمَّا أثر على أداء هذا القطاع وحال دون الوصول إلى الأهداف المسطرة. في إطار هذا الوضع، تَبَنَّت الجزائر سياسة إصلاحية جديدة، شاملة وعميقة، مُستلهمة من تجارب غربية وأنجلوسكسونية تحديدا، متمثلة في الهيكلة الجديدة للتعليم العالي (LMD*) (ليسانس،ماستر، دكتوراه) كخيار استراتيجي، دخل حيز التطبيق بالجامعة الجزائرية ابتداء من الموسم الجامعي 2004-2005، ليتم تعميمه تدريجيا على كل الجامعات كنظام بديل للنظام الكلاسيكي. يهدف نظام LMD في الأساس إلى تحقيق الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي وربطه بالتحولات المحلية والعالمية، من خلال مبادئه وأهدافه النظرية التي تسمح باندماج مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في المحيط الدولي، كما يسمح من خلال خصائصه بتصحيح

* Licence, Master, Doctorat

الكثير من الإختلالات التي رافقت النظام الكلاسيكي، وهذا ما قد يُمَكِّن الجامعة الجزائرية من تجاوز أهم تَحَدٍ المُتمثل في ضمان التكوين النوعي وتحسين ترتيبها ضمن التصنيف الدولي.

تَدَعَّم مسار هذا الإصلاح بتبني نظام ضمان الجودة، بعد صدور القانون التوجيهي للتعليم، الذي كَرَّس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي، ونَصَّ على ضرورة مُراقبة وتقييم مؤسسات التعليم العالي بإنشاء اللجنة الوطنية للتقييم (CNE*) سنة 2008، ثم قامت وزارة التعليم العالي بتنظيم مؤتمر حول ضمان الجودة، فانبثقت فرقة عمل كُلِفَّت بالتخطيط للمشروع مُدَعَّمة ببعض الخبراء الدوليين. بعد توصيات المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 19 و20 ماي سنة 2008 والندوة الدولية حول ضمان الجودة في التعليم العالي بتاريخ 01 و02 جوان سنة 2008 بالجزائر، تحت تنظيم وزارة التعليم العالي والبنك الدولي وبمشاركة رُؤساء مؤسسات وأساتذة ومسؤولي أنظمة ضمان الجودة في العالم العربي وخبراء من المنظمات الدولية (UNESCO**, OCDE***)، تَجَسَّد المشروع فعليا بصدور القانون الوزاري رقم 167 المُتَضَمِّن تأسيس لجنة وطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES****) بتاريخ 31 ماي 2010. أَسَّسَت اللُجنة منذ تنصيبها خلايا ضمان الجودة (CAQ*****) في كل المؤسسات الجامعية، وعقدت عدة لقاءات جهوية لتشرح آليات عمل الخلايا على مستوى كل مؤسسة، تُوِجَّت هذه اللقاءات باعتماد وثيقة سُمِيَّت بالمرجعية الوطنية لضمان الجودة (Référentiel Qualité) والتي تم الإعلان عن الانتهاء من إعدادها في 26 جانفي 2014، وتتكون من سبعة مجالات تشمل مجموعة من المعايير التي ينبغي على مؤسسات التعليم العالي تطبيقها لتحسين جودة أدائها، كما أنها أُعِدّت بشكل يتناسب وخصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والسياق الوطني.

على الرغم من عُمق الإصلاحات في الجامعة الجزائرية وحجم الإمكانيات المخصصة لإنجاحها، إلا أن هناك بعض المؤشرات تعكس مشكلات حقيقية، فمثلا جودة التعليم تتعارض تماما مع الأعداد الهائلة من الطلبة خاصة في ظل نقص الإمكانيات، غياب رؤية وإستراتيجية واضحة، سوء التسيير، ضعف التمويل، غياب آليات المساءلة وأيضا غياب مشاركة حقيقية لأصحاب المصلحة في الإصلاحات، وضعف العلاقة مع المحيط الاقتصادي، والعديد من التحديات الأخرى التي عرقلت تحقيق الجودة في الجامعة الجزائرية، وأَخَّرت ترتيبها على المستوى المحلي والدولي، هذا ما يُشير إلى أن إحدى الأزمات الرئيسية هي أزمة حوكمة بالدرجة الأولى، مِمَّا يَرهن مسعى الإصلاحات في الجزائر، لهذا فإن نجاح مؤسسات التعليم العالي في تحقيق جودة مختلف العناصر (البرامج، عضو هيئة التدريس، الطالب، البحث العلمي، الهياكل

* Comité Nationale d'Evaluation.
** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
*** Organisation de Coopération et de Développement Economiques.
****Commission d'Implémentation d'un système d'Assurance Qualité dans les établissements d'Enseignement Supérieur.
*****Cellules d'Assurances Qualité.

والمرافق...)، وفي تبني استراتيجيات تطوير وفقا لأحدث الأنظمة العالمية للتعليم العالي، يتوقف على ضرورة تبنى مفهوم الحوكمة وتطبيق مبادئها.

إن ما يُستفاد من جملة برامج إصلاح التعليم العالي في الجزائر، وبالتحديد الإصلاحات المُطَبَّقة منذ سنة 2004 والمُتمثلة في تَبَنّي نظام LMD وإصلاحات سنة 2010 المتمثلة في تطبيق نظام ضمان الجودة، هو الرغبة في تحقيق جودة التعليم العالي، وهذا ما يتطلب إعادة تقييم هذه الإصلاحات على ضوء مبادئ الحوكمة والتي تُعد نموذج حقيقي للإصلاحات الحديثة، من خلال تجسيد آليات عملية لتطبيقها مِمَّا قد يُساهم في تفعيل نظام ضمان الجودة، وتَبَنِي هذه المبادئ من طرف صُنَّاع القرار كمنهج يتطلب التزام شامل من القمة إلى القاعدة، فالإصلاحات المُعتمدة تحتاج لإرادة سياسية حقيقة وآليات تجسيد عملية وإلا فإنها لن تُؤدي لتحقيق الأهداف المُسطرة.

1. إشكالية الدراسة

إذا كانت مؤسسات التعليم العالي الجزائرية حديثة العهد في السعي لتطبيق بعض مبادئ الحوكمة، فإنه من الضروري الوقوف على مستوى تطبيقها ودورها في تحقيق الجودة، بهذا تهدف هذه الدراسة إلى إبراز دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة من وُجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث مؤسسات جامعية متمثلة في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة والمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر.

من خلال الطرح السابق، يُمكن صياغة إشكالية هذه الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما دور مبادئ الحوكمة في تحقيق معايير الجودة في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة والمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

يُمكن تفصيل الإشكالية الرئيسية إلى الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هو مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة حسب بعض متغيرات المراقبة؟
- ما هو مستوى توافر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى توافر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة حسب بعض متغيرات المراقبة؟
- ما مدى تأثير مبادئ الحوكمة في تحقيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

2. فرضيات الدراسة

للإجابة على الإشكالية الرئيسية المطروحة، يمكن صياغة الفرضية الرئيسة التالية:

لمبادئ الحوكمة دور في تحقيق معايير الجودة في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة والمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

بناء على الأسئلة الفرعية يمكن صياغة الفرضيات الفرعية التالية:

- مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة متوسط في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛
- توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة حسب بعض متغيرات المراقبة؛
- مستوى توافر معايير الجودة متوسط في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛
- توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى توافر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة حسب بعض متغيرات المراقبة؛
- تؤثر مبادئ الحوكمة إيجابا في تحقيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

3. أهداف الدراسة

تُحاول الدراسة الوقوف على الدور الذي يمكن أن تلعبه مبادئ الحوكمة في تحقيق معايير الجودة من وجهة نظر هيئة التدريس في جامعة سطيف -1-، المركز الجامعي بميلة والمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر، باستخدام تقنية سبر الآراء وبالاعتماد على الاستبيان كأداة أساسية في جمع البيانات. يُمكن تلخيص الأهداف التي تسعى هذه الدراسة لتحقيقها في النقاط التالية:

- التعرف على المفاهيم النظرية للحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي؛
- التعرف على مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة ومستوى توافر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؛
- إبراز اتجاه ودرجة تأثير تطبيق مبادئ الحوكمة في تحقيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة باستخدام نموذج الانحدار المُتعدد والنمذجة بالمعادلات البنائية؛
- اختبار مدى صلاحية النموذج النظري لهذه الدراسة، الذي تَمَّ اقتراحُه على ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، والذي يَفترض وُجود علاقة إيجابية وقوية بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة، من خلال اختبار مدى تطابقه مع النموذج الواقعي المبني على بيانات عينة الدراسة، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي والنمذجة بالمعادلات البنائية؛

- التوصل إلى نتائج يمكن على ضوئها تقديم توصيات تُساعد في تجسيد مبادئ الحوكمة بهدف تحسين جودة أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

4. أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع على المستوى النظري وعلى المستوى التطبيقي كما يلي:

- **على المستوى النظري:** تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الحوكمة الذي يحتل مكانة علمية مُتميزة، كنظام يقوم على مبادئ أساسية (الاستقلالية، المشاركة، الشفافية، المساءلة...إلخ)، وكنموذج بديل في الإصلاحات الحديثة وكإطار مرجعي لتحسين تطبيقات الجودة في مؤسسات التعليم العالي وتفعيلها، ما جعله يحظى باهتمام كبير من قِبل الباحثين والمنظمات الدولية ومراكز البحث المختلفة، كما تُعتبر هذه الدراسة خطوة هامة لدراسة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي وكيفية الاستفادة منها لتحقيق الجودة، حيث تتطرق لعرض تجارب الحوكمة لبعض الدول المتقدمة التي تَضُّم الجامعات الرائدة عالميا، والتي استطاعت بتطبيق الحوكمة تحقيق الجودة الشاملة والتميّز في الأداء وتعظيم قيمتها وقدرتها التنافسية، خاصة في ما يتعلق بجودة مخرجاتها، وأيضا تتطرق الدراسة للجودة من منظور التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي الذي يُعتبر أداة للتقييم والمُساءلة عن الأداء، بالتالي تُعتبر هذه الدراسة مُحاولة لإثراء المكتبة والمادة العلمية للموضوع لدعم دراسات مستقبلية في مجال الحوكمة والجودة؛

- **على المستوى التطبيقي:** تتجلى أهمية الدراسة على المستوى التطبيقي من خلال التعرف على مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة ومستوى توافر معايير الجودة في ثلاث مؤسسات جامعية مختلفة (جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة، والمدرسة العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر)، من خلال دراسة استقصائية لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس، ثم إبراز مدى تأثير مبادئ الحوكمة في تحقيق معايير الجودة باستخدام نموذج الانحدار المتعدد والنمذجة بالمعادلات البنائية، ليتم بعدها اختبار مدى تطابق النموذج النظري المُقترح مع بيانات العينة.

5. مبررات اختيار موضوع الدراسة

تتلخص دواعي اختيار موضوع الدراسة في مبررات ذاتية وأخرى موضوعية، تتمثل في مايلي:

- الاهتمام الشخصي للباحثة بموضوع الحوكمة وقضايا التعليم العالي، كما تُمثل هذه الدراسة امتدادا لإشكالية الماجستير لتعميقها والإحاطة بالجوانب التي لم يتم التطرق إليها سابقا؛

- الحداثة النسبية لموضوع الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي وانتشار ثقافة الجودة في الأنظمة التعليمية والمؤسسات الجامعية، وبالتالي مُحاولة إثراء المكتبة الجامعية ببحث إضافي في هذا المجال؛

- قلة الدراسات التي ربطت بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وبالتالي تُعتبر الدراسة محاولة لتجسيد هذا الهدف؛

- محاولة تقييم مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة ومستوى توافر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، وبالتالي إمكانية الاستفادة واستغلال النتائج في تحسين الوضع من طرف الهيئات المسؤولة في المؤسسات التي شملتها الدراسة.

6. الدراسات السابقة

تعتبر هذه الدراسة خطوة هامة، وفي الوقت نفسه مساهمة بسيطة ومكملة لدراسات سابقة تَطَرَّق لها عددا من الباحثين في مجتمعات مختلفة، تناولت تلك الدراسات الموضوع من زوايا مختلفة، حيث رَكَزَّ بعضها على الإطار النظري للحوكمة في مؤسسات التعليم العالي من أهمية وأهداف ومبادئ ونماذج...إلخ، فيما تناولت دراسات أخرى الجودة في مؤسسات التعليم العالي سواء من ناحية الأهمية أو المعايير أو المعوقات أو نظام ضمان الجودة...إلخ، ومنها أيضا ما ربط بين الجودة وبين متغيرات أخرى كالأداء والثقافة التنظيمية وغيرها من المتغيرات، أمَّا بالنسبة للدراسات التي ربطت بين مبادئ الحوكمة وبين معايير الجودة فهي قليلة، تَضَمَّنت في أغلبها العلاقة بين الحوكمة والجودة في الجانب النظري فقط، أما في جوانبها التطبيقية فَتَمَّ الاعتماد إما على متغيرات الحوكمة فقط أو متغيرات الجودة فقط. بشكل عام يُمكن التطرق إلى أهم هذه الدراسات على النحو التالي:

- **الدراسات باللغة العربية:** من بين الدراسات السابقة باللغة العربية توجد:

✓ **دراسة ذهبية الجوزي [2013]: تحت عنوان"الحكم الراشد وجودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر"[1]**، حاولت الباحثة إسقاط بعض مبادئ الحكم الراشد في إدارة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية على عينة من 210 أستاذ بجامعة الجزائر3، توصلت الدراسة إلى أن مستوى جودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر منخفض، ويعود السبب إلى ضعف مستوى الاستقلالية والمساءلة على الأداء في إدارة هذه المؤسسات والتي تُعد ضرورية لتحسين أداءها؛

✓ **دراسة صليحة رقاد [2013]: بعنوان "تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته -دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري"[2]**، هدفت الدراسة إلى معرفة المبررات الدافعة لتطبيق نظام ضمان الجودة والخيارات الأساسية لتطبيقه على مستوى مؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة، وأيضا تحديد المعوقات التي تَحد من عملية تطبيق هذا المدخل وعوامل إنجاحه، وتوصلت الباحثة إلى أن التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية دفعت إلى تطبيق نظام ضمان الجودة بها، وأن هناك جملة من المعوقات التي تحد من تطبيقه والمتمثلة في الجانب القيادي على مستوى الوزارة الوصية، والجانب الإداري والتنظيمي على مستوى المؤسسة والجانب السلوكي للأطراف المعنية بتطبيقه، كما كشفت

[1] ذهبية الجوزي [2013]: «الحكم الراشد وجودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر»، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر3، الجزائر، ص.ص. 01-230.

[2] صليحة رقاد [2014]: «تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته»، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف1، الجزائر، ص.ص. 01-284.

الدراسة عن وجود جملة من عوامل النجاح يتعين على صانعي القرار الأخذ بها لإنجاح تطبيق نظام ضمان الجودة؛

✓ **دراسة علي براجل وآخرون [2014]: تحت عنوان: "دراسة تقييمية لمدى فعالية نظام: ل.م.د في مؤسسات التعليم العالي في ضوء آراء الأساتذة والطلبة "[3]**، هدفت الدراسة لتقييم مدى فعالية نظام LMD في رفع الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم العالي، ومعرفة المعوقات المؤثرة على فعاليته في ضوء آراء الطلبة والأساتذة. تَوَصَّل الباحثون إلى عدة نتائج والتي من بينها أن النصوص التنظيمية والإصلاحات الهيكلية لنظام LMD لا تختلف عن النظام الكلاسيكي إلا في بعض الجوانب الشكلية، مثل تغيير التسمية وتقليص المدة الزمنية وتوحيد الجذوع المشتركة حسب الميادين، وبالتالي تطبيقه لم يتمكن من القضاء على العوائق الكثيرة والاختلالات المتراكمة التي كانت الأهداف الأساسية لذلك، وأن المعوقات المؤثرة على فعالية هذا النظام كثيرة من بينها القوانين والتشريعات المنظمة للجانب الإداري والبيداغوجي، الإمكانيات والوسائل المتاحة، المسار التكويني للطالب (النظري والميداني) والأداء البيداغوجي للأساتذة؛

✓ **دراسة منال بنت عبد العزيز بن علي العريني [2014]: بعنوان "واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"[4]**، قامت الباحثة بدراسة واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية، وتَوصلت إلى أن تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مُتَحَقِّق بدرجة متوسطة مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة، وأَكَدت الدراسة على إصدار لوائح وتشريعات خاصة بمعايير ومبادئ الحوكمة الجامعية وإلزام الإدارات والمجالس داخل الجامعة بالعمل بها، وإنشاء لجان مستقلة داخل الجامعة لمتابعة تنفيذ معايير الحوكمة وتقييمها؛

✓ **دراسة علي بن محمد السوادي [2015]: المعنونة بـ"الحوكمة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية -تصور مقترح-"[5]**، كان الهدف من الدراسة بناء تصور مقترح لتطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، شملت الدراسة عينة من 455 قيادي أكاديمي على مستوى خمس جامعات سعودية حكومية، وتَوَصَّل الباحث إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها أن القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية تُدْرِك بدرجة عالية جدا مفهوم الحوكمة الرشيدة وأهمية تطبيقها، وأن درجة تطبيقها في الجامعات السعودية كانت بدرجة ضعيفة، وكشفت نتائج الدراسة أن أغلبية أفراد العينة يُدركون أن هناك معوقات عديدة تواجه تطبيق الحوكمة الرشيدة بالجامعات السعودية؛

---

[3] علي براجل وآخرون[2014]: «دراسة تقييمية لمدى فعالية نظام ل.م.د في مؤسسات التعليم العالي في ضوء آراء الأساتذة والطلبة»، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ص.ص. 01-95.

[4] منال بنت عبد العزيز بن علي العريني [2014]: «واقع تطبيق الحوكمة من موجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية»، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس، المجلد 3، العدد 12، الأردن، ص.ص. 114-148.

[5] علي بن محمد السوادي [2015]: «الحوكمة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية -تصور مقترح-»، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى السعودية، السعودية، ص.ص. 01-352.

✓ **دراسة خليل شرقي [2016]: بعنوان "دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي-دراسة لآراء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية-"[6]**، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي في مؤسسات التعليم العالي، اعتمد الباحث على مُقاربة كيفية لبيانات المقابلات الموجهة لمسؤولي خلايا الجودة وعمداء الكليات محل الدراسة، ومُقاربة كمية من خلال تحليل 412 استبيانا لأساتذة نفس الكليات، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها عدم تأثير إدراك مفاهيم إدارة الجودة الشاملة والأداء على تحسين درجة الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة ومؤشرات الأداء، ووجود دور إيجابي ومعنوي لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي لمؤسسات التعليم العالي؛

✓ **دراسة مروان حمودة الدهدار وآخرون [2017]: تحت عنوان "واقع حوكمة الجامعات الفلسطينية"[7]**، كان الهدف منها التعرف على واقع تطبيق مبادئ الحوكمة من خلال آراء عينة من 197 موظف في المستويات الإدارية العليا في أربع جامعات في قطاع غزة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ضُعفا في الدور الذي تلعبه وزارة التعليم العالي في دعم الجامعات، مع عدم وجود معايير أو دليل للحوكمة الجامعية، كما أن الجامعات التي شملتها الدراسة تُطبق مبادئ الحوكمة بدرجة متوسطة، إضافة إلى وجود نزاعات حزبية وازدواجية في اتخاذ القرارات ووجود ضعف في مشاركة أصحاب المصلحة.

- **الدراسات باللغة الأجنبية:** من بين الدراسات السابقة باللغة الأجنبية توجد:

✓ **دراسة Aidanas BARZELIS et al [2012]: "University Governance Models: The case of Lapland university"[8]**، قام الباحثون بعرض مفهوم الحوكمة الجامعية وأبعادها وتطبيقاتها في جامعة Lapland الفنلندية، عالجت الدراسة تَعَاقُب مفهوم الحوكمة الجامعية وتحليل نماذجها في سياق قوانين التعليم العالي الأوروبي، وتوصلت الدراسة إلى أن الحوكمة في جامعة Lapland أصبحت تتميز بمشاركة أوسع، وأن الحوكمة لا ترتبط بالتمييز بين الوظائف الإدارية والأكاديمية والتقليص من الإجراءات الإدارية بقدر ما ترتبط أكثر بانفتاح الجامعة والاتصالات الفعالة والثقافة الأكاديمية، كما يتميز مفهوم الحوكمة الجامعية بالتعقيد وبخصائص متعددة الأبعاد، ويوجد ارتباط مباشر بين الحوكمة والاستقلالية وتطوير الجامعات، وأن اقتصاد المعرفة طرح تحديات جديدة للحوكمة في المؤسسات التي تفتقر للاستقلالية المالية؛

---

[6] خليل شرقي [2016]: «دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي- دراسة لآراء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية-»، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص.ص. 01-359.

[7] مروان حمودة الدهدار وآخرون [2017]: «واقع حوكمة الجامعات الفلسطينية»، مجلة العلوم الاقتصادية وإدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد 25، العدد 01، فلسطين، ص.ص. 62-88.

[8] Aidanas BARZELIS et al [2012]: «University Governance Models: The Case of Lapland University», Journal of Young Scientists, Šiauliai University, N°2 (35), Lithuania, p.p. 01-13.

✓ دراسة **Godwin UTUKA[2012]: "Quality Assurance in Higher Education: Comparative Analysis of Provisions and Practices in Ghana and New Zealand"**[9]، عرضت الدراسة تحليلا مُقارنًا لسياقات وأحكام ضمان الجودة في التعليم العالي الغاني والنيوزيلندي، من خلال تحليل آراء مجموعة من الفاعلين في أنظمة إدارة الجودة في البلدين، عن طريق المقابلات الشخصية وأيضا تحليل وثائق خاصة بسياسات وممارسات ضمان الجودة في الجامعات محل الدراسة ووكالات ضمان الجودة الخارجية في البلدين، وذلك من أجل تحديد ممارسات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي النيوزيلندية التي يمكن تطبيقها على سياق التعليم العالي الغاني أو التي تُحدد على الأقل اتجاه للحكومة الغانية لإعادة النظر في سياسات تعليمها العالي. أشارت الدراسة إلى أنه على الرغم من أن إدارة وممارسات ضمان الجودة في نيوزيلندا لا تخلو من العيوب، فإن غانا تتمتع بفرص أفضل للاستفادة من التجارب السابقة في تشكيل اتجاه سياستها في المستقبل. من أهم نتائج المتوصل إليها أنه على الرغم من أن المجلس الوطني للاعتماد كان له تأثيرا كبيرا على نظام الجودة لقطاع التعليم العالي في غانا منذ إنشائه، إلا أن متطلبات عمليات إدارة الجودة لا تزال تُشَكِّل تحديًا لكل من المؤسسات ومجلس الاعتماد، وأن هناك الكثير من التحسينات يَتعين القيام بها، كما كشف التحليل المقارن للبيانات أيضا عن وجود بعض الثغرات والتحديات في نظام التعليم العالي الغاني؛

✓ دراسة **Mulu N. KAHSAY[2012] :"Quality and Quality Assurance in Ethiopian Higher Education: Critical Issues and Practical Implications"**[10]، عالجت الدراسة الجودة وضمانها في سياق التعليم العالي الإثيوبي بأسلوب نقدي، وهدفت لاستكشاف العوامل البيئية الداخلية والخارجية التي تُسَهِّل أو تعرقل عمليات ضمان الجودة لتحسين تعلم الطلبة الذي أُعتبر في الدراسة أساس المُهمة التعليمية، حيث أن عمليات ضمان الجودة تُصبح فعالة عندما تُرَكِّز على العمليات التعليمية الأساسية والعوامل التي تؤثر على جودة تعلم الطلبة. تطرقت الدراسة أيضا لنماذج ضمان الجودة، ومن بين نتائجها أن جودة التعليم العالي تواجه العديد من المشكلات، وأن العديد من الشروط الضرورية لممارسات ضمان الجودة بفعالية غائبة في سياق الجامعات الإثيوبية، حيث لا يزال اعتماد وممارسة نظام ضمان الجودة شعارًا لانعدام استيفاء تلك الشروط؛

✓ دراسة **Daoud A. AL-HIDABI [2014]: "Arab Universities'Governance: The Way Forward"**[11]، عرض الباحث واقع حوكمة في الجامعات الحكومية في الدول العربية، وبَين أن مستوى تطبيقها منخفض جدا، وينعكس في عدة مؤشرات منها غياب الشفافية والمحاسبة والمشاركة، انتشار

[9]Godwin UTUKA [2012]: «Quality Assurance in Higher Education Comparative Analysis of Provisions and Practices in Ghana and New Zealand», Unpublished Doctoral Thesis of Philosophy in Education, Victoria University of Wellington, New Zealand, p.p. 01-318.

[10] Mulu N. KAHSAY [2012]: «Quality and Quality Assurance in Ethiopian Higher Education: Critical Issues and Practical Implications», A Doctoral Thesis , Published by CHEPS, University of Twente, Netherlands, p.p. 01-317.

[11] Daood A. AL-HIDABI [2014]: « Arab Universities' Governance: The Way Forward », Turkish Arab Congress on Higher Education, Istanbul Medeniyet University and Istanbul University and Association of Arab Universities, Istanbul, Turkey, p.p.01-48.

الرشوة ورداءة النظام الإداري والمالي، ضعف أنظمة التقييم والرقابة، سيادة التمويل الحكومي، أزمة الثقة بين الجامعات والمجتمع، المشاركة المحدودة جدا للقطاع الخاص والأطراف ذات المصلحة، انخفاض جودة المخرجات، المركزية في اتخاذ القرارات وتفشي البيروقراطية. أشار الباحث أيضا لوجود علاقة بين الحوكمة على مستوى الدولة والحوكمة على مستوى الجامعة، ولتحسينها يجب إعادة التفكير في العلاقة بين الدولة والجامعة، وتأسيس ميثاق الأخلاقيات والسلوك لمختلف المجالس والهيئات، وتوسيع تمثيل قطاع الأعمال، وخلق التوازن بين المساءلة والاستقلالية، وتطوير آليات مساءلة من خلال نظام إيداع التقارير، وتطوير دليل لحوكمة الجامعات. أشار الباحث كذلك إلى أنه بالرغم من وجود خصائص مشتركة بين مختلف الدول والجامعات، إلا أنه يجب تطوير نموذج خاص بكل دولة يتوافق وأنظمتها السياسية، الثقافية والتشريعية مع التركيز على أفضل التطبيقات للجامعات العالمية؛

✓ دراسة **Khalid ZAMAN [2015]: "Quality Guidelines for Good Governance in Higher Education across the Globe"**[12]، هدفت الدراسة لإيجاد علاقة بين مؤشرات الحوكمة على مستوى الدولة ومؤشرات التعليم العالي في عدد كبير من مناطق العالم، وكانت عبارة عن مبادرة لاقتراح عمل موحد لتدويل الجامعات. قام الباحث بدراسة العلاقة بين مؤشرات الحوكمة وبعض مؤشرات التعليم العالي من خلال نموذج انحدار مقطعي لسبع مناطق للفترة 1996-2012، أظهرت الدراسة وجود علاقة بين مؤشرات الحوكمة ومؤشرات التعليم العالي في الدول المتقدمة والدول السائرة في طريق النمو، وكان تأثير مؤشرات الحوكمة على مؤشرات التعليم العالي معنويا، سواء كان اتجاه العلاقة سلبيا أو إيجابيا، إضافة إلى ذلك وُجِد أن مؤشرات الحوكمة تُحسِّن من مخرجات التعليم العالي والتي بدورها تساعد في تدويل مؤسسات التعليم العالي؛

✓ دراسة **Francisco GANGA et al [2017]: "A Synchronic Analysis of University Governance: A Theoretical View of the Sixties and Seventies"**[13]، تطرق الباحثون لتحليل تطور مفهوم الحوكمة الجامعية ولوضع جامعات أنجلوساكسونية وأمريكية لاتينية لفترة الستينيات والسبعينيات، أكدت الدراسة على أن الحوكمة بإمكانها توفير فعالية وكفاءة تنظيمية كبيرة لمؤسسات التعليم العالي نظرا للتحديات التي تواجهها، وبَيَّنَت الدراسة أيضا أن الجامعات في فترة الستينيات والسبعينيات كانت في بحث عن الهوية التي تسمح لها بالتأثير على مصالح مختلف الأطراف ذات المصلحة، وتم التأكيد على أن اعتماد مبدأ المشاركة لكل أطراف المصلحة هو الحل لوضعية استعصاء الحكم وأيضا أهمية توزيع وتفويض السلطة، وأن التغيير يرتبط بقادة صارمين ذوي كفاءة على المستوى القيادي والمعرفي يثبتها المجتمع الجامعي، كما يرتبط التغيير أيضا باعتماد الديمقراطية كمنهج للجامعات الحديثة،

[12] Khalid ZAMAN [2015]: «Quality Guidelines for Good Governance in Higher Education across the Globe», Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences, Elsevier, N°01, Amsterdam &UK, p.p.01-07.
[13]Francisco GANGA et al [2017]: «A Synchronic Analysis of University Governance: A Theoretical View of The Sixties and Seventies», Educ.Pesqui, Sao Paulo,Vol 43, N°02, Brazil, p.p. 553-568.

وتم التأكيد أيضا على ضرورة مشاركة أطراف المصلحة في صياغة التشريعات وعلى دور المجالس العليا في الحوكمة الجامعية.

- **أهمية الدراسة الحالية مقارنة مع الدراسات السابقة:** تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب وتختلف معها في جوانب أخرى كالآتي:

✓ تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث بعض الجوانب النظرية للحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي؛

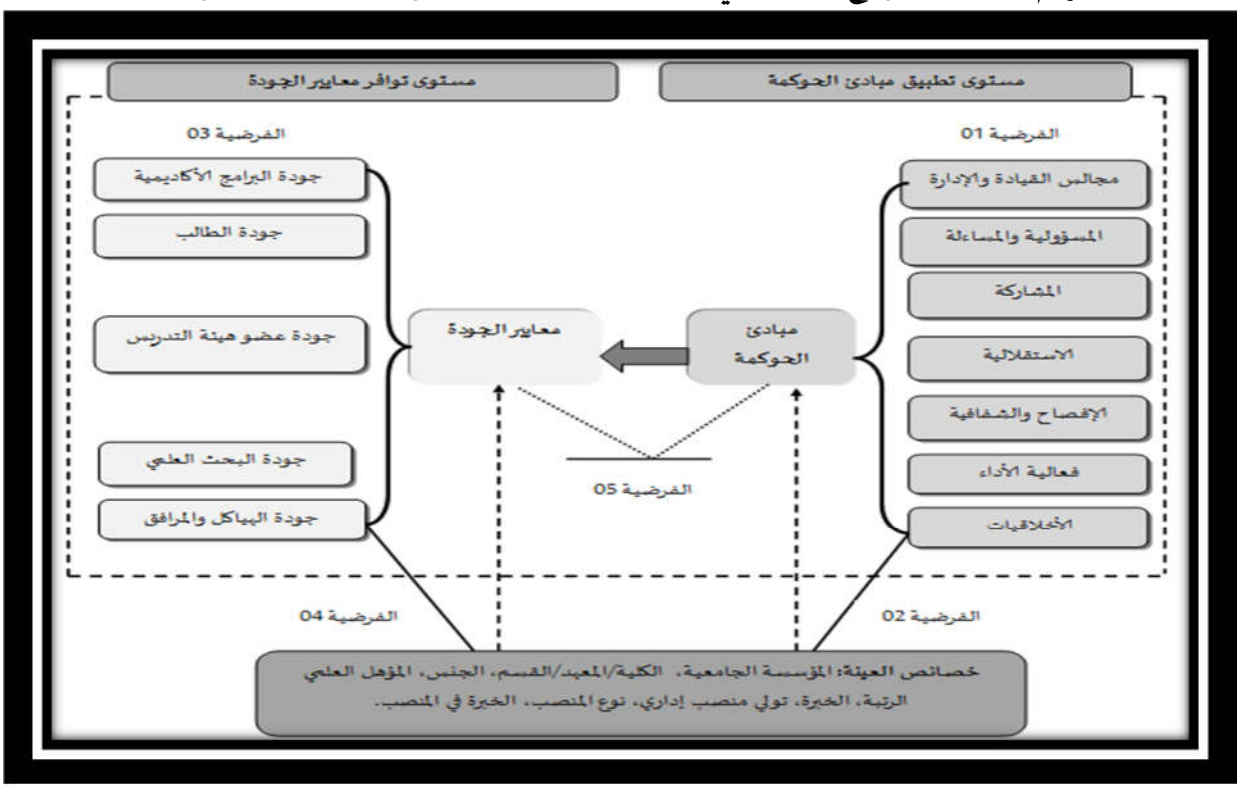
✓ تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث أنها تتطرق لأغلب مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة في الجانب التطبيقي؛

✓ تطرقت الكثير من الدراسات السابقة للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة في الجانب النظري فقط، أمَّا في جوانبها التطبيقية فتم إسقاط إما مبادئ الحوكمة فقط أو معايير الجودة فقط، وبالتالي تُعتبر الدراسة الحالية مبادرة تربط بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة في الجانب التطبيقي باستخدام طرق التحليل الإحصائي المختلفة (الانحدار المتعدد، التحليل العاملي التوكيدي والنمذجة بالمعادلات البنائية).

7. النموذج النظري للدراسة

النموذج النظري للدراسة هو نموذج تم بناؤه واقتراحه بناء على تحليل الدراسات السابقة والتحليل النظري لمتغيرات الدراسة المتمثلة في مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة، حيث يُوَضِّح المبادئ والمعايير المعتمدة في الدراسة والعلاقة التي تربط بين المتغير المستقل (مبادئ الحوكمة) والمتغير التابع (معايير الجودة)، اختبار النموذج النظري للدراسة يتم من خلال تحديد مدى تطابقه مع بيانات ونتائج العينة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي والنمذجة بالمعادلات البنائية، المخطط التالي يوضح النموذج النظري المقترح للدراسة:

شكل رقم (01): النموذج الافتراضي للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة



المصدر: من إعداد الباحثة

8. منهج الدراسة

منهج الدراسة يتحدد من خلال طبيعة وأهداف الموضوع، تم الاعتماد في الجانب النظري على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتضمن وصف وتحليل أهم المفاهيم المتعلقة بالظاهرة محل الدراسة، حيث تم التطرق إلى أهم المفاهيم المتعلقة بخصوصيات الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي وذلك بالاعتماد على المراجع ذات الصلة بالموضوع، أما في الجانب التطبيقي للبحث، فقد تم الاعتماد على المنهج الإحصائي من خلال تطبيق أسلوب معاينة الحصص، بالاعتماد على تقنية سبر الآراء والاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات، حيث تَمَّ استطلاع آراء عينة من 476 أستاذ دائم، تم توزيعها حسب متغيرات المراقبة المعتمدة، أما في تحليلنا لبيانات الدراسة الميدانية فقد اعتمدنا على مجموعة من الإحصاءات والاختبارات الإحصائية التي تتوافق مع طبيعة البيانات وأهداف الدراسة، كالمتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، إحصائية ستيودنت، إحصائية فيشر، نموذج الانحدار المتعدد، التحليل العاملي التوكيدي والنمذجة بالمعادلات البنائية. تم استغلال ومعالجة قاعدة البيانات بواسطة البرنامج الإحصائية المتمثلة في (SPSS,V22) و(AMOS,V22).

9. حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في:

- **حدود مكانية:** تتمثل الحدود المكانية للدراسة في مؤسسات التعليم العالي المتمثلة في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة والمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر؛

- **حدود بشرية:** شملت الدراسة أعضاء هيئة التدريس الدائمين في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة والمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر خلال السنة الجامعية 2018/2017؛

- **حدود زمانية:** تمثل الحدود الزمنية للدراسة الفترة التي استغرقتها الدراسة الميدانية وهي ثمانية أشهر، وذلك ابتداءا من شهر أكتوبر 2017 إلى غاية نهاية شهر ماي 2018.

10. خطة الدراسة

بهدف تحقيق الهدف من الدراسة، تَمَّ تقسيمها إلى أربعة فصول كما يلي:

- **الفصل الأول:** المعنون بـ **"الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي"**، تطرق للإطار المفاهيمي للحوكمة عُموما، خصوصيات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، ونماذج الحوكمة ومراحل ومعوقات تطبيقها وبطاقة قياسها؛

- **الفصل الثاني:** تحت عنوان **"تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي"**، تَمَّ من خلاله عرض بعض تجارب الحوكمة في دُوَلٍ أمريكية، أوروبية آسيوية وعربية؛

- **الفصل الثالث:** يحمل عنوان **"الجودة في مؤسسات التعليم العالي من منظور مبادئ الحوكمة"** تطرق لمفاهيم أساسية حول الجودة ونظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، الجودة من منظور التصنيف الدولي، والعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة؛

- **الفصل الرابع:** الموسوم بـ **"دراسة ميدانية حول دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر"**، خُصِّص للدراسة الميدانية، حيث تطرق لواقع التعليم العالي في الجزائر، الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، التحليل الإحصائي لمحاور الاستبيان، واختبار فرضيات الدراسة.

11. صعوبات الدراسة

واجه إنجاز هذه الدراسة عدة صعوبات وعراقيل أهمها:

- غياب إحصائيات حديثة تخص المؤشرات الكمية للتعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر؛

- غياب ثقافة سبر الآراء في المحيط الجامعي ورفض فئة كبيرة من الأساتذة الإجابة، مِمَّا صَعَّب مهمة جمع البيانات؛

- الحساسية النسبية للموضوع خاصة محور مبادئ الحوكمة الذي سَبَّب الرفض التام للإجابة في حالات كثيرة، وأيضا طول الاستبيان نتيجة لأن قياس مستوى تطبيق الحوكمة بدقة يتطلب التطرق لكل مبادئها، مما أدى إلى رفض الاستجواب وعدم استكماله في الكثير من المرات، كما أن استرجاع الاستبيان من الوحدات المُسْتَجوَبَة تَطَلَّب فترة كبيرة فاقت شهر وشهرين في كثير من الحالات، خاصة في كلية الطب والصيدلة وكلية العلوم وكلية التكنولوجيا في جامعة سطيف -1-.

الفصـــــل الأول

الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

تمهيد

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للحوكمة

المبحث الثاني: خصوصيات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

المبحث الثالث: نماذج الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، مراحل ومعوقات تطبيقها،قياسها

خـــلاصة

تمهيد

تشهد بيئة الأعمال العالمية والمحلية توجها إيجابيا نحو تبني مفهوم الحوكمة كجزء من برامج الإصلاحات في كل دولة، بهدف تحسين الأداء الاقتصادي والاجتماعي على المستوى الكلي، ونظرا للأثر الإيجابي الذي حققه تطبيق الحوكمة على مستوى المؤسسات الاقتصادية، توسع استخدامها ليشمل مؤسسات التعليم العالي لمواجهة التحديات التي تشهدها هاته المؤسسات، كونها تتميز بطبيعة مختلفة عن غيرها من المؤسسات، لأنها المسؤولة عن الثروة البشرية التي حملت هذا القطاع الحساس مسؤولية التنمية في المجتمع.

إن إصلاح التعليم العالي من خلال تبني مفهوم الحوكمة وتطبيق مبادئها لم يعد مجرد اختيار وإنما أصبح ضرورة تفرضها المتغيرات المحلية والدولية حاضرا ومستقبلا، باعتبارها نظام يحقق فعالية وكفاءة تنظيمية كبيرة لمؤسسات التعليم من خلال تجسيد مبدأ المشاركة، الشفافية، المساءلة الاستقلالية...إلخ، ويؤدي إلى تحسين الأداء وتحقيق الجودة التي تُعد مطمح ومحل اهتمام الكثير من الأطراف ذات المصلحة الداخلية والخارجية.

يمر تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي بمراحل ويستلزم مجموعة من المتطلبات ويتأثر بعدة معوقات، أيضا توجد نماذج عديدة للحوكمة، يرتبط تطبيقها بسياق مؤسسات التعليم العالي. فيما يخص مسألة قياس الحوكمة فهي كذلك مطروحة بإلحاح، في هذا السياق قام البنك الدولي بإعداد بطاقة قياس الحوكمة التي تهدف إلى قياس أداء مؤسسات التعليم العالي ومقارنته، تَمَّ تطبيقها على عينة من دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وتَمَّ عرض نَتَائِجِها في تقارير البنك الدولي الصادرة سنة 2012 و2013.

لمعالجة محتوى هذا الفصل، تم تقسيمه إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للحوكمة؛

المبحث الثاني: خصوصيات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي؛

المبحث الثالث: نماذج الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، مراحل ومعوقات تطبيقها، قياسها.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للحوكمة

الحوكمة من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمامات كبيرة في السنوات الأخيرة، وأصبح تَطْبيقُها اتِّجاهاً دولياً في ظل ما يشهده العالم من تَحَوُّلاتٍ اقتصادية وسياسية واجتماعية وتكنولوجية وثقافية منذ نهاية الثمانينات وبداية التسعينيات، ولازال المفهوم غامضا ولا يوجد اتفاق بين الباحثين والخبراء حوله، بما في ذلك خبراء المؤسسات الدولية، وقد يرجع ذلك إلى تداخله في العديد من الأمور التنظيمية والاقتصادية والمالية والاجتماعية. نظرا لأهمية هذا المفهوم وحَساسيتِه وسعة محتواه واستخداماته الواسعة وتأثيراته المباشرة، سنحاول حصره في أهم جوانبه والمتمثلة في تعريف الحوكمة، أسباب ظهورها مستوياتها وعناصرها، شروط تطبيقها، مبادئها وأهدافها.

1.1. تعريف الحوكمة

يعود أصل كلمة «**حوكمة- Gouvernance**» إلى مصطلح « **حكومة-Gouvernement**» والمشتقة من الفعل اللاتيني «**Gubernare**» الذي يعني «**قيادة السفينة**»[1] ، ورغم الاختلاف في انتساب أصل مصطلح الحوكمة إلا أن هناك تقارباً كبيراً في تعريفه، نورد أهم التعاريف التالية:

أوضح **البنك الدولي** أن الحوكمة هي: «التقاليد والمؤسسات التي تُدير بها السلطة دولة ما، من أجل الصالح العام»[2] ويتضمن ذلك الإجراءات التي بمقتضاها يتم اختيار المسؤولين في السلطة ومراقبتهم واستبعادهم، وقدرة الحكومة على إدارة مواردها وتطبيق سياسات سليمة بكفاءة، واحترام المواطنين والحكومات للمؤسسات التي تحكم المعاملات الاقتصادية والاجتماعية بالدولة[3].

أما **برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (PNUD[*])**، فقد خلص إلى أن الحوكمة تعني: «ممارسة السلطات الاقتصادية والسياسية والإدارية لإدارة شؤون المجتمع على كافة مستوياته، كما تتضمن الحوكمة حكما ديمقراطيا فعَّالا، يستند إلى المشاركة والمحاسبة والشفافية»[4]، ورُبِط مفهوم الحوكمة بالتنمية البشرية وكذا حقوق الإنسان والديمقراطية، إضافة إلى تحديد واحترام القوانين وتسيير القطاع العام ومحاربة الرشوة وتخفيض النفقات الفائضة[5].

---

[1]Maurice BASLÉ [2000]: «Évaluation des Politiques Publiques et Gouvernance à Différents Niveaux de Gouvernement», p. 17, Disponible sur le lien: http://www.pnud.ne/rense/Biblioth%E8que/Basl%E901.pdf (Consulté le 22/01/2010).

[2]Banque Mondiale [2002]: «La Qualité de la Croissance», Rapport sur le Développement dans le Monde, De Boeck, Bruxelles, p. 152.

[3]Daniel KAUFMAN [2003]: «Repenser La Bonne Gouvernance : La Gouvernance et Développement au Moyen-Orient et en Afrique du Nord», Banque Mondiale, Disponible sur le lien: http://www.worldbank.org/wbi/gouvernance (Consulté le 11/01/2010).

[*] Programme des Nations unies pour le développement.

[4]PNUD [1997]: «Governance for Sustainable Human Development», PNUD Policy Document, New York, p. 3.

[5]PNUD [2002]: «Rapport Mondial sur le Développement 2002- La Gouvernance Démocratique au Service du Développement Humains», Edition Economica, Paris, p. 51.

وحسب منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (**OCDE**) تمثل الحوكمة: «مجموع الإجراءات والتنظيمات المعتمدة لقيادة المؤسسة من أجل تحقيق أهدافها، كما تحدد العلاقات بين الأطراف المشاركة في توجيه أدائها»[1]. ويرتكز مفهوم الحوكمة على ثلاثة أُسُسٍ رئيسية، يتعلق الأساس الأول بوجود أزمة في طريقة الحكم (Crise de Gouvernabilité) أي فقدان مركزية هيئة الدولة، أما الأساس الثاني فيُظهر أن هذه الأزمة تعكس فشل الأشكال التقليدية في العمل العمومي، بينما الأساس الثالث يتعلق بظهور شكل جديد للحكم أكثر مواءمة للمعطيات الحالية.

انطلاقا من هذه الأسس أصبح مفهوم الحكومة غير كاف للتعبير عن أسلوب الحكم، مما طرح توسيع نطاق الحكومة من المستوى الرسمي إلى المستوى غير الرسمي، من خلال إدخال أطراف المجتمع الأخرى في عملية صناعة القرار، فظهر مفهوم الحوكمة كجزء من ثقافة عالمية تنهض على تعزيز مشاركة الأطراف المجتمعية المختلفة مع الحكومة في صناعة وتنفيذ السياسات العامة، للتعبير عن الشراكة أو التفاعل بين الدولة والمجتمع والقطاع الخاص[2].

2.1. أسباب ظهور الحوكمة

إنّ ظهور مفهوم الحوكمة ما هو إلا انعكاس لتطورات حديثة تجلت في التغير الذي حصل في طبيعة دور الحكومة من جانب والتطورات المنهجية والأكاديمية من جانب آخر، حيث طُرِحَ هذا المفهوم في صياغات اقتصادية، اجتماعية، سياسية، وثقافية وتأثر بمعطيات داخلية ودولية، ويمكن الإشارة إلى أهم الأسباب المتمثلة في ظاهرة العولمة، ظاهرة الفساد وتغير طبيعة ودور الدولة، نعرضها كالآتي:

- **ظاهرة العولمة:** تضمنت ظاهرة العولمة عمليات تتعلق أساسا بعولمة القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، تزايد دور المؤسسات غير الحكومية على المستوى الدولي والوطني، عولمة آليات وأفكار اقتصادية السوق، هذا ما أدى إلى تزايد دور القطاع الخاص وانتشار التحولات على المستوى العالمي وزيادة معدلات التشابه بين الجماعات والمؤسسات أو المجتمعات[3]؛

- **ظاهرة الفساد:** يعكس الفساد استعمال السلطة العامة من أجل تحقيق أغراض ذات مصلحة خاصة[4] من أبرز آلياته الرشوة، المحسوبية، المحاباة، استغلال المال العام. إن شيوع ظاهرة الفساد عالميا، كان نتيجة لغياب المبادئ المتمثلة في المحاسبة والمساءلة والشفافية في تسيير أمور الدولة، ممّا أدى إلى ضرورة التفكير في انتهاج آليات تجعل من الأنظمة أكثر شفافية قصد القضاء على هذه الظاهرة؛

---

[1] Edwards MEREDITH [2002]: «University Governance: A Mapping and Some Issues», p.p. 3-4, Available on: http://www.atem.org.au/downloads/pdf/Governance.pdf (See on 02/06/2010).

[2] عيد فالح العدواني[2009]: « الحوكمة ودورها في تحسين الأداء المؤسسي للجهاز الإداري ومتطلبات التطبيق في دولة الكويت»، مجلة النهضة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، المجلد 10، العدد 04، مصر، ص. 68.

[3] سلوى الشعراوي جمعة وآخرون [2001]: «إدارة شؤون الدولة والمجتمع»، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، القاهرة، ص. 4.

[4] محمود عبد الفضيل [2004]: «مفهوم الفساد ومعاييره»، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية حول: «الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية»، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص. 80.

- **تغير طبيعة ودور الدولة:** تجلى تغير طبيعة ودور الدولة في المظاهر التالية:[1]

✓ التحولات التي شهدها العالم منذ نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات، انعكست على تغير دور الدولة وطرحت أدوارا عديدة يمكن أن تقوم بها التنظيمات المجتمعية المختلفة. فظهرت الحاجة إلى أسلوب جديد للحكم والإدارة يجمع بين المؤسسات الرسمية وغير الرسمية، وأصبح مفهوم الحكومة غير كاف للتعبير عن أسلوب الحكم، ممّا طرح توسيع نطاق الحكومة من المستوى الرسمي إلى المستوى غير الرسمي من خلال إدخال أطراف المجتمع الأخرى في عملية صنع القرار. فظهر مفهوم الحوكمة كجزء من ثقافة عالمية تنهض على تعزيز مشاركة الأطراف المجتمعية المختلفة مع الحكومة في صناعة وتنفيذ السياسات العامة، للتعبير عن الشراكة أو التفاعل بين الدولة والمجتمع والقطاع الخاص؛

✓ إخفاق التنمية في إفريقيا، حيث أشارت إحدى الدراسات الهامة للبنك الدولي في مجال المساعدات المقدمة للدول الفقيرة، إلى وجود علاقة سلبية بين المساعدات والنمو على مدار العقود الحديثة، وتبين أن الدول الفقيرة لم يتم تحقيق التنمية فيها ليس بسبب الفجوة التمويلية، بل لأسباب تعود للفجوة في المؤسسات والسياسات مقارنة مع الدول التي تم فيها تحقيق التنمية. حيث ثبت أن عدم كفاءة الحكم هو المسؤول عن استمرار الفقر والتخلف، وتتجلى أزمة الحكم في الرشوة الواسعة الانتشار وعدم كفاءة الخدمات العامة، إلى غير ذلك من المشكلات؛

✓ غياب التكامل في الأدوار بين قطاعات المجتمع (الدولة، القطاع الخاص، المجتمع المدني)، وعجز الحكومات عن تحقيق طموحات مواطنيها بالمستوى المطلوب، واستخدام المناصب الحكومية من قبل القادة الحكوميين لتعزيز الطموحات الشخصية أدى إلى عدم الثقة تجاه المؤسسات الوطنية؛

✓ الأزمات الاقتصادية والمالية التي شهدها عددٌ من دول شرق آسيا وأمريكا الجنوبية وروسيا خلال التسعينات من القرن العشرين، كالأزمة المالية الآسيوية سنة 1997 والأزمة المالية الروسية سنة 1998 والأزمة المالية العالمية سنة 2008، وكذلك ما شهده الاقتصاد الأمريكي من فضائح وانهيارات مالية ومصرفية لعدد من أقطاب الشركات الأمريكية العالمية، كالفضيحة الشهيرة لبنك الاعتماد والتجارة الدولي سنة1991، وانهيار وإفلاس بنوك الادخار والإقراض في أمريكا سنة 1994، وأزمتي شركتي Enron وWorldcom سنة 2001، إضافة إلى ما تشهده أوروبا اليوم من أزمات اقتصادية وأيضا ظهور عولمة الأسواق المالية.

---

[1] راجع كلا من:

- Brahim LAKHLEF [2006]: «La Bonne Gouvernance », Dar El Khaldounia, Algérie, p.p. 9; 12-13.
- Mohamed SALIH [2003]: «Gouvernance, Information et Domaine Publique», 3ème Réunion du Comité de l'Information pour le Développement, Commission Economique pour l'Afrique, Conseil Economique et Social, Nations Unies, Addis Abeba, Ethiopie, p.p. 9-10.

- زهير عبد الكريم الكائد [2003]: «قضايا الحكمانية»، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ص.ص. 20؛ 23.

-صبايحي نوال[2013]: «واقع الحوكمة في دول مختارة – مع التركيز على التجربة الجزائرية-»، المؤتمر الدولي الثامن حول: «دور الحوكمة في تفعيل أداء المؤسسات والاقتصاديات»، جامعة حسيبة بن بوعلي ، الشلف، الجزائر، ص. 5 .

3.1. مستويات الحوكمة وعناصرها

يتضمن مفهوم الحوكمة ثلاثة مستويات سواء فيما يخص معيار المجال أو معيار المكان، وأيضا يضم مفهوم الحوكمة ثلاثة عناصر، سيتم عرضها من خلال هذه النقطة.

1.3.1. مستويات الحوكمة

تم تصنيف مستويات الحوكمة على أساس معيارين، معيار المجال (أو موضوع الحوكمة) ومعيار المكان.

- **مستويات الحوكمة حسب معيار المجال:** فيما يخص مجال أو موضوع الحوكمة حُدِّدت ثلاثة مستويات للحوكمة تتمثل في:[1]

✓ **الحوكمة على المستوى السياسي:** تضم مؤشرين، مؤشر المشاركة والمساءلة، ويتضمن الأخذ بآراء المواطنين واقتراحاتهم في صناعة القرار، حرية التعبير، حرية الإعلام، حرية تكوين الجمعيات...إلخ، ومؤشر الاستقرار السياسي وغياب العنف ويشمل الأمن، مكافحة الإرهاب...إلخ؛

✓ **الحوكمة على المستوى الاقتصادي:** تضم مؤشرين، مؤشر فعالية الحكومة ويشمل جودة الخدمات العمومية والمدنية، قدرة الحكومة على تطوير السياسات وتنفيذها...إلخ، ومؤشر جودة الأنظمة ويتضمن قدرة الحكومة على تطوير سياسات وقواعد ذات نوعية من شأنها تنمية القطاع الخاص...إلخ؛

✓ **الحوكمة على المستوى المؤسساتي:** تضم مؤشرين، مؤشر قواعد القانون ويشمل ثقة المواطنين في الدستور واحترامه، قوة القانون...إلخ، ومؤشر مراقبة الفساد ويضم مكافحة الرشوة...إلخ.

- **مستويات الحوكمة حسب معيار المكان:** حُددت ثلاثة مستويات مكانية للحوكمة هي:[2]

✓ **الحوكمة على المستوى العالمي:** هي عملية للقيادة التعاونية تجمع الحكومات والوكالات العامة متعددة الأطراف والمجتمع المدني لتحقيق أهداف مقبولة لدى الجميع، وتوفر توجها استراتيجيا وتمكن من حشد الطاقات الجماعية لمواجهة التحديات العالمية[3]. الحوكمة في المجال العالمي، تخص قضايا خارج مجالات الإدارة الحكومية الواحدة. ظهر هذا المفهوم على اعتبار أن الممارسات التقليدية القائمة على التعاون الدولي لا يمكنها أن تصمد أمام ضغوطات العولمة؛

✓ **الحوكمة على مستوى الدولة:** تكون الحوكمة على مستوى المجتمع الواحد، تنص على ضرورة النظر في الممارسات التقليدية في أداء الأعمال الحكومية، مع مختلف الفاعلين من مؤسسات عامة وخاصة ومجموعات مدنية. تطرح أسلوبًا جديدًا يُمَّكن مختلف هؤلاء من تجميع مواردهم، خبراتهم، قدراتهم ومشاريعهم لخلق تحالف قائم على اقتسام المسؤوليات، ويمكن أن يحتوي على عدة مستويات الوطني الولائي...إلخ؛

---

[1] Khalid ZAMAN [2015]: Op.cit., p. 1.

[2] زهير عبد الكريم الكائد [2003]: مرجع سابق، ص. 27.

[3] James. M et al [2000]: «Gouvernance: Nouveaux Acteurs, Nouvelles Règles», Le Magazine Finances &Développement, FMI, Vol 44, N° 04, Washington, USA, p. 11.

✓ **الحوكمة على مستوى المؤسسة:** هذا النمط يكون على مستوى المؤسسات مهما كان نوعها حيث تحدد الحوكمة إجراءات تسيير المؤسسة لتحقيق أهدافها.

2.3.1. عناصر الحوكمة

تتضمن الحوكمة ثلاثة عناصر رئيسة هي الحكومة، القطاع الخاص والمجتمعات المدنية.

الحكومة تهيئ البيئة السياسية والقانونية المساعدة، بينما يعمل القطاع الخاص على توفير فرص العمل وتحقيق الدخل لأفراد المجتمع، أما المجتمعات المدنية فتهيئ للتفاعل السياسي والاجتماعي بتسخير الجماعات للمشاركة في الأنشطة السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

بما أنّ لكل من تلك العناصر[1] نقاط القوة ونقاط الضعف الخاصة بها، يكون الهدف الاستراتيجي للحوكمة هو تعزيز التفاعل البنّاء بين الميادين الثلاثة في المجتمع، فالحوكمة فرضت على حكومات الدول المتقدمة والنامية على حد سواء أن تعيد النظر في تعريفها لدورها في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية لتقليل هذا الدور وإعادة النظر فيه. في المقابل يعطي مفهوم الحوكمة دورا كبيرا للقطاع الخاص في إحداث النقلة النوعية على نطاق المجتمع، وذلك من خلال التفاعل مع دور الحكومة ودور المجتمعات المدنية بشكل متكامل. بينما تساعد مؤسسات المجتمع المدني وفي مقدمتها المؤسسات غير الحكومية على تحقيق إدارة أكثر ترشيدا للحكم، من خلال علاقاتها بين الفرد والحكومة، ومن خلال تعبئتها لأفضل الجهود الفردية والجماعية.

4.1. شروط تطبيق الحوكمة

ليس هناك شروط متفق عليها تعمل على ترشيد الحوكمة، لكن توجد شروط أولية أساسية وضرورية في أي مجتمع يصبو إلى الحوكمة وهي:[2]

- **الشرعية:** يقصد بشرعية سلطة أو شرعية نظام حكم، القبول الطوعي والاختياري من جانب المواطنين لمؤسسات الحكم التنفيذية والقضائية والتشريعية، فالشرعية تعكس قدرة الدولة على تأسيس سلطتها على أساس شرعي، وفي المقابل رضا الشعب وتقبلهم لها، وهنا تظهر مساهمة الجميع في إدارة الشؤون العامة في جو من الشفافية والحرية والعدالة؛

- **سيادة القانون:** نعني بسيادة القانون مرجعيته وسيطرة أحكامه على الجميع من دون استثناء، انطلاقا من حقوق الإنسان بشكل أساسي، وهذا ما تتميز به المجتمعات الديمقراطية عن غيرها من الحكومات المستبدة؛

---

[1] لمزيد من التفاصيل راجع:

-PNUD [1997]: Op.cit., p.p. 6-8.

- زهير عبد الكريم الكائد [2003]: مرجع سابق، ص.ص. 44؛ 48.

[2] راجع كلا من:

- فضيل دليو وآخرون[2006]: «المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة»، الطبعة الثانية، مخبر علم الاجتماع والاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ص.ص. 27؛ 29؛ 64.

-PNUD [1997]: Op.cit., p.p. 3-5.

- **الديمقراطية***: تعني الديمقراطية اختيار الشعب لحكومته، يشمل المضمون الواسع لهذا المصطلح حق الشعب المطلق في أن يُشَرِّع لجميع الأمور العامة بأغلبية أصوات نوابه، فهي وسيلة للإصلاح تعتمد عليها الدول لتنظيم حياتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، بهذا المفهوم أصبحت الديمقراطية ضرورة من ضروريات العصر، تحدد الإطار الذي يمكن أفراد المجتمع من ممارسة حقوق المواطنة من جهة وتمكين الحاكمين من الشرعية التي تبرر سلطتهم وحكمهم من جهة أخرى. عَرَّف الاقتصادي الكندي Guy Peters الحوكمة بممارسة الديمقراطية والتي تتطلب اتخاذ القرارات على مستوى عالٍ من الشفافية والمشاركة[1]. فالديمقراطية شرط ضروري، تضمن أو على الأقل تساعد على ترشيد الحوكمة، من خلال مجموعة من الممارسات والإجراءات كالتمثيل السياسي العادل الانتخابات النزيهة، الحقوق المتساوية، الحريات الفردية المساءلة، التسامح والحل السلمي للنزاعات، ممَّا يضمن تحقيق السلم والاستقرار الاجتماعي والأمن المدني والفعالية المؤسساتية؛

- **العمل المؤسساتي:** يعنى وجود إطار مؤسساتي (هيئات رسمية)، ملائم وكفيل بتنظيم العمليات الضرورية الرامية إلى الإشراف على مراحل التصميم والتنفيذ والمراقبة والتقييم، كما يعني القدرة على الاستجابة للاحتياجات الاجتماعية، والاتفاق على الأهداف العامة للمجتمع، وصنع القرارات، وتنفيذ السياسات العامة المتفق عليها، ويحدد أيضا القواعد والإجراءات التي تحكم أعمال مختلف الجهات الفاعلة والعلاقات بينها[2]. على مستوى المؤسسة، يعكس العمل المؤسساتي مجموعة التفاعلات المعقدة بين الأفراد وأساليب العمل وموارد الاستخدام والبيئة التي يعملون في سياقها، فهو منظومة متكاملة لنتائج أعمال المنظمة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية. وفقا لهذا المفهوم يشمل العمل المؤسساتي ثلاثة أبعاد هي أداء الأفراد في إطار الوحدات التنظيمية، أداء الوحدات التنظيمية في إطار السياسات العامة للمنظمة وأداء المنظمة في إطار البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية[3].

5.1. مبادئ وأهداف الحوكمة

تقوم الحوكمة على مبادئ وتتضمن أهداف مباشرة وغير مباشرة، سيتم التطرق إليها من خلال هذه النقطة.

---

* الديمقراطية كلمة يونانية الأصل، مركبة من لفظين "ديموس" (Demos) أي الشعب و"كراتوس" (Cratos أو Kratia) أي السلطة أو الحكومة ومعناها "سلطة الشعب".

[1] Maurice BASLÉ [2000]: Op.cit., p. 2.

[2] راجع كلا من:

-Brahim LAKHLEF [2006]: Op.cit., p.16.

-Saad BENFERHET [2008]: «La Bonne Gouvernance: Les Fondements et Principes, Les Indicateurs de Mesures», Le Colloque International sur: «La Bonne Gouvernance Entre Le Service Public et la Participation Citoyenne» Université Ferhat Abbes, Sétif, Algérie, p. 7.

[3] عيد فالح العدواني[2009]: مرجع سابق، ص. 75.

1.5.1. مبادئ الحوكمة

تتضمن الحوكمة مبادئ متعددة، تختلف أولوية تطبيق هذه المبادئ من دولة إلى أخرى، كما تختلف هذه المبادئ من مؤسسة إلى أخرى. أهم ما أشارت إليه بعض المنظمات الدولية وبعض الباحثين فيما يخص مبادئ الحوكمة نعرضه فيما يلي:

- **مبادئ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (PNUD):** حَدَّدَ عددا من مبادئ الحوكمة الرشيدة تتمثل في المشاركة، الشفافية، المساءلة، سلطة القانون، سرعة الاستجابة، الكفاءة والفعالية والرؤية الإستراتيجية[1]؛

- **مبادئ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE):** حَدَّدَت ستة مبادئ لحوكمة المؤسسة تضمنت وجود إطار فعال لحوكمة المؤسسة، حقوق أصحاب المصلحة والوظائف الرئيسية للملاك، المعاملة المتساوية لأصحاب المصلحة، دور كل أصحاب المصلحة في حوكمة المؤسسة، الإفصاح والشفافية، تأكيد مسؤوليات مجلس الإدارة[2] ؛

- **مبادئ المنظمة العربية للتنمية الإدارية (ARADO[*]):** حدَّدَت مجموعة من المبادئ تتمثل في الشفافية المشاركة، المساءلة، الرقابة، مكافحة الفساد، العدالة والمساواة، التوافق، الثقة والاحترام[3].

2.5.1. أهداف الحوكمة

تتضمن الحوكمة أهدافا مباشرة وهي أهداف واضحة وصريحة، وأهداف غير مباشرة ضمنية سيتم عرضها في هذه النقطة[4].

- **الأهداف المباشرة:** تتمثل الأهداف المباشرة للحوكمة في:

✓ الحفاظ على رفاهية الإنسان وتوسيع خيارات جميع فئات المجتمع وخبراتهم، وحرياتهم وفرصهم الاقتصادية والسياسية، لا سيما لأكثر فئات المجتمع فقرا وتهميشا من خلال ضمان المشاركة الفعَّالة على جميع المستويات؛

✓ السعي للقضاء على الفقر وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، لا سيما في أكثر البلدان حاجة إليها، وذلك من خلال تفعيل دور المؤسسات الدولية والتنسيق فيما بينها وإنشاء مؤسسات سياسية وقضائية وإدارية تؤدي عملها بكفاءة وتخضع للمساءلة؛

✓ محاولة تحقيق الاستقرار عن طريق الالتزام بحكم القانون، والمشاركة الشعبية في الحكم والشفافية وتداول السلطة؛

---

[1] PNUD [1997]: Op.cit., p.p. 29; 58.

[2] OCDE [2004]: «Principles of Corporate Governance», OCDE Publications Service, Paris, p.p. 29; 58.

[*] ARab Administrative Development Organization.

[3] زهير عبد الكريم الكائد [2003]: مرجع سابق، ص.ص. 49 -50.

[4] راجع كلا من:

- كمال بلخيري وعادل غزالي [2007]: «متطلبات الإدارة الرشيدة والتنمية في الوطن العربي»، الملتقى الدولي حول: «الحوكمة واستراتيجيات التغيير في العالم النامي»، الجزء الأول، جامعة فرحات عباس، الجزائر، ص.ص. 434- 435.

- PNUD [2002]: Op.cit., p. 51.

- ✓ تحسين الإدارة العامة بواسطة الإصلاحات القانونية الإدارية، ودعم مبدأ المساءلة والنزاهة والشفافية؛
- ✓ إعادة التعريف بدور الدولة حتى تعمل وفق آليات أكثر كفاءة وشرعية، وتحديد دورها في دعم السوق وأيضا تفعيل دور كل مؤسسات المجتمع، حيث تشمل أجهزة الدولة وهيئات المجتمع المدني وكذا القطاع الخاص.

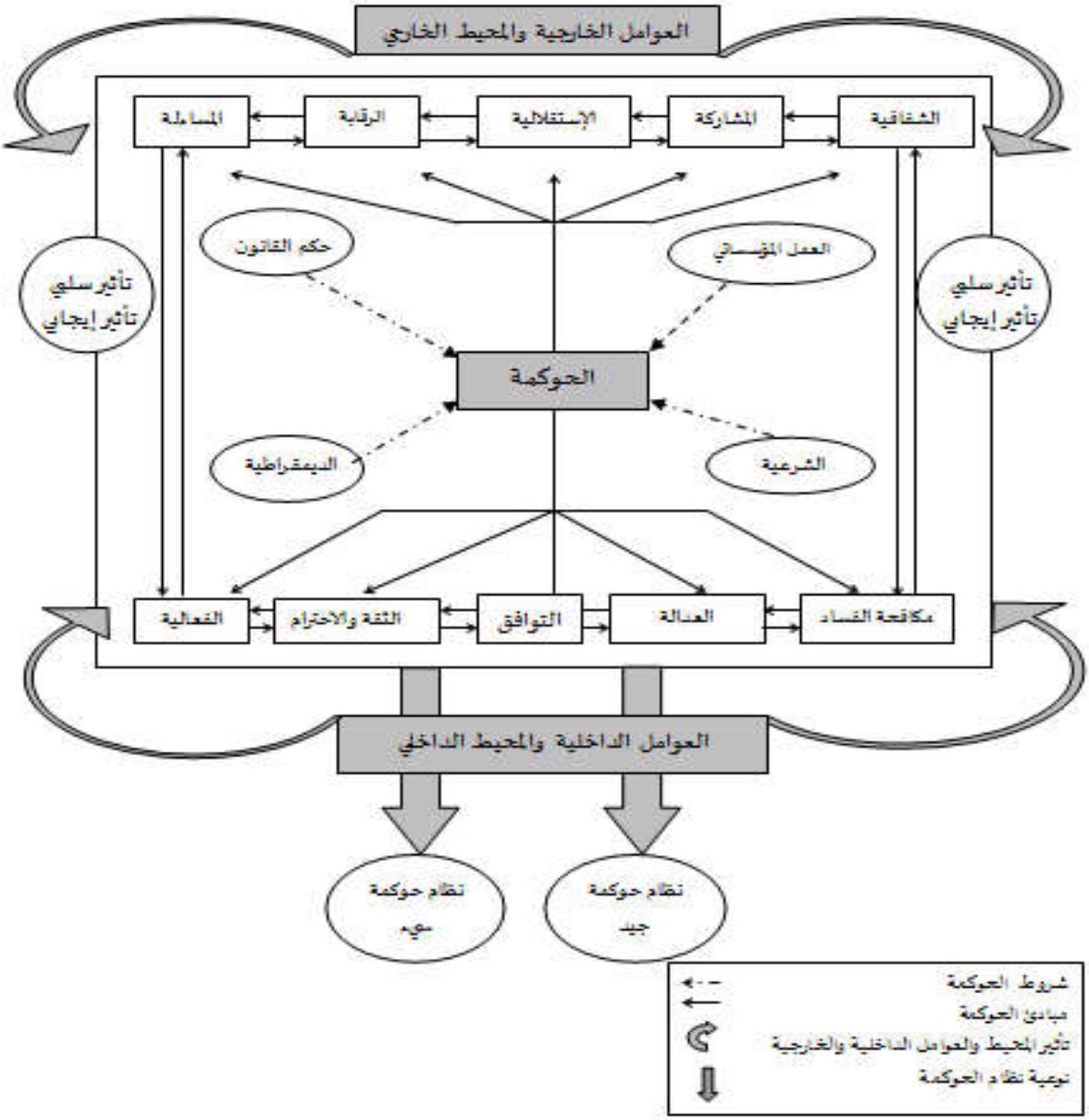
- **الأهداف غير المباشرة:** ذهب الكثير من المحللين إلى أن مفهوم الحوكمة يحمل في طياته استراتيجيات خفية تحمل أهدافا أكبر من الأهداف السابقة، نحددها كالتالي:

✓ الوصول إلى حكم قادر على أن يتعامل بكفاءة مع العمليات المرتبطة بالعولمة في الاقتصاد العالمي الجديد ووضع بعض القيود على سلطة الدولة، التي قد تؤدي سياساتها غير الرشيدة إلى التأثير سلبا على قوى السوق، وبالتالي يهدف تطبيق الحوكمة إلى الحد من دور الدولة وحصره على وظائف محددة فالدولة في ظل هذا المعتقد ما هي إلا فاعل تكنوقراطي يسهل عمل السوق؛

✓ تفعيل دور المؤسسات المالية الدولية في الدول النامية، وتعزيز وجود الشركات المتعددة الجنسيات والتي عادة ما تتدخل في شؤون الدول، هذا بدوره يهدف إلى تعميق تبعية الدول المتخلفة للدول المتطورة.

من خلال الطرح النظري السابق لمفهوم الحوكمة، يمكن القول أن الحوكمة هي نموذج لنظام لا يتحقق إلا بشروط أساسية (الشرعية، حكم القانون، الديمقراطية العمل المؤسساتي)، يتحدد هذا النموذج بمتغيرات تعكس مبادئ جوهرية (المشاركة، المساءلة، الشفافية...) تختلف حسب خصوصيات البيئة التي حددتها (دولة، مجتمع، منطقة مؤسسة عامة، مؤسسة خاصة...)، وبالتالي تختلف الأولوية والأهمية النسبية لهذه المبادئ من بيئة إلى أخرى، تؤثر هذه المبادئ وتتأثر فيما بينها حسب خصائص بيئتها والعوامل المؤثرة فيها داخليا وخارجيا، فتتفاعل جملة مُشَكِّلة نظام حوكمة، تتحدد نوعيته حسب واقع البيئة المحيطة وطريقة تأثير العوامل الداخلية والخارجية، يمكن توضيح هذا من خلال الشكل رقم (01، 01):

شكل رقم (01، 01): مفهوم الحوكمة



المصدر: من إعداد الباحثة

المبحث الثاني: خصوصيات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

تعتبر الحوكمة من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمامات كبيرة في السنوات الأخيرة، عبر استخدامها في تحقيق الجودة لتحسين أداء المؤسسات بشكل عام، ونظرا للنتائج الإيجابية التي حققها تطبيق الحوكمة على مستوى المؤسسات الاقتصادية انتقل استخدامها ليشمل مؤسسات التعليم العالي. لمفهوم الحوكمة خصوصيات في مؤسسات التعليم العالي، ترتبط بطبيعة وعناصر هذا النوع من المؤسسات، وبالخصوص في ظل التحديات العديدة والتوجهات الحديثة التي أوجبت عليها مراجعة أهدافها، تنظيمها، فلسفتها، مناهجها سياساتها، وعلاقتها بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي.

سيتم من خلال هذا المبحث تسليط الضوء على خصوصيات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك بالتطرق إلى أهم التوجهات الحديثة للتعليم العالي، ثم تقديم مفهوم الحوكمة من خلال عرض تطور المفهوم، تعريفه مع الإشارة إلى الفرق بين مفهوم الحوكمة ومفهوم الإدارة، أهميته وأهدافه، وأيضا أهم أسباب ظهوره، ثم عرض للأطراف ذات المصلحة في حوكمة مؤسسات التعليم العالي، وفي الأخير يتم التطرق لمبادئ ومتطلبات تطبيق الحوكمة.

1.2. التوجهات الحديثة للتعليم العالي

إنّ عصر التكنولوجيا والمعرفة أحدث تغييرات جذرية وطرح تحديات وتوجهات عديدة، فرضت على مؤسسات التعليم العالي ضرورة التكيف معها، خاصة في ظل المنافسة الكبيرة التي يشهدها هذا القطاع عالميا ومحليا، وهذا بهدف تحقيق الجودة والوفاء بمتطلبات المجتمع المحلي والدولي، من بين أهم هذه التوجهات نذكر:[1]

- **العولمة والتدويل**: إن تنامي ظاهرة العولمة والتوسع الكبير في استخدام التكنولوجيا ألغى بعد الزمان والمكان، وأضفى البعد الدولي على قطاع التعليم العالي، وانعكس ذلك في الحراك الأكاديمي الذي تضمن انتقال البرامج الأكاديمية والأفراد والمؤسسات التعليمية عبر الحدود، مِمَّا شكل ضغطا على مؤسسات التعليم العالي وجعل عمليات الإصلاح ضرورية وأصبحت المنافسة العالمية حتمية للبقاء والاستمرار. من أهم آثار العولمة إدراج التعليم ضمن الاتفاقية العامة لتجارة الخدمات (GATS*)، وتحول التعليم من

---

[1] راجع كلا من:

-OCDE [2011]: «L'Enseignement Supérieur à l'Horizon 2030, Mondialisation», Vol 02, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, OCDE, Paris, p.p. 22-25; 78; 134; 145; 278.

- OCDE [2003]: «Changing Patterns of Governance in Higher Education», Education Policy Analysis Report, OCDE, Paris, p.p. 61-62.

-Youcef BERKAN [2011]: « L'Université Algérienne entre Réalisations et Défis », Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement: « L'Université Algérienne et sa Gouvernance », C.R.E.A.D, Algérie, p.p. 196-198.

- Nabil BOUZID [2010]: «La Qualité de L'Enseignement Supérieur et son Evaluation», Colloque International sur: «Les Enjeux de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur», Université de Skikda, Algérie, p.p. 156-161.

- كمال بداري وآخرون [2013]: «ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي،إعداد وإنجاح التقييم الذاتي»، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص. 31.

- ابتسام علي التركي وأحلام خالد البصام [2014]: «العولمة وتدويل التعليم العالي في ظل توازن التأصيل»، متوفر على الرابط:

/https://www.alukah.net/social/0/75054 (شوهد يوم: 2014/09/20)

*General Agreement on Trade in Services.

كونه خدمة عامة إلى خدمة عن طريق السوق تحكمها قوى العرض والطلب، وظهر مصطلح تتجير وتسليع التعليم العالي. في المقابل طُرِحَ مفهوم التدويل **(Internalisation)** في ساحة المناقشات الدولية كصيغة أفضل من العولمة، وتجربة الاتحاد الأوروبي بهذا الشأن جديرة بالاهتمام، حيث أدركت دول الاتحاد الأوروبي أهمية التعاون الأكاديمي فيما بينها من خلال توقيع إعلان "بولونيا"*. التدويل عبارة عن إستراتيجية تنتهجها الجامعة لتستجيب لقوى التغيير الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ويظهر هذا الاتجاه خصوصا لدى المنظمات التعليمية الدولية، مثل منظمة اليونسكو، وهو اتجاه نحو تأكيد أهمية التنوع الثقافي، وضمان وصول البلدان النامية إلى الموارد التعليمية المتاحة في العالم أجمع.

خلقت هذه المفاهيم** منافسة عالمية، وأثرت بالإيجاب على الجودة في التعليم من أجل الارتقاء نحو تحقيق معايير الجودة الشاملة، هذا من جهة، من جهة أخرى، أدت إلى هجرة الأدمغة إلى الخارج وبرزت إشكالية الخصوصية والمحلية، حيث يجب على المؤسسات الخضوع لمعايير الجودة التي تضعها مختلف المؤسسات والمنظمات العالمية، وفي نفس الوقت الاستجابة لمتطلبات وخصوصيات البيئة المحلية وهي معادلة صعبة التحقيق؛

- **تمهين التعليم العالي:** يُقصد به نوع من التكوين للطلبة يتضمن كفاءات وقُدرات متعددة التخصصات لكي يتكيف مع سوق العمل، وبعبارة أخرى هو ذلك التكوين الذي يتم حسب احتياجات المهنة أو سوق العمل، حيث يكون الهدف هو الحصول على تكوين جيد يمكن الطالب من الحصول على منصب عمل في ظل اقتصاد مبني على المعرفة، هذا ما دعا إلى خلق فروع جديدة وتغيير في منهج وأساليب الدراسة، كنتيجة لزيادة الطلب على اليد العاملة المؤهلة بمستويات عالية من قِبَل المؤسسات. ساهمت العديد من العوامل في تركيز التوجه نحو تمهين التعليم العالي كالضغط وارتفاع الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، والتغير في جمهوره، وأيضا ظهور التكوين مدى الحياة؛

- **تنويع التعليم العالي:** إن ارتفاع الطلب الاجتماعي على التعليم العالي أصبح يشكل عبئا على الحكومات وفرض عليها تنويع مؤسساته وتطوير برامجه وفقا لمتطلبات سوق العمل، كضرورة للتكيف مع البيئة غير المستقرة وسريعة التغير والاستمرار، في إطار الثورة التكنولوجية والعلمية التي أدت إلى تطور وسائل الاتصال، فظهرت أنماط جديدة للتعليم مثل الجامعات المفتوحة والجامعات الافتراضية والتعليم الإلكتروني؛

- **خوصصة التعليم العالي وصعوبة التمويل:** خوصصة التعليم العالي كانت نتيجة لتراجع مسؤوليات القطاع العمومي وأدواره الاجتماعية والاقتصادية وعدم قدرته على الاستجابة لمتطلبات جودة التعليم،

---

* إعلان بولونيا "Déclaration de Bologne" تم توقيعه سنة 1998، وضعت من خلاله الدول الأوروبية قواعد مكثفة، تهدف إلى إحداث تقارب بين قطاعات التعليم العالي في الدول المختلفة، من أجل إقامة محيط أوروبي للتعليم العالي، مع مراعاة أن هذا التقارب في القضايا المشتركة موضع الاهتمام، لا يُلغي في الوقت نفسه التنوع والتعدد والثراء الموجود في مؤسسات التعليم العالي الأوروبية.

** إن ما يميز أنشطة التعليم العالي التي تصنف ضمن فكر التدويل عن الأنشطة التي تصنف ضمن فكر العولمة، ليس اختلاف طبيعة الأنشطة ذاتها، بل الدوافع والمنافع المتوقعة منها. التدويل يتبنى مبادئ أساسية، مثل: التنوع، والتعاون الدولي، والتضامن بين المؤسسات، وإقامة شبكات المعلومات، والمشاركة العالمية، والتبادل المعرفي على أسس من النفع المتبادل، أما العولمة فإنها تتبنى مبادئ مماثلة، ولكن في إطار أشد خطورة، مثل: الاندماج والتجانس والتنميط.

بسبب ضخامة الموارد المادية وعدم كفايتها لتسيير القطاع، مقابل الطلب والضغط الاجتماعي المتواصل على التعليم العالي، والذي ساهم في تدني مستوى خريجي الجامعات، خاصة في الدول التي يشرف فيها القطاع العمومي على مؤسسات التعليم العالي. ففي ظل الأزمة الاقتصادية لسنوات 1980-1990 تغيرت حوكمة الجامعات، وتم طرح ضرورة خلق والبحث عن مصادر تمويل بديلة، بهدف مواجهة التحديات المالية وتغطية النفقات، من خلال مشاركة القطاع الخاص مقابل مساحة أكبر من الاستقلال الذاتي، وضرورة تشكيل آليات مساءلة أكثر صرامة، من خلال سياسات التعاقد وتنفيذ آليات ضمان الجودة والإدارة بالنتائج[1]، حتى تخضع مؤسسات القطاع الخاص والتي تسعى لتحقيق الربح في المقام الأول إلى متطلبات ومعايير الجودة ولا تتحول إلى مصانع لمنح الشهادات؛

- **جودة التعليم العالي:** إن التنافس الكبير بين مختلف مؤسسات التعليم العالي الذي فرضته ثورة المعلومات والتكنولوجيا، جعل تبني نظام الجودة الشاملة ضرورة حتمية لمواجهة مختلف التحديات والتغيرات المستمرة والمتمثلة في تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، عدم توافق المخرجات مع متطلبات سوق العمل، قلة مصادر التمويل، انتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة والتعليم الإلكتروني، بهذا أصبح التعليم وفقا لمعايير الجودة شرطا ضروريا لاكتساب ميزة تنافسية للاستمرار والبقاء في عصر سُمي بعصر الجودة. فالتعليم وفق معايير الجودة الشاملة، استراتيجية متكاملة وفلسفة تعليمية للتطوير المستمر وتحسين المركز التنافسي للجامعة، وإرضاء الأطراف ذات المصلحة، لهذا على مؤسسات التعليم العالي تبني الجودة كفلسفة تنظيمية وثقافة جديدة لتحقيق التطور المستمر في أدائها وتحسين جودة مخرجاتها؛

- **حوكمة التعليم العالي:** ظهر مفهوم حوكمة التعليم العالي كمحاولة للتخفيف من حدّة التحديات التي يواجهها هذا القطاع وإيجاد حلول مقترحة. مفهوم الحوكمة لا يتعلق بإدارة الجامعة فحسب، بل بوضع معايير وآليات حاكمة لأداء كل الأطراف من خلال تطبيق الشفافية والإفصاح،المساءلة عن الأداء ومشاركة أصحاب المصلحة في اتخاذ القرارات. وبينت العديد من الدراسات والتجارب أن الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي خطوة ضرورية تجاه تطوير الجودة وأحد العناصر الأساسية التي تؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية، فتطوير قطاع التعليم العالي لا يكتمل في غياب حوكمة رشيدة لمؤسساته؛

- **الإدارة العمومية الحديثة:** إن عدم فعالية وكفاءة الإدارة العمومية خلال فترة الثمانينات وضعها محل انتقاد خاصة على مستوى دول القارة الإفريقية، وبالتالي طرح الاعتقاد بعدم فعالية النظام التقليدي لإدارة مؤسسات التعليم العالي في توجيه الأطراف الفاعلة نحو تحقيق الأهداف قضية إصلاح هياكل الحوكمة في التعليم العالي، في هذا السياق وتأثرا بمصطلح الإدارة العمومية الحديثة كاتجاه دولي معاصر بادرت العديد من الدول بالإصلاحات، وتم إعادة تعريف العلاقة بين الدولة ومؤسسات التعليم العالي. حَثَّ هذا المدخل على ضرورة تقليص دور الدولة في إدارة ومراقبة قطاع التعليم العالي بصورة مباشرة

[1]Michaela MARTIN [2012]: «La Gouvernance dans l'Enseignement Supérieur: Quelles Politiques pour Quels Effets», Pré-Conférence de l'IIPE à Dakar, UNESCO, Paris, p. 5.

والاكتفاء بالتحكم عن بعد ومراقبة النتائج لاحقا[1]، كما تم اقتراح إنشاء وكالات تنسيق وضبط النظام بدلا عن إدارة مركزية من طرف الوزارة ومنح سلطة أوسع في اتخاذ القرارات، نتج عن هذا تراجع الكثير من الحكومات عن مركزية جزء من مسؤولياتها لمؤسسات التعليم العالي من خلال زيادة استقلالياتها الذاتية[2]؛

- **اقتصاد المعرفة:** إنّ التطور السريع الذي يشهده العالم كنتيجة لثورة الاتصالات والمعلومات، ساهم في تنامي أهمية العلم والتكنولوجيا كأحد العناصر المهمة المؤثرة في تحقيق التنمية، من خلال الاستخدام الأمثل للمعرفة واستثمارها بفعالية في ظل اقتصاد المعرفة، مِمَّا ساهم في توسيع الدور البحثي للجامعات في كثير من دول العالم، من خلال التنوع غير المسبوق في مؤسسات التعليم العالي وهياكلها الأكاديمية والإدارية؛

- **التصنيف العالمي للجامعات**: إن من أهم الانعكاسات لظاهرة العولمة والثورة التكنولوجية ظهور بيئة تنافسية عالمية جديدة بين الجامعات، بغرض الوصول إلى أداء علمي وبحثي واجتماعي أفضل، هذا ما أدى إلى ظهور مؤسسات تهتم بتصنيف الجامعات عالميا. تمثل التصنيفات العالمية أهمية بالغة للجامعات، لكونها تمثل مؤشرا عن موقعها بين الجامعات العالمية الأخرى وفقا لمعايير تُحددها هذه التصنيفات، كما ارتبط التصنيف العالمي للجامعات الرائدة بثلاثة عوامل هي الموهبة، التمويل والحوكمة، حيث تم طرح خصوصيات حاسمة ضمن التصنيف العالمي ترتبط بالحوكمة، مثل القادة الملهمين، الرؤية الإستراتيجية الواضحة والقوية للاتجاه المؤسسي، فلسفة النجاح والتميز والتطوير والتغيير التنظيمي[3].

2.2. مفهوم الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

تعتبر الحوكمة مسألة بالغة الأهمية في مجال التعليم العالي، وللإلمام بهذا المفهوم سيتم التطرق لإطارها المفاهيمي، من خلال التعرض لتطور المفهوم، تعريف الحوكمة مع الإشارة للفرق بينها وبين الإدارة، أهميتها وأهدافها، وأخيرا أسباب ظهورها.

1.2.2. تطور مفهوم الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

ارتبط ظهور مفهوم الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي بظهور الجامعة سواء كان بصورة ضمنية أو صريحة، حيث التزمت هذه المؤسسات منذ نشأتها في دراسة كيف تَتِم إدارتها أو كيف يَتِم حُكمها، وبإدماج متطلبات المجتمع واهتمامات الأطراف ذات المصلحة ضمن سياساتها ظهر مصطلح "الحوكمة الجامعية" بقوة والذي أصبح موضوع العديد من الدراسات المهمة[4].

قامت مجموعة من الباحثين (Francisco GANGA et al) بتحليل وضع مؤسسات التعليم العالي خلال فترة الستينات والسبعينات، وبَيَّنوا أن الجامعات خلال هذه الفترة كانت في بحث عن الهوية والتي

[1]Khalid ZAMAN [2015]: Op.cit., p. 3.
[2]Michaela MARTIN [2012]: Op.cit., p. 5.
[3]Fabrice HENARD et Alexander MITTERLE [2010]: «Governance and Quality Guidelines in Higher Education, a Review of Governance Arrangements and Quality Assurance Guidelines», OCDE, Paris, p. 26.
[4]Francisco GANGA et al [2017]: Op.cit., p. 562.

تسمح لها بالتأثير على مصالح مختلف الأطراف ذات المصلحة، وبَيَّنت الدراسة أنَّه خلال هذه الفترة بدأت إدارة الجامعة تكتسب أهمية وظهرت الحاجة لإضفاء الطابع المهني على النشاطات المتعلقة بالإدارة، وأصبحت نشاطات الجامعات الحكومية أكثر وضوحا واتجه التركيز نحو البرامج الغائبة في ميادين عدة من التعليم العالي، حيث أنه قبل فترة الستينيات إدارة الجامعة لم تعط اهتماما كبيرا ومباشرا للمسائل الأكاديمية المرتبطة بالتدريس، البحث والإرشاد. توصل نفس البحث إلى أن بناء مفهوم الحوكمة كان نتيجة لحاجة نظام مؤسسات التعليم العالي لتبني نموذج وظائف يميز بين النشاطات الأكاديمية والنشاطات ذات العلاقة بالإدارة المؤسساتية، والعناصر ذات العلاقة بالسياق وذات العلاقة بالإدارة العليا[1].

في سياق تطور مفهوم الحوكمة، وقبل سنة 1958 في إطار تحليل مكونات الأهداف التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي، لم يشر Faulkner بطريقة صريحة إلى مصطلح الحوكمة، لكن قام بتوضيح العناصر التي يتم على أساسها بناء السياسات على مستوى مؤسسات التعليم العالي، وهي عناصر تدخل ضمنيا في إطار مفهوم ومسؤوليات الحوكمة، نوردها في الجدول رقم (01،01):

جدول رقم (01، 01): نموذج Faulkner للمتغيرات والعمليات المدمجة مع الأهداف التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي

المتغيرات	العمليات
أهداف مؤسسات التعليم العالي	ضرورة التعبير عن احتياجات المجتمع والزبائن (الطلبة).
	مراجعة وإعادة صياغة الأهداف باستمرار بما يتوافق واحتياجات المجتمع المتغيرة.
	الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الناتجة عن الفروقات بين الطلبة.
	تأسيس القواعد للتصميم الصحيح لمناهج التعليم العالي.
صياغة الأهداف	الأخذ بعين الاعتبار الطابع التجريبي للتعلم وضرورة توفير الفضاءات الضرورية لاستكشاف هذه العناصر في أي مكان من الحرم الجامعي.
	وضوح الإطار التشريعي.
	يجب أن تتحمل هياكل الكلية مسؤولية تكوين الأهداف.
التشاور حول الأهداف المؤسساتية	يجب أن تكون ضمن مسؤولية المجالس والكليات المعنية.
المناهج	يجب أن تتضمن أهداف المعاهد والكليات التي تنتمي إليها.
دور الطلبة	يجب وضع الأحكام والنصوص التي تتيح لهم المشاركة في تأسيس أهداف الكليات.
دور أعضاء الهيئة الإدارية	المشاركة في صياغة الأهداف المؤسساتية.
أدوار الكليات التنفيذية	دراسة المشكلات المؤسساتية وتقديم المشورة للمديرين فيما يخص صياغة الأهداف التعليمية.

المصدر:

-Francisco GANGA et al [2017]: «A Synchronic Analysis of University Governance : A Theoretical View of The Sixties and Seventies», Educ.Pesqui, Vol 43, N°02, Brazil, p. 558.

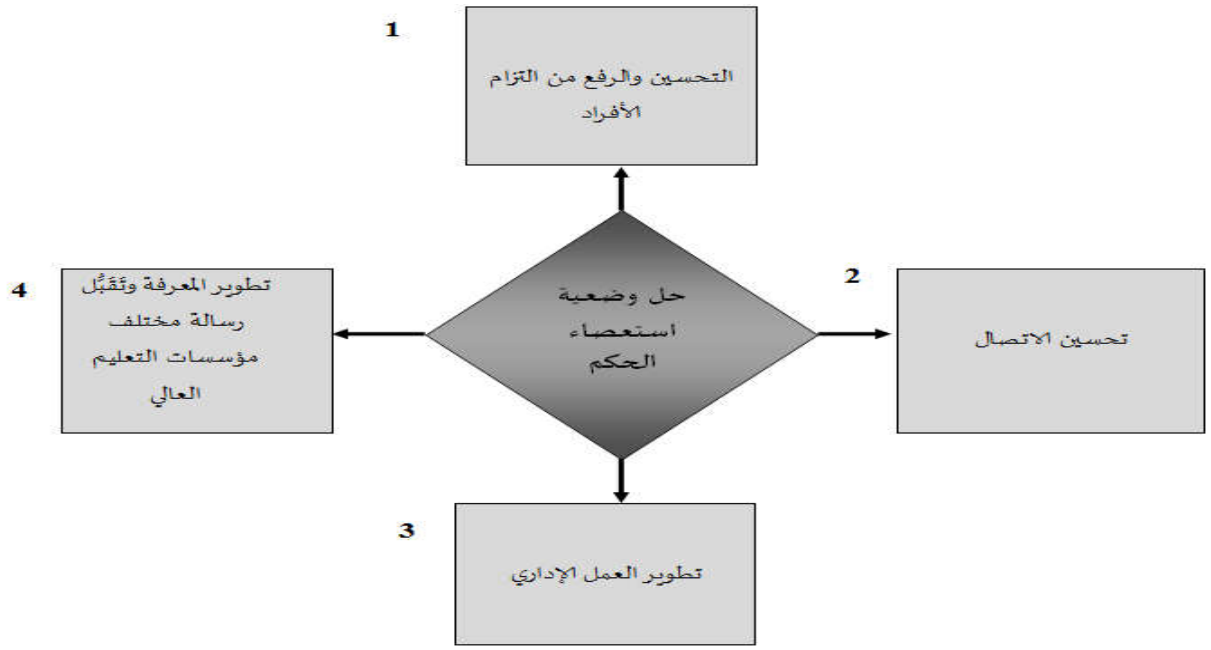
[1]Francisco GANGA et al [2017]: Op.cit., p. 562.

المُلاحظ من خلال نموذج Faulkner أن تحديد وصياغة الأهداف التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي تَضَمَّن ضمنيا مفهوم الحوكمة، وذلك من خلال مشاركة أصحاب المصلحة (أعضاء هيئة التدريس الطلبة، الهيئات) في صياغة الأهداف، بأخذ احتياجات المجتمع بعين الاعتبار مع ضرورة تقييمها باستمرار وفقا للتغيرات الحاصلة فيه، وأشار النموذج أيضا إلى مسؤولية المجالس والهيئات في صياغة وتنفيذ الأهداف وأيضا ضرورة وضوح الإطار التشريعي، كما تضمن النموذج ضرورة تصميم مناهج التعليم العالي على أساس صحيح مع التركيز على الطابع التجريبي للتعلم.

أشار (Yoder,1962) أن مفهوم الحوكمة كان نتيجة لوضعية استعصاء الحكم، ويُطلق عليها أيضا وضعية العجز عن الحكم (Ungovernability)، وأن اعتماد المشاركة هو الحل لهذه الوضعية، حيث أكد على ضرورة خلق فضاءات لدعم الإدارة القائمة على المشاركة، وهذا ما يساعد على توسيع ودعم مشاركة الأفراد، تحسين الاتصال، تطوير العمل الإداري ودعم مهام الكليات[1].

مقترح Yoder لحل وضعية استعصاء الحكم موضح في الشكل رقم (01، 02):

شكل رقم (01، 02): عناصر تساهم في حل وضعية استعصاء الحكم



المصدر:

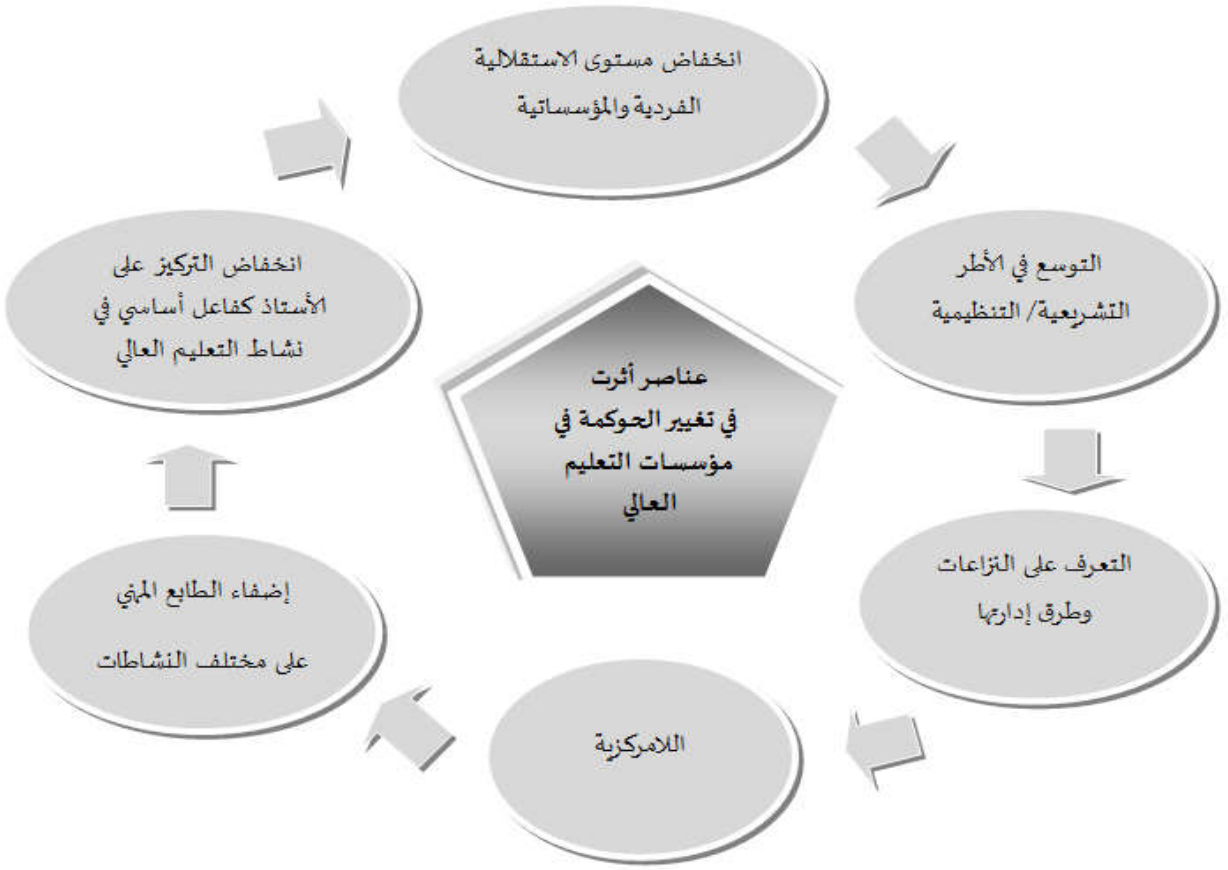
- Francisco GANGA et al [2017]: «A Synchronic Analysis of University Governance: A Theoretical View of The Sixties and Seventies», Educ.Pesqui, Vol 43, N°02, Brazil, p.557.

مقترح Yoder لحل وضعية استعصاء الحكم يشير إلى وجوب توافر الآليات الأربعة التالية: التحسين والرفع من التزام الأفراد، تحسين الاتصال، تطوير العمل الإداري وتطوير المعرفة وتَقَبُّل رسالة مختلف مؤسسات التعليم العالي.

[1]Francisco GANGA et al [2017]: Op.cit., p. 556.

في سياق تطور مفهوم الحوكمة أيضا، ارتبطت إصلاحات التعليم العالي أيضا بالأزمات الاقتصادية والسياسية، وإلى غاية سنة 1960 كانت الجامعات تقتصر على النخبة وتُدَار وفق اهتمامات أكاديمية محدودة العلاقة مع المشكلات المحلية للمجتمع، وبمرور الوقت حدثت تغيرات في المؤسسات وفي أنظمة الحكم ساهمت في تطور مفهوم الحوكمة، في هذا الإطار أكد (IKENBERRY, 1971) على وجود ستة عناصر أساسية أثرت في تغيير الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي نُبَيِّنُها في الشكل رقم (01، 03):

شكل رقم (01، 03): عناصر أثرت في تغيير الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي



المصدر:

-Francisco GANGA et al [2017] : «A Synchronic Analysis of University Governance: A Theoretical View of The Sixties and Seventies», Educ.Pesqui, Vol 43, N°02, Brazil, p. 560.

يَتَبَيَّن من خلال هذا الشكل أن انخفاض مستوى الاستقلالية عموما في مؤسسات التعليم العالي سواء على المستوى الفردي أو المؤسساتي أدى إلى ظهور جماعات ضاغطة خاصة النقابات التي طالبت بضرورة إصلاح وتوسيع الأطر التشريعية والتنظيمية، مِمَّا ساهم في التعرف على النزاعات وطرق إدارتها، وهذا بدوره ساهم في التخفيف من حدة المركزية وساهم في إضفاء الطابع المهني على مختلف نشاطات مؤسسات التعليم العالي، وأدى إلى انخفاض التركيز على الأستاذ كفاعل أساسي في نشاط التعليم العالي والذي أُعتبر كمالك ومفوض غير رسمي لمؤسسات التعليم العالي لسنوات.

أما مصطلح الحوكمة بصورة صريحة فقد أُسِّس من طرف Clark سنة 1983، ويُعتبر مصطلحا حديثا نسبيا وعنصرا أساسيا في اتجاهات إصلاح التعليم العالي الحديثة، فسعيا نحو جعل التعليم العالي أكثر ديمقراطية في ظل الضغوطات الناتجة عن استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة والحاجة إلى مصادر تمويلية، حدثت تَغَيُّرات مهمة فيما يخص التدخل الحكومي في مجال التمويل وفي مجال إدارة مؤسسات التعليم العالي وطُرِحَت إصلاحات الحوكمة[1]. في هذا الاتجاه بادرت الدول الأنجلوساكسونية أيضا في بداية الألفية الثانية بمجموعة من الإصلاحات التي كشفت عن ضرورة زيادة المساءلة وساهمت في نقل السلطة من الأكاديميين والباحثين والدولة إلى هيئات وسيطة (القطاع الخاص، المجتمع المدني ...)، من أجل تخصيص موارد مالية عبر آليات المنافسة. هذه التغيرات أدت إلى زيادة الاستقلالية المؤسساتية ما سمح للحكومات بتخصيص موارد لتحسين سياساتها واستعمالها كأدوات منافسة، وتزامنا مع إصلاحات الإدارة العمومية الحديثة، ساهم هذا أيضا في انتقال الجامعات إلى منظمات أكثر شراكة وساعدها في زيادة قدرتها على خلق المداخيل[2].

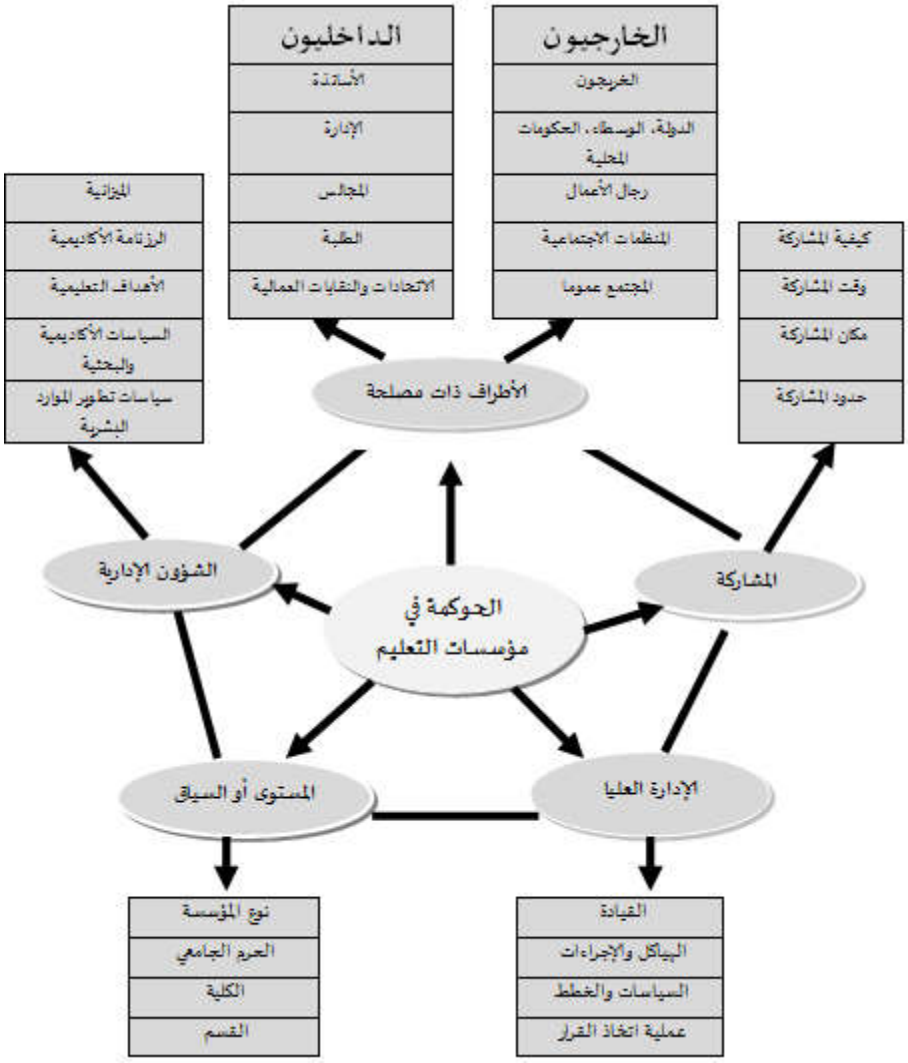
وحددت دراسة Francisco GANGA ومجموعة من الباحثين من خلال السياق التحليلي لتطور مفهوم الحوكمة خمسة عناصر أساسية للحوكمة في مؤسسات التعليم العالي نعرضها كالآتي:[3]

- **الإدارة العليا:** تتضمن القيادة، الهياكل والإجراءات، السياسات والخطط، عملية اتخاذ القرار؛
- **المستوى أو السياق:** يشمل نوع المؤسسة الجامعية، حرم الجامعة، الكلية، القسم؛
- **الشؤون الإدارية:** تضم الميزانية، الرزنامة الأكاديمية، الأهداف التعليمية، السياسات الأكاديمية والبحثية، سياسات تطوير الموارد البشرية؛
- **المشاركة:** تحديد كيفية، وقت، مكان وحدود المشاركة؛
- **الأطراف ذات المصلحة:** تنقسم إلى أطراف **المصلحة الداخلية** (الأساتذة، الإدارة، المجالس، الطلبة، الاتحادات والنقابات العمالية) وأطراف **المصلحة الخارجية** (الخريجون، الدولة والوسطاء والحكومات المحلية، رجال الأعمال، المنظمات الاجتماعية، المجتمع بصفة عامة).

والشكل رقم (01، 04) يُلَخِّص خمسة عناصر أساسية للحوكمة في مؤسسات التعليم العالي:

[1] Adriana. J et al [2012]: «Universities Through the Looking Glass: Benchmarking University Governance to Enable Higher Education Modernization in MENA», Center for Mediterranean Integration & World Bank Report, Paris, p. 19.
[2] Michaela MARTIN [2012]: Op.cit., p. 5.
[3] Francisco GANGA et al [2017]: Op.cit., p. 560.

شكل رقم (01، 04): عناصر الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي



المصدر:

-Francisco GANGA et al [2017]: «A Synchronic Analysis of University Governance: A Theoretical View of The Sixties and Seventies», Educ.Pesqui, Vol 43, N°02, Brazil, p. 563.

2.2.2. تعريف الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

عَرَّفت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي بأنها: «مفهوم مُعَقَّد يشمل الإطار التشريعي، خصائص المؤسسات وارتباطها مع النظام ككل، أيضا طريقة تخصيص الموارد المالية واستخدامها في المؤسسات، وتشمل كذلك بعض الهياكل والعلاقات الأقل رسمية التي قد تُملي سلوكيات أو تُؤثر فيها»[1]. وعرفتها أيضا بأنها: «نظام يشمل الهياكل والعلاقات والعمليات التي يتم من خلالها وضع سياسات التعليم العالي وتنفيذها ومراجعتها، على كلا المستويين الوطني والمؤسسي»[2].

أمَّا البنك الدولي فأشار إلى أن الحوكمة: «نظام يُعالج كيفية تحديد وتنفيذ مؤسسات التعليم العالي عموما لأهدافها وكيفية إدارة معاهدها وكلياتها وتقييم إنجازاتها»[3].

بينما أشار الباحثان **Marginson** و**Considine** إلى أن: «الحوكمة تحدد منظومة القيم داخل الجامعات، أنظمة صناعة القرار، تخصيص الموارد، المهام والأهداف، نماذج السلطة وتسلسلها الهرمي، علاقات الجامعة بباقي المؤسسات الأكاديمية بالوصايا بسوق العمل وبالمجتمع، وأن التحدي الأساسي يكمن في كيفية خلق أو تخطيط نظم حوكمة، تَضْمَن التسيير الجيد للجامعة، وتأخذ بعين الاعتبار احترام تطبيق الحرية الأكاديمية وكل الالتزامات المفروضة على الوجه المقبول»[4].

في حين عَرَّف **أحمد عزت** الحوكمة على أنها: «وضع معايير وآليات حاكمة لأداء كل أعضاء الأسرة الجامعية، من خلال تطبيق الشفافية وأساليب قياس الأداء ومحاسبة المسؤولين ومشاركة أطراف المصلحة في عملية صناعة القرار وفي عملية التسيير والتقييم»[5].

ويرى **إسماعيل صالح الفرا** أنها: «الممارسة الرشيدة لسلطات الإدارة الجامعية، وعملية صنع القرار من خلال القوانين والمعايير والقواعد المنضبطة التي تحدد العلاقة بين إدارة المؤسسة من ناحية وأصحاب المصالح أو الأطراف المرتبطة بالمؤسسة من ناحية أخرى»[6].

كما تعكس الحوكمة الجامعية حسب **إسماعيل سراج الدين:** «نظاما يركز على تميز وجودة الإدارة الجامعية ومدى القدرة على التنافس مع المحافظة على الاستقلالية»[7].

من خلال التعاريف السابقة يُمكن تعريف **الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي** على أنها نظام يقوم على مبادئ وأخلاقيات (المشاركة، المساءلة، الشفافية، الاستقلالية، الاحترام، العدالة...)، يُحَدِّد

---

[1] OCDE [2003]: Op.cit., p. 61.
[2] Fabrice HENARD et Alexander MITTERLE [2010]: Op.cit., p. 26.
[3] Adriana. J et al [2012]: Op.cit., p. 19.
[4] Edwards MEREDITH [2002]: Op.cit., p.p. 4-5
[5] أحمد عزت [2008]: «مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها»، متوفر على الرابط: (شوهد يوم 2010/02/10) http://qadaya.net/node/3068
[6] إسماعيل صالح الفرا [2013]: «الحوكمة،مفهومها وبعض طرق تطبيقها في الجامعات»، ورشة عمل حول: «حوكمة مؤسسات التعليم العالي»، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ص. 25.
[7] إسماعيل سراج الدين[2009]: «حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر»، مكتبة الإسكندرية، مصر، ص. ص. 7؛ 13.

أدوار الأطراف ذات المصلحة ويوجه أداءهم نحو تحقيق أهداف الجامعة وفق معايير واضحة وحاكمة للعلاقات بينهم. يستلزم نظام الحوكمة إطارا تشريعيا واضحا واستقلالية على مختلف المستويات، ويهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء، كما تُمَثِّل مبادئه أساسا مرجعيّا يمكن من خلاله تطوير وظائف مؤسسات التعليم العالي (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع) وتجاوز الكثير من التحديات والإخفاقات.

وتجدر الإشارة هنا إلى **الفرق بين الحوكمة والإدارة**، الحوكمة في سياق التعليم العالي وفقا لـ Hirsch وWeber، تشير إلى الممارسات الرسمية وغير الرسمية للسلطة في إطار القوانين والسياسات التي تحدد حقوق ومسؤوليات مختلف الفاعلين، كما تشمل القواعد التي يتم بموجبها التفاعل (التأثير والتأثر)، فالحوكمة عموما تمثل الإطار الذي تقوم المؤسسة الجامعية من خلاله بمتابعة أهدافها وسياساتها بشكل متناسق، كما تجيب الحوكمة عن السؤال من المسؤول؟ وما هي مصادر شرعية القرارات المتخذة من طرف مختلف الفاعلين في مؤسسات التعليم العالي؟. أما مصطلح الإدارة فيرتبط كثيرا بمصطلح الحوكمة، ولكن نطاقه أضيق نسبيا، فوفقا لـ Fried ينطبق مصطلح الإدارة على تنفيذ مجموعة الأهداف المتبعة من طرف مؤسسات التعليم العالي وفقا لقواعد معطاة، ويجيب مصطلح الإدارة عن السؤال كيف يتم تطبيق القواعد؟، كما يتعلق بفعالية وجودة الخدمات المقدمة للفاعلين المعنيين داخل وخارج مؤسسات التعليم العالي[1]. تتألف الإدارة من شبكة معقدة من العمليات بما في ذلك الإطار التشريعي، وخصائص المؤسسات، وكيفية ارتباطها بالنظام بأكمله وكيفية تخصيص الأموال وطريقة إنفاقها، فضلاً عن الهياكل والعلاقات الأقل رسمية التي تقود وتؤثر على السلوك[2]. رغم أن بعض الباحثين يميزون الحوكمة عن الجوانب الإجرائية للإدارة، إلا أن هذا التمييز القوي يمكن أن يفرض صعوبات تحليلية، حيث إن عملية الإدارة نفسها يمكن أن تؤثر على آليات الحوكمة، بهذا المعنى يرى كلّ من Reed، Meek وJones أن القيادة المؤسسية والإدارة مكونات في الحوكمة، فالقيادة المؤسسية تشير إلى الاتجاه الاستراتيجي، والإدارة تشير إلى رصد المساءلة المؤسسية والفعالية وتشير أيضا إلى تحديد الإجراءات[3].

عموما الإدارة من ناحية التعريف يمكن القول أنها تمثل المستوى التنفيذي للحوكمة، أما من حيث الهيكل التنظيمي فالحوكمة ترتبط بالمستويات الإدارية العليا لأنها ترتبط بالمسؤولية وشرعية القرارات المتخذة، أما من ناحية المهام تكمن مهام الحوكمة في المحافظة على حقوق الأطراف ذات المصلحة من خلال منظومة القوانين والتشريعات، في حين يقع على عاتق الإدارة إجراءات التنظيم الإداري وتطبيق القواعد. لقد استخدم مصطلح إدارة الجامعة أيضا للتعبير عن مفهوم الحوكمة، لكن من وجهة

[1]Michaela MARTIN [2012]: Op.cit., p. 7.
[2]Fabrice HENARD et Alexander MITTERLE [2010]: Op.cit., p. 27.
[3] Michaela MARTIN [2012]: Op.cit., p. 7.

نظر Jones وHardy، مصطلح الإدارة مرتبط بنوع آخر من الهياكل التنظيمية الخاصة بالنماذج الصناعية.

3.2.2. أهمية وأهداف الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

تُعد الحوكمة إصلاحا حقيقيّا لمؤسسات التعليم العالي، من خلال الأهمية التي يتضمنها هذا المفهوم، وأيضا الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والتي سيتم عرضها في هذه النقطة[1].

- **أهمية الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي:** تتجلى أهمية الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، فيما يلي:

✓ تعتبر الحوكمة نظام رقابة وإشراف ذاتي، يساهم في التطبيق السليم للقوانين والتشريعات ويساعد على الكشف عن أوجه القصور في الأداء، بما يضمن التسيير الفعال لمؤسسات التعليم العالي وضمان حقوق ومصالح الأطراف ذات المصلحة دون تمييز؛

✓ تمثل مبادئ الحوكمة أساسا مرجعيّا يمكن من خلاله تجاوز الكثير من حالات الاستغلال والفساد التي قد تتعرض لها مؤسسات التعليم العالي، سواء على المستوى الإداري أو المالي أو البيداغوجي، وذلك من خلال توجيه الاستخدام الأمثل لموارد الجامعة وتعزيز المساءلة؛

✓ تعمل مبادئ الحوكمة على تعزيز العمل المؤسساتي وفق مرجع تشريعي وقوانين منظمة للعمل على مستوى اللجان والمجالس العلمية والبيداغوجية والإدارية، مما يقلل الصراعات بين أطراف المصلحة داخليا وخارجيا؛

✓ يخلق تطبيق الحوكمة مناخا جيدا للعمل الجماعي، من خلال التوزيع الأمثل للمهام والخدمات وإدارتها، مما يقلل وجهات النظر المختلفة، ويزيد من حالات الاندماج والتفاعل بين أصحاب المصلحة وتحفيزهم للمساهمة في تحسين أدائهم وتطوير مهامهم.

- **أهداف الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي:** إن لتطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي أهدافا عديدة، نوجزها فيما يلي:

✓ تحسين وتطوير أداء مؤسسات التعليم العالي والرفع من كفاءتها الداخلية والخارجية، مما يساهم في الارتقاء بالنظامين التعليمي والإداري في الجامعة إلى مستويات أفضل؛

✓ وضع مرجع قانوني وتشريعي يحدد أُطر العمل على مختلف المستويات الإدارية العليا ويحدد حقوق وواجبات الأطراف ذات المصلحة؛

---

[1] راجع كلا من :

-مروان حمودة الدهدار وآخرون [2017]: مرجع سابق، ص.ص. 63؛ 67.

- إسماعيل صالح الفرا [2013]: مرجع سابق، ص. 26.

-Francisco GANGA et al [2017]: Op.cit., p. 555.

-Adriana. J et al [2012]: Op.cit., p.p. 2-3.

-University of Oxford [2006]: «White Paper on University Governance», p. 2, Available on: http://www.admin.ox.ac.uk/gwp/whitepaper.pdf (See on 11/12/2010).

✓ دعم المجالس واللجان المختلفة وتوسيع خبرتهم الإدارية والبيداغوجية لتهيئة أحسن الظروف الممكنة للتعليم والبحث والتسيير، وضمان التناسق في مراحل صنع القرارات على مختلف المستويات؛

✓ توسيع مشاركة الأطراف ذات المصلحة في مختلف مراحل صنع القرارات، ودعم آليات للنقاش الأكاديمي المستمر بين الجامعة والكليات؛

✓ تعزيز آليات وقنوات تكفل حق المساءلة والرقابة للأطراف ذات المصلحة حول كيفية استخدام الصلاحيات من قِبَل المسؤولين وحدود السلطات الموكلة لهم، مما يحقق استخدام أمثل لموارد الجامعة؛

✓ تحقيق الشفافية من خلال الوضوح في تطبيق الأنظمة والقوانين، وتسهيل تدفق المعلومات الدقيقة والموضوعية وسهولة استخدامها من قبل الأطراف ذات المصلحة، مما يتيح مناخا يشجع على العمل والإبداع والتطوير؛

✓ توسيع نطاق الاستقلالية على المستوى الأكاديمي والمالي والإداري، وتفويض السلطات للمستويات الإدارية المختلفة؛

✓ تحديد الاتجاه الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي، مما يساهم في المحافظة على مواردها ومكاسبها المادية والمعنوية؛

✓ تحقيق التنمية والتنمية المستدامة، من خلال تقديم خريجين ذوي جودة عالية لأسواق العمل وتقديم الأبحاث لدعم التجديد والنمو الاقتصادي، وحل مشكلات المجتمع (الصحة، التعليم الزراعة...)؛

✓ رفع مستوى جودة مخرجات التعليم العالي والتي بدورها تساهم في تدويل الجامعات؛

✓ تحسين سمعة مؤسسات التعليم العالي في المجتمع وتعظيم قيمتها وقدرتها التنافسية، وخاصة في مجال جودة مخرجاتها ووضعها الإقليمي والعالمي مما يمكنها من الحصول على الاعتماد العالمي.

4.2.2. أسباب ظهور الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

أصبحت الحوكمة مسألة بالغة الأهمية في مجال التعليم العالي الذي يواجه تغييرات جذرية خاصة خلال العقود الأخيرة، مِمَّا خلق تحديات كبيرة ساهمت في ظهور الحوكمة نورد البعض منها في النقاط التالية:[1]

- **إدارة التغيير:** نظرا للتحدي المستمر الذي يفرضه عصر التغيير، تعقدت مؤسسات التعليم العالي تدريجيا وظهرت حتمية لإيجاد صيغ حديثة لإدارتها تتمثل في مبادئ الحوكمة التي بإمكانها توفير فعالية وكفاءة تنظيمية كبيرة (Baldrige_1973)، فتطور التعليم العالي كان سريعا، ومساهمته في الاقتصاد كانت كبيرة، وبالتالي أصبحت كيفية إدارة مؤسساته من أكثر العوامل الحاسمة في تحقيق أهدافها. في إطار

[1] راجع كلا من:

-Adriana. J et al [2012]: Op.cit., p.p. 2-5.
-Francisco GANGA et al [2017]: Op.cit., p. 555.
-Khalid ZAMAN [2015]: Op.cit., p. 3.

- مروان حمودة الدهدار وآخرون [2017] : مرجع سابق، ص. 63.
- إسماعيل سراج الدين [2009]: مرجع سابق، ص.ص. 16-17.

الوفاء بمتطلبات وآفاق الأطراف ذات المصلحة، وفي ظل المنافسة الشديدة والتطلع للارتقاء بجودة النظامين التعليمي والإداري إلى مستويات أفضل، تحتاج الجامعات إلى إدارة التغيير أكثر من التغيير نفسه، وذلك ضمن سياسة تعظيم الإنجاز وتوسيع المساءلة ومراقبة الأداء للسير في إصلاح التعليم العالي بمنهج رشيد؛

- **انخفاض مستوى جودة مخرجات التعليم العالي وارتفاع نسبة البطالة في صفوف الخريجين:** إن ضعف القدرة والكفاءة والمهارة المهنية للخريجين خاصة في الدول النامية أثر سلبا على توقعات وآفاق التنمية المستدامة، ممَّا جعل مؤسسات التعليم العالي مُطَالبة بتحسين نوعية تعليمها المقدم، للارتقاء بمستوى خريجيها إلى مستوى المنافسة المطلوب للمساهمة في النمو الاقتصادي والاجتماعي لبلدانهم. الحوكمة من أهم الممارسات التي تؤدي إلى تحسين جودة التعليم العالي عموما والمخرجات خصوصا؛

- **زيادة الضغط على مؤسسات التعليم العالي وظهور مُنْتجين جدد للخدمات التعليمية وأساليب تعليم جديدة:** إنّ تنامي الطلب الاجتماعي على التعليم العالي والذي ارتبط بزيادة النمو السكاني، وأيضا ظهور مُنْتجين جدد للخدمات التعليمية وأنماط جديدة من التعليم، كالتعليم الإلكتروني، التعليم المدمج، التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، وتطوير أساليب تعليمية أكثر حداثة وتقنية، ساهم في إنشاء جامعات ذات توجه بحثي ذات المراكز البحثية المتميزة أو جامعات تركز فقط على مرحلة الدراسات العليا (مثل جامعتي Ulm وBerlin في ألمانيا، ومدارس الدراسات العليا بأمريكا وأوروبا وبعض الدول الآسيوية التي تكون على مستوى الجامعة أو أحد قطاعاتها الأكاديمية)، وخلق منافسة شديدة في أسواق العمل المحلية والإقليمية والعالمية؛

- **الطبيعة المعقدة لمؤسسات التعليم العالي:** مؤسسات التعليم العالي هي عبارة عن منظمات معقدة ملزمة بأداء مهام متنوعة، تختلف من حيث إدارة الممتلكات والأفراد في بقية المؤسسات، نحو إدارة الإنتاج البحثي والأكاديمي، شؤون الطلبة، العلاقة مع المجتمع، ووظائف الحكومة؛

- **انتشار ظاهرة الفساد:** غياب آليات الشفافية والرقابة والمساءلة أدى إلى إساءة استغلال السلطة وانتشار الفساد واتساع نطاقه، فالفساد الأكاديمي، أصبح أكبر تهديد لمشاريع الإصلاح في مؤسسات التعليم العالي، وتتجسد أبرز مظاهره في المتاجرة بالسلطة الأكاديمية للانتفاع الشخصي فضلا عن ظاهرة توريث المناصب التي انتقلت إلى الجامعات والأقسام العلمية، ورافق ذلك أيضا تراجع العديد من القيم في المحيط الجامعي، فانتشرت السرقة العلمية على مستوى البحوث وغاب تقدير الإبداع مما خلق أزمة ثقة بين المجتمع والجامعة؛

- **تراجع فعالية البحث العلمي:** الذي اتخذ عدة أشكال منها التوسع في البرامج - لاسيما على مستوى الدراسات العليا- التي تقل متطلباتها البحثية من مخابر وإطارات، وضعف ثقافة البحث العلمي لدي مؤسسات القطاع العام والخاص، وضعف ارتباط الأبحاث بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وقضايا القطاعات الإنتاجية؛

وأمام كل هذه التحديات أصبحت الحوكمة دافعا لمواجهتها وإحداث التغيير، إذ تُعَد حوكمة مؤسسات التعليم العالي من بين العوامل الأكثر حسما في تحقيق أهدافها، كما تسمح للقائمين عليها بتقييم كفاءة وفاعلية الأداء. بهذا يمكن القول إن الحوكمة فرضت نفسها وتطبيقها على كل المستويات والمؤسسات بما فيها مؤسسات التعليم العالي، على أساس أنها المنتج الوحيد للعلم والمعرفة الذي يعتبر الثروة الحقيقية لهذا العصر.

3.2. أصحاب المصلحة في حوكمة مؤسسات التعليم العالي

يُعد الاهتمام بجودة التعليم العالي وبيئته التنظيمية وأدائه المؤسسي طموح ومحل اهتمام الكثير من الأطراف، يُصطلح عليها بالأطراف ذات المصلحة أو الأطراف الفاعلة أو الأطراف ذات السلطة، وهي أطراف ذات علاقة بمؤسسات التعليم العالي، تتأثر بها وتُؤَثر في إنجاز أهدافها، ويمكن أن تشكل فرصا أو تهديدات، على هذا الأساس يتضح وجود أطراف عديدة ذات مصلحة تَمَّ تصنيفها لأصحاب مصلحة داخلية وأصحاب مصلحة خارجية.[1]

1.3.2. أصحاب المصلحة الداخلية في حوكمة مؤسسات التعليم العالي

يمثل أصحاب المصلحة الداخلية المحيط الداخلي لمؤسسات التعليم العالي، ويرتبطون بنشاطاتها اليومية وعلاقتهم بها مباشرة، وهم:

- **هيئة التدريس:** نجاح مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهدافها، يقترن بكفاءة أداء موظفيها بصفة عامة والأستاذ بصفة خاصة والذي يُعتبر أهم مواردها. يعتبر أداء الأستاذ الركيزة الأساسية لأداء مؤسسات التعليم العالي والمُوَجِّه الرئيسي لها ومصدرا حقيقيا لخلق القيمة، من خلال أدواره متعددة الأبعاد المتمثلة في وظيفة التدريس ووظيفة البحث والوظيفة الإدارية، وأيضا مشاركته في صياغة السياسات وصناعة القرارات في اللجان والمجالس على مختلف المستويات الإدارية، في المقابل يتأثر أداء الأستاذ الوظيفي سلبيا أو إيجابيا بالمناخ التنظيمي السائد وبالأنظمة والقوانين وظروف العمل، فلا بد من توفر بيئة عمل مناسبة ومناخ تنظيمي إيجابي ومشجع ماديا ومعنويا، مما يرفع من إنتاجيته وكفاءته. بَيَّنت دراسة (Francisco GANGA et al) من خلال تحليل تطور مفهوم الحوكمة في فترة الستينيّات والسبعينيّات، أن المشاركة الضعيفة للأساتذة كانت من بين نقاط الضعف على مستوى المجالس لتركيزهم على النشاطات التعليمية والبحثية، فيما كان الأجدر أن يكون هدفهم هو مناقشة ووضع السياسات. لسنوات اعْتُبرت هيئة التدريس كمالك ومفوض غير رسمي للجامعات، وعنصرا أساسيا في التحليل التاريخي لتطور الحوكمة، وتم تناولها في التشريعات من خلال التأكيد على ضرورة خلق فضاءات

[1] راجع كلا من:

-Larisa SAVGA et al [2018]: «The Role of Internal and External Stakeholders in Higher Education System in Ukraine», Business Ethics and Leadership, Sumy State University, Vol 02, Iss 01, Ukraine, p.p. 32-35.

-Rimvydas. L et Romualdas. G [2017]: «The Role of Stakeholders Leading to Development of Higher Education Services», Engineering Management In Production and services, Bialystok University of Technology, Vol 09, Iss 03, Poland, p.p. 67-72.

- مقيدش نزيهة [2010]: «أهمية المعاينة في الدراسات الإحصائية: دراسة تطبيقية حول الحوكمة في الجامعة الجزائرية من خلال سبر لآراء طلبة جامعة فرحات عباس سطيف»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سطيف1، الجزائر، ص.ص. 69-68.

تُعَزِّز مشاركتها وتسمح لها بالتعبير عن آرائها سواء بطريقة رسمية أو غير رسمية، وهذا لتجنب أي موقف يهدد وضعيتهم في مؤسساتهم[1]؛

- **الطلبة:** يمثل الطالب طرفا فاعلا وأساسيا، فهو المنتَج النهائي والحلقة المحورية للتعليم العالي، حيث يرتكز نشاط وأهداف كل الحلقات الأخرى عليه، وله دور مهم في التأثير على مؤسسات التعليم العالي وحوكمتها، وأداؤه ينعكس على كفاءة وأداء وسمعة مؤسسات التعليم العالي. يؤدي تدريب الطلبة في مجال اكتساب مهارات القيادة والخبرة في إطار مبادئ الحوكمة إلى تحسين تعليمهم وتطورهم بشكل كبير، فهم يمثلون مدخلات أساسية لنشاط الجامعة ومصدر أساسي للمعلومات حول المحيط الجامعي، التي يتم توظيفها في تحديد السياسة المؤسساتية الفعالة. في المقابل يرتبط النجاح المستقبلي للطالب والوظيفي خصوصا بمساره الدراسي ونوعية التكوين الذي تلقاه، لهذا يجب التركيز على جودة معايير استقطابهم كمدخلات وأيضا جودة العمليات، لأنه في الأخير تَتَحدَّد جودة الخريج على أساس جودة الطالب. هيئة الطلبة قديما لم يكن لها أي سلطة أو تمثيل في الهيئات المختلفة، لكن تدريجيا أصبح حضورهم على مستوى عمليات اتخاذ القرار ووضع السياسات أكثر مصداقية، خاصة في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية، حيث يكون ذلك عن طريق مجلس رسمي مقبول ومعترف به، ويكون مكونا في الأغلبية من الطلبة، بالرغم من أن بعض الباحثين مثل Sherry وCorson لم يؤيدوا إعطاء الطلبة مكانة كبيرة فيما يخص عمليات صنع القرار ووضع التشريع الجامعي، على أساس أن بقاؤهم في الجامعة مرحلي ولا يملكون الخبرة والنضج الضروري لصناعة القرارات خاصة في السنوات الأولى[2]؛

- **الهيئات الإدارية على المستويات المختلفة:** تشمل كل الوحدات الإدارية المسؤولة على صياغة السياسات وتنفيذ الممارسات الإدارية والفنية والإشرافية داخل الجامعة والكلية والقسم، وتضم المسؤولين من إداريين وأساتذة. تُصاغ السياسات العامة والأهداف الإستراتيجية على مستوى الإدارة العليا مُمثلة في مدير أو رئيس الجامعة والمجلس الإداري الأعلى (مجلس الأمناء، مجلس الإدارة...)، ويلعب هذا المستوى الإداري دورا في صياغة وتطبيق مبادئ الحوكمة وإيجاد الآليات التي تعمل على تجسيدها. تنعكس رشادة ممارسات السلطات الإدارية العليا على باقي المستويات الإدارية الوسطى والدنيا، من خلال القوانين والأنظمة الضابطة التي تحدد العلاقة بين مختلف المستويات والتي تتجلى في تطبيق الشفافية، المشاركة، المساءلة، الاستقلالية، أساليب قياس الأداء ومحاسبة المسؤولين، كما ترتبط رشادة ونجاح الممارسات والمهام الإدارية لمؤسسات التعليم العالي بكفاءة وخبرة القيادة الإدارية العليا التي تؤثر في سلوك المرؤوسين عَمليا وخُلُقِيا، في المقابل تؤثر المتغيرات الفردية والعوامل التنظيمية وحتى المناخ السائد السياسي والاقتصادي والعام للدولة على أداء المسؤولين؛

- **النقابات والتنظيمات:** تسمى مجموعات الضغط، المقصود بها مجموعة من الأفراد تجمعهم مصالح ومطالب مشتركة من أجل العمل على تحقيقها، تضم كلا من نقابات الأساتذة والعمال والتنظيمات

[1]Francisco GANGA et al [2017]: Op.cit., p. 562.
[2]Ibid, p. 559.

الطلابية. تؤثر على مؤسسات التعليم العالي، لأنها تهدف إلى إحداث تغيير يستجيب لمطالب أعضائها بالاعتماد على التعبئة والضغط، في المقابل تتأثر هذه المجموعات بالمناخ السياسي والاجتماعي والاقتصادي السائد وتأخذ أبعادا سياسية في توجهاتها.

2.3.2.أصحاب المصلحة الخارجية في حوكمة مؤسسات التعليم العالي

أصحاب المصلحة الخارجية يمثلون المحيط الخارجي لمؤسسات التعليم العالي، ولا يرتبطون بنشاطاتها اليومية عموما، أهم أصحاب المصلحة الخارجية هم:

- **الحكومات ممثلة في الوزارة الوصية:** تؤثر في مؤسسات التعليم العالي باعتبارها طرفا فاعلا في تنظيم ومراقبة القطاع، من خلال صياغة السياسات وسن منظومة القوانين وتمويل القطاع، حيث يختلف نمط وحجم التمويل من دولة لأخرى، ويختلف ما بين القطاع العام والخاص، في المقابل تتأثر الحكومات بمخرجات قطاع التعليم العالي وإنتاجه العلمي الذي ينعكس على التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛

- **سوق العمل:** يتمثل في أرباب العمل لمؤسسات القطاع الاقتصادي والاجتماعي العام والخاص. يؤثر في مؤسسات التعليم العالي باستقطابه لخريجيها، من خلال فتح المجال للتربصات الميدانية للطلبة، وأيضا توفير مناصب الشغل، كما يمثل طرفا فاعلا في تمويل القطاع خاصة في الدول المتطورة، في المقابل يتأثر أداؤه بمستوى جودة المخرجات، سواء فيما يتعلق بالبحوث الموجهة لمعالجة المشكلات الاقتصادية والاجتماعية أو فيما يتعلق بأداء الخريجين. لهذا من الضروري التركيز على أهمية مشاركة القطاعين العام والخاص في تحديد وتطوير محتوى مناهج وبرامج التدريس والتكوين في مؤسسات التعليم العالي، الذي يُساهم في تحديد احتياجات سوق العمل والتخصصات المطلوبة، ما يُعطي لقضية المواءمة بين مؤهلات الخريج ومتطلبات سوق العمل أهمية أكثر؛

- **المجتمع:** هو مصدر المدخلات التي تستقطبها مؤسسات التعليم العالي، يؤثر فيها من خلال الطلب الاجتماعي المتنامي على التعليم العالي الذي يُعتبر عائقا أمام تحقيق الجودة، وهذا ما يتطلب وعيا ودعما مجتمعيا لمحدودية قدرة الاستيعاب لهذا الطلب في ظل متطلبات تحقيق الجودة، أيضا يعتبر المجتمع في بعض الأحيان عنصر ضغط يؤثر على سياسات مؤسسات التعليم العالي وإنجاز أهدافها، كما يضم المجتمع أولياء الأمور، وبالتالي يتأثر بمؤسسات التعليم العالي من خلال تطلعات أفراده المتمثلة في التعليم والتدريب والتأهيل وأيضا مدى المساهمة في حل مشكلاته، من خلال الإنتاج البحثي لقطاع التعليم العالي؛

- **الخريجون:** تعكس جودة أدائهم جودة المعارف والمهارات والسلوكيات التي تم اكتسابها خلال المسار الدراسي الجامعي والتي تُحدد فرص ومدى إمكانية توظيفهم. تعد بطالة الخريجين واحدة من أهم القضايا ذات الانعكاسات الاجتماعية، الاقتصادية، والسياسة السلبيّة التي تؤثر عليهم، والتي يمكن تفسيرها بعدم التوافق بين مهارات خرّيجي الجامعة واحتياجات سوق العمل، وأيضا المناخ الاقتصادي والاجتماعي السائد، بهذا يجب أن تتجاوز أهداف مؤسسات التعليم العالي ما يحصل عليه الطالب من المقررات وحدها إلى المهارات التي تُمكنه من مواجهة المسار المهني والمنافسة على المستوى الدولي. أما تأثير الخريج على

مؤسسات التعليم العالي فيرتبط بالسمعة الأكاديمية لها، فالتصنيف العالمي المهني للجامعات رَبط مدى كفاءتها بقدرتها على تخريج رُوَّاد مهنيين ورجال أعمال على المستوى العالمي، بمعنى تصنيف مؤسسات التعليم العالي بناء على كفاءة برامجها الدراسية التي تظهر آثارها في المستقبل المهني لخريجيها، فالتصنيف يربط بين كفاءة الخريجين والريادة الإدارية والمنصب القيادي في سوق العمل محليا وعالميا، إضافة إلى ذلك يعكس واقع الخريجين المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات التعليم العالي، والتي تتضمن متابعتهم من حيث نوع المناصب المشغولة، الأجور رضا أرباب العمل على الأداء...إلخ؛

- **الشركاء:** تهدف الشراكات في مؤسسات التعليم العالي مع الأفراد أو المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية أو الجامعات أو الهيئات، سواء محليا أو عالميا، إلى التعاون وتقديم نموذج تعليم عال مرن ومتميز، يدعم مهارات التعليم والبحث من خلال بيئة أكثر استجابة لمتطلبات التنمية وسوق العمل، وذلك بتعزيز الانفتاح على المحيط الاجتماعي والاقتصادي، من خلال تثمين البحث العملي والتكنولوجيا، إضافة إلى توجيه ودعم تواصل فرق البحث من أساتذة وطلبة مع الشركاء الاقتصاديين مما يحقق التكامل بينهم. في ظل ارتفاع تكلفة التعليم العالي، أصبحت الشراكات موردا ماليا من خلال خلق المبادرات الاستثمارية على المستوى العالمي، كما تهدف الشراكات إلى نقل المعرفة الرائدة بمحتوى تعليمي راق من مصادر عالمية متعددة، وتوطينه بما يناسب المجتمع، فالشراكات وبالخصوص الإستراتيجية تسعى إلى تطوير وتحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي بطريقة متميزة ورائدة في مجال التعليم والبحث وخدمة المجتمع، بالشكل الذي يحقق رؤية الجامعة التي تسهم بفاعلية في بناء اقتصاد ومجتمع المعرفة مما يعزز سمعة الجامعات؛

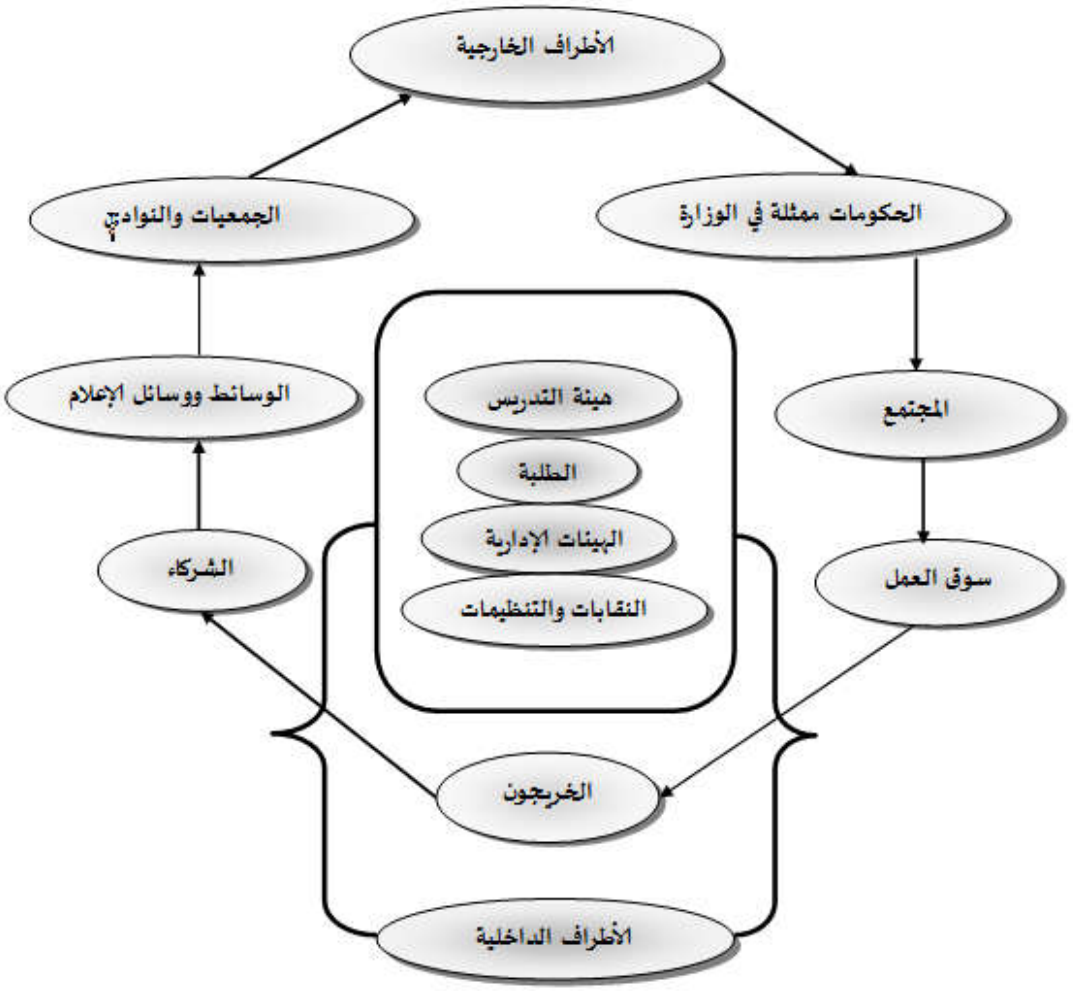
- **الوسائط ووسائل الإعلام:** تؤثر الوسائط ووسائل الإعلام على منظومة التعليم العالي، وذلك لما لها من الأهمية في إحداث التغيير السياسي والاجتماعي والثقافي، من خلال تشكيل الرأي العام والوعي السياسي والاجتماعي والذي يتجلى في تعزيز الروح الوطنية والولاء والانتماء وترسيخ ثقافة الحوار والاتصال وتنمية الإحساس بالمسؤولية وحرية التعبير عن الرأي، أيضا تساهم في تبصير الرأي العام بقضايا المجتمع وبمقترحات لحلها. يؤثر الإعلام أيضا في تغيير الأفكار وشرح السياسة التعليمية وتسهيل وصول المعلومات لكل الفاعلين في مؤسسات التعليم العالي داخليا وخارجيا، كما يلعب أدوارا مهمة في توجيه الطلبة أكاديميا ومهنيا، وفي تحسين نوعية التكوين والأداء، من خلال تنمية روح البحث العلمي، هذا من الناحية الإيجابية، من الناحية السلبية، تحرض الوسائط ووسائل الإعلام أحيانا على التظاهر والإضراب؛

- **الجمعيات والنوادي:** تُعد الجمعيات والنوادي أيّا كان نوعها (علمية، ثقافية...)، إحدى الأدوات الرئيسية في تطوير العمل الأكاديمي والبحثي والمهني وتعزيز الثقافات، يتم ذلك من خلال تطوير المعارف النظرية والتطبيقية والتواصل البناء مع المجتمع داخل مؤسسات التعليم العالي وخارجها، عن طريق الدورات المتخصصة والمجلات العلمية والمؤتمرات والندوات وورشات العمل. الجمعيات والنوادي خاصة العلمية منها، لعبت دورًا بارزًا في الربط بين العلم والمجتمع، بالتصدي لقضاياه ودراسة مشكلاته وتشجيع البحوث العلمية وتدعيم الروابط وتبادل المعرفة بين الباحثين داخل البلاد وخارجها، كما تعد همزة وصل بين

مؤسسات التعليم العالي والقطاع الخاص عن طريق الأبحاث والخبرات العلمية التي من شأنها تطوير التكنولوجيا والأعمال والصناعات والحصول على الإمكانيات المادية التي تساعد على الإبداع العلمي.

يمكن تلخيص أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية في حوكمة مؤسسات التعليم العالي في الشكل رقم (01، 05):

شكل رقم (01، 05): أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية في حوكمة مؤسسات التعليم العالي



المصدر: من إعداد الباحثة

4.2. مبادئ ومتطلبات تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

يتضمن مفهوم الحوكمة مبادئ أساسية، اختلف تصنيفها حسب الباحثين والهيئات والمنظمات الدولية، فلا يوجد اتفاق حول هذه المبادئ نظرا لتعقد وحساسية وسعة مفهوم الحوكمة، كما أن تجسيدها يستلزم عدة متطلبات، سيتم التطرق فيما يأتي لأهم مبادئ الحوكمة ومتطلبات تطبيقها.

1.4.2. مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

إن مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي لا تختلف عن مبادئ الحوكمة على مستوى المؤسسات الأخرى أو على المستوى الكلي، إلا أنه وفقا للأدبيات التي بحثت في الموضوع ووفقا لتقرير البنك الدولي لسنة 2012، تم تحديد ستة مبادئ للحوكمة، تتمثل فيما يلي:[1]

- **الإطار العام:** أحد العناصر الرئيسية في تقييم أنظمة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي هو الإطار العام والتفاعل بينها وبين الدولة، يندرج ضمن هذا البعد ثلاث مجموعات من المؤشرات هي تحديد مهام ورسالة الجامعة والإجراءات المتبعة لإرسائها وأصحاب المصلحة المعنيون بذلك، تحديد الأهداف وتنفيذها وآليات المتابعة المستخدمة لتقييمها، والإطار القانوني والسياق الوطني اللذان تعمل الجامعة في ظلهما؛

- **الإدارة:** يعكس مدى تطبيق مؤسسات التعليم العالي لمفهوم الإدارة العمومية الحديثة في القرارات الخاصة بإدارة شؤونها اليومية، على سبيل المثال قبول الطلبة وتسجيلهم واعتماد درجاتهم العلمية، وتعيين ومكافأة وترقية أعضاء هيئة التدريس والموظفين الآخرين، وإنشاء وصيانة المنشآت. يشمل ذلك أيضًا آليات الإدارة المتمثلة في كيفية اختيار رئيس الجامعة وأعضاء هيئاتها الإدارية، وتحديد مهامهم ومسؤولياتهم، وتسلسلهم الإداري، أيضا تشمل هياكل الإدارة، والأقسام أو الوحدات، ومهامها ومسؤولياتها وحدود مساءلتها وآليات تقييم أدائها؛

- **الشفافية:** هي معيار من المعايير العالمية المهمة في تصنيف الدول وترتيبها، وآلية لقياس درجة الحوكمة في المجتمع وأيضا معيارا مهما في التصنيف العالمي للجامعات. الشفافية هي تمكين أصحاب المصلحة من الحصول على المعلومات التي تمكنهم من اتخاذ القرارات ذات التأثير المشترك، من خلال الإفصاح والوضوح في تصميم وتطبيق الأنظمة والآليات والسياسات والتشريعات وغير ذلك من الأدوات التي تكفل حق الأطراف الفاعلة (الأساتذة، الطلبة، الإداريون...)، وأيضا تدفق المعلومات الدقيقة والموضوعية وسهولة استخدامها من قبل أصحاب المصلحة في مؤسسات التعليم العالي؛

- **المشاركة:** تعكس أدوار ومساهمة أصحاب المصلحة في إدارة الشؤون التي تخصهم وتؤثر فيهم، بمعنى إتاحة الفرصة لجميع الأطراف للمشاركة في صناعة القرارات وصنع السياسات ووضع قواعد للعمل بطريقة مباشرة أو عن طريق ممثليهم، فيجب أن تشارك الأطراف ذات المصلحة عن طريق ممثليها في كل الأمور التي تتأثر بها، سواء على المستوى الإداري، أو الأكاديمي أو المالي. يتضمن معنى المشاركة التعاون الاقتراح، الاستشارة، التمثيل والتمكين. المشاركة تهدف إلى تجاوز التدرج الهرمي في السلطة، فالأخذ بالاقتراحات والتوصيات والآراء الفردية والجماعية يُمَكِّن من الوصول إلى قرارات أكثر فعالية ويضمن

---

[1] راجع كلا :

- Adriana. J et al [2012]: Op.cit., p.p. 14-20.
- Fabrice HENARD et Alexander MITTERLE [2010]: Op.cit., p.p. 56-57.
- خالد خميس السر[2013]: «عوائق تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وسبل التغلب عليها»، ورشة عمل حول: «حوكمة مؤسسات التعليم العالي»، مرجع سابق، ص. 44.
- مروان حمودة الدهدار وآخرون [2017]: مرجع سابق، ص. 63.

سهولة تنفيذها. من الضروري أن تكون هناك مشاركة فَاعِلة لتحقيق تفاعل مستمر ما بين مؤسسات التعليم العالي وكل الأطراف ذات المصلحة، بما يُحَقِّق بناء وتطوير المجتمع ويضمن التغيير الإيجابي في الدول التي أسست تلك المؤسسات، لأن المشاركة تُعد إحدى أدوات تعزيز وتفعيل الديمقراطية؛

- **المُساءلة:** هي التزام يُلْزِم أصحاب المصلحة بالمُحاسبة وأصحاب المسؤولية بالإجابة عن المسؤولية التي تُسند إليهم، فهي تعكس واجب المسؤولين في تقديم تقارير دورية عن عملهم ومسؤولياتهم ومستويات تنفيذها، وبالتالي هي حق لأصحاب المصلحة في المحاسبة والحصول على التقارير والمعلومات اللازمة عن عمل المسؤولين، بهدف رفع فعالية وكفاءة العمل. المساءلة فعل تقويمي هام وضروري لكل الجهات المسؤولة ومطلب رئيس وحق للأطراف المرؤوسة، فهي تُمكّن الأطراف ذات المصلحة داخل الجامعة وخارجها من مراقبة العمل دون أن يؤدي ذلك إلى تعطيله أو الإساءة إلى الآخرين، كما تُعد أداة مهمة لمكافحة الفساد وتحقيق الكفاءة والفعالية. ترتبط المساءلة أساسا بالشفافية في اتخاذ القرارات والحوار الأكاديمي الديمقراطي، لهذا يجب أن تتميز السلطة بدرجة كبيرة من الانفتاح والديمقراطية وهذا ما يرتبط بالمناخ السياسي للدولة؛

- **الاستقلالية:** تعكس استقلالية مؤسسات التعليم العالي عن مؤسسات وأجهزة الدولة المختلفة، بما يضمن حريتها في اتخاذ القرارات المنظمة لشؤونها الداخلية، سواء فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي، أو الإداري أو المالي. الاستقلالية الأكاديمية أو ما يسمى بالحرية الأكاديمية تعكس حرية أصحاب المصلحة في تداول المعلومات والمعرفة من بحث ونقاش وابتكار ونشر دون حواجز أو قيود، سواء من داخل الجامعة أو خارجها، أما الاستقلالية الإدارية فتعني اختار الجامعة لهيكلها الإداري المناسب وسن القوانين والأنظمة المنظمة لشؤونها من دون تدخلات خارجية، وفقا لاحتياجاتها المرحلية والتطويرية، بينما الاستقلالية المالية فهي الحرية في تحديد الأولويات في تخصيص وتوزيع الميزانية في ظل الرقابة والمساءلة والشفافية التامة مهما كان نوع مصادرها المالية (حكومية، قطاع الخاص...). تم التأكيد في المؤتمر العالمي للتعليم العالي الذي عقدته منظمة اليونسكو سنة 1998 حول استقلالية الجامعات والحرية الأكاديمية على ضرورة تأطير استقلالية مؤسسات التعليم العالي، وأن تقترن هذه الاستقلالية بمستوى عالٍ من المسؤولية والمساءلة في إطار من الشفافية، مع منح هامش أكبر من المشاركة لأصحاب المصلحة[1].

حددت جامعتي Mississippi وOxford مبادئ أخرى للحوكمة هي:[2]

- **السلطة:** بمعنى السلطة المخولة لرئيس الجامعة من قبل الهيئات الحكومية في الدولة، والتي يمارسها عن طريق نوابه من نائب رئيس الجامعة، العميد، رئيس القسم ومسؤولي الإدارة بالتنسيق مع وحدات

[1] خلود صابر [2007]: «استقلال الجامعة»، الطبعة الأولى، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، مصر، ص. 20.

[2] راجع كلا من:

-Mississippi State University [2000]: «Principles for University Governance», p.p. 2; 5, Available on: http://www.msstate.edu/dept/audit/PDF/0109.pdf (See on 11/01/2010).

-University of Oxford [2006]: «White Paper on University Governance», p.p. 5-6, Available on: http://www.admin.ox.ac.uk/gwp/whitepaper.pdf (See on 11/01/2010).

الجامعة من كليات، وأيضا الأساتذة والطلبة؛

- **الاستشارة:** يقوم رئيس الجامعة وباقي موظفي الإدارة بالاستشارة مع الكلية والأطراف المعنية بمناقشة مسائل وقضايا الجامعة، ويجب أن يتميز النقاش مع الأطراف ذات المصلحة بالإعلان المسبق وفق إجراءات قانونية وآجال معقولة، كما يجب أن يأخذ بعين الاعتبار البرنامج الأكاديمي، استعمال المعلومات المناسبة، التغذية الراجعة والاتصال بالمؤسسات المعنية في الوقت المناسب؛

- **التمثيل:** الحوكمة الفعالة تتطلب هيئات تمثيلية مهنية وطلابية على مستوى الكليات ومجلس الجامعة وأيضا على مستوى المحيط الخارجي للجامعة، يتم تعيين مُمثليها وفق آلية الانتخاب. تمثل هذه الهيئات عناصرها على مستوى سياسات الجامعة، القرارات الإدارية والبيداغوجية ،المستوى المالي والإجراءات التنفيذية. يجب أن يكون الطلبة مُمَثلين على مستوى مجالس الجامعة، اللجان البيداغوجية، وأيضا لجان الوحدات الخارجية، لأن صوتهم مهم جدا في كل الشؤون الجامعية، كذلك الأمر بالنسبة للأساتذة؛

- **التقييم:** يجب أن يُقَيَّم الأداء على مستوى الأقسام والكليات والجامعة ككل بصفة دورية، بمشاركة الأطراف المعنية خاصة فئة الطلبة، ويُعتبر هذا التقييم مصدرا مهمًّا وتغذية راجعة لتحسين الأداء، عن طريق تفعيل طرق التدريس، تحسين محتوى البرامج...إلخ؛

- **الفعَّالية:** يرتبط مبدأ الفعالية بتوجيه مراحل صناعة القرارات نحو تحقيق الأهداف في الوقت المناسب وبأقل التكاليف، في ظل قدر كافٍ من الديمقراطية بما يعكس الاستغلال الجيد للموارد؛

- **إعداد الخبراء:** هذا المبدأ يتطلب تكوين خبراء ذوي مستويات عالية في التدقيق وفي الرقابة على عقلانية ورشادة التوجهات والقرارات، كما يجب أن يملك هؤلاء قدرة كبيرة في مساءلة ومحاسبة أصحاب السلطة والمسؤولية، خاصة ما يتعلق بالمخاطر المالية والإدارية، كما يرتبط هذا المبدأ أيضا بمدى القدرة على تحديد ومواجهة المخاطر والتحديات المستقبلية؛

ميزت بعض الدراسات بين مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي والأخلاقيات، هذه الأخيرة تستوجب الالتزام بالسلوكيات الأخلاقية التي تعكس ميثاق الأخلاق والسلوك الذي يعد أداة مرجعية ترسم المبادئ الكبرى التي توجه الحياة الجامعية وتُستَمد منها القواعد السلوكية، كما يحدد حقوق وواجبات الأسرة الجامعية، وتتضمن هذه الأخلاقيات الاحترام المتبادل، الصدق، الأمانة، الثقة، النزاهة والاستقامة العدالة والمساواة، الحقيقة والروح النقدية...إلخ.

2.4.2. متطلبات تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

خلصت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في موضوع الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي إلى أهمية تطبيقها في الجامعات، بهدف تحسين أدائها وضمان جودة مخرجاتها، ويستلزم ذلك مجموعة من المتطلبات نوجزها فيما يلي:[1]

- توفر الاقتناع الكامل لدى الإدارات الجامعية بمبادئ الحوكمة وقواعد الإشراف والرقابة؛
- وجود ثقة متبادلة بين أطراف المصلحة على المستويات الإدارية المختلفة؛
- وجود إطار قانوني واضح فيما يخص التشريعات الصادرة من قبل صانعي القرارات على مستوى قنوات السلطة أو فيما يخص توزيع المسؤوليات، إذ أن الوضوح يُسهل تطبيق القواعد والمبادئ المحددة ويحافظ على حريات مختلف الأطراف الفاعلة؛
- اختيار القيادات الجامعية على أساس الكفاءة والخبرة والمؤهل العلمي والولاء الديني والوطني، وامتلاك الرؤية الإستراتيجية الواضحة؛
- وجود آليات واضحة تمكن من تطبيق الحوكمة من أجل الوصول إلى النتائج بشكل دقيق وواضح، كتفعيل آليات لمساءلة الهيئات الإدارية، وآليات للرقابة بين أصحاب المصلحة. كما يجب تطبيق رقابة داخلية تتكفل بها مجالس الحوكمة، من خلال تقديم تقارير دورية عن مدى الالتزام بالأنظمة والتعليمات ومدى كفاءة نظام الرقابة الداخلي؛
- توفر نظام اتصال متطور وفعال وبتقنيات حديثة يسهل الاتصال بين الكليات، المؤسسات، الهياكل البحثية والمؤسسات التعليمية؛
- تحقيق التعاون والتكامل بين أصحاب المصلحة ومؤسسات التعليم العالي، من أجل تحقيق أقصى منفعة واقتناص أفضل الفرص، مع مراعاة ميثاق الأخلاقيات والسلوك في المعاملات وتطبيق المسؤولية الاجتماعية؛
- التركيز على إدارة التغيير أكثر من التغيير نفسه، لأن الكثير من متطلبات تجسيد مبادئ الحوكمة ليست بحاجة إلى تعديل التشريعات القانونية، وإنما إلى تفعيل ما هو موجود وتطبيقه بشفافية ضمن سياسة تعظيم الإنجاز، وتوسيع قنوات المساءلة ومراقبة الأداء؛
- تفعيل دور المجالس العليا في منح شرعية لعمليات صناعة القرار من خلال وضع التشريعات الخاصة بها، وهذا ما يسمح بتحديد صلاحيات الأطراف ذات المصلحة، وحماية حقوقهم من تعسف السلطات الممارسة من قبل الهيئات الإدارية العليا. لهذا يجب تطبيق الحوكمة من خلال تشكيل مجالس ولجان حوكمة متخصصة على مختلف المستويات الإدارية بداية من مجلس الأمناء كأعلى سلطة، ذات مهام

[1] راجع كلا من:
- مروان حمودة الدهدار وآخرون [2017]: مرجع سابق، ص.ص. 67-68.
-Francisco GANGA et al [2017]: Op.cit., p. 559.
-Khalid ZAMAN [2015]: Op.cit., p.p. 2-3.

تشريعية ورقابية، مع ضرورة توفر ممثلين لكل الأطراف ذات المصلحة الداخلية والخارجية ذوي كفاءة وخبرة؛

- تبني الديمقراطية كمنهج ضروري وأسلوب عملي لعمليات التغيير وتجسيد مبادئ الحوكمة، وإن قوة المسؤولين الأكاديميين في المستويات العليا يجب أن ترتكز على المعرفة وأبعد من ذلك مستوى المعرفة الإستراتيجية. كما يجب أن تتم الإدارة في إطار المعرفة بخصوصيات المجتمع الذي تنتمي إليه الجامعة، هذا ما يُمكن أن يؤدي إلى تراجع الهيمنة السياسية بدرجة كبيرة وفتح الطريق للجدارة الحقيقة من خلال فسح المجال لمشاركة الأطراف ذات المصلحة والأشخاص الأكثر كفاءة؛

- تنويع مصادر التمويل لمؤسسات التعليم العالي ورفع مخصصاته ومنح استقلالية مالية أكبر، مع ربط التمويل بالأداء. باعتبار التعليم خطوة إيجابية لتحقيق النمو والتنمية وليس مجرد خدمة عمومية، أكدت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية أن منح الاستقلالية لمؤسسات التعليم العالي مع تطوير الأهداف الاقتصادية والاجتماعية من شأنه تطوير حوكمتها.

المبحث الثالث: نماذج الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، مراحل ومعوقات تطبيقها، قياسها

أشارت أدبيات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي إلى نماذج عديدة للحوكمة، ارتبط تطبيقها بعوامل ثقافية وسياسية واقتصادية واجتماعية، مثل السياق الوطني، طبيعة نظام التعليم العالي ونوع مؤسساته، طبيعة التمويل والتشريع القانوني والمجالس الإدارية العليا، الأطراف ذات المصلحة وسياسات الدولة، كما أن تطبيق الحوكمة يمر بمراحل ويتأثر بمعوقات عديدة. بهدف تحسين تطبيقات الحوكمة قام البنك الدولي بتطوير أداة لقياسها أُطلق عليها اسم"بطاقة قياس الحوكمة الجامعية"، تَمَّ تطبيقها على عينة من دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

سيتم من خلال هذا المبحث عرض أهم نماذج الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، ثم مراحل ومعوقات تطبيقها، وفي الأخير سيتم التطرق إلى الإطار النظري لبطاقة قياس الحوكمة.

1.3. نماذج الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

صَنَّفت الأدبيات التي تناولت الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي نماذج عديدة للحوكمة، فيما يلي أهم النماذج:

- **نموذج Clark:** كان Clark من أوائل المُؤَسّسين لنموذج الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي سنة1983، يعكس نموذجه إطار يُظهر تأثير ثلاث سلطات، سلطة الدولة، سلطة السوق وسلطة النخبة الأكاديمية أو ما يُصطلح عليه بالأوليغارشية الأكاديمية (Academic Oligarchy) التي تمثل مجموعات أقلية من أعضاء هيئة التدريس يؤثرون من خلال الأطر الرسمية أو غير الرسمية على القرارات والإجراءات في نظام التعليم العالي، بينما تشير سلطة الدولة إلى الجهود التي تبذلها الحكومة لتوجيه قرارات وأفعال الجهات الفاعلة في المجتمع ومؤسسات التعليم العالي بما في ذلك السوق، فمثلا نسب الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي ترتبط بسياسات الدولة كسلطة توجيهية، وتؤدي إلى زيادة التمويل لدعم عدد الطلبة الملتحقين، كما يتم استحداث برامج جديدة في الجامعات (الأوليغارشية الأكاديمية) استجابة لطلب معين على مهارات محددة في السوق. في سنة 1997 أضاف Clark عنصرا رابعا إلى مثلثه، الذي وصفه بأنه التوجيه الذاتي الهرمي للقيادات الجامعية في إطار إصلاحات الإدارة العمومية الحديثة، وأكَّد على تعزيز وتطوير الأُسس الإدارية، وعرض من خلاله أيضا نموذج الجامعة الريادية (Entrepreneurial University) أو ما يُصطلح عليه بالجامعة المنتجة، وهو مفهوم يتضمن أحد أهم الأدوار الرئيسية لمؤسسات التعليم العالي المتمثل في المساهمة في التنمية الاقتصادية من خلال إطلاق المشاريع الابتكارية المنتجة، ويتطلب ذلك تحويل دور الجامعة من التركيز على التوظيف إلى التركيز على مبدأ خلق فرص العمل، والشراكة الحقيقية والمتوازنة مع أصحاب المصلحة من القطاعات العامة والخاصة والخريجين، مع التركيز على شراكة المنشآت الصغيرة، ونقل التكنولوجيا والمعرفة بالتواصل الوثيق مع الجامعات المتقدمة في مجالات ريادة الأعمال،

والتعليم القائم على الإبداع والابتكار، والقيادة القادرة على توفير الإمكانات المادية والمعنوية لرواد الأعمال[1]؛

- **نموذج Van Vught:** على أساس عمل Clark تطورت مجموعة من النماذج ومن أكثرها شيوعا نموذج Van Vught سنة 1994، الذي تجاهل قوى السوق، ومَيَّز بين نموذجين متعارضين نموذج "سيطرة الدولة" في أوروبا ونموذج "إشراف الدولة" في الدول الأنجلوساكسونية. يتميز النموذج الأول بتنظيم حكومي قوي وأوليغارشي أكاديمي مؤثر، في حين يكون تأثير الدولة في النموذج الثاني ضعيفا، حيث ترتكز مهمتها في الإشراف على نظام التعليم العالي، من حيث ضمان الجودة والحفاظ على مستوى معين من المساءلة، بمعنى غياب الرقابة والتنظيم الصارم والتفصيلي ومنح مستوى أعلى من الاستقلالية وتحفيز التنظيم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي. في هذا الإطار طَوَّر العديد من الباحثين نماذج وسطية بين نموذج "سيطرة الدولة" ونموذج "إشراف الدولة" منهم (Fielden, 2008) الذي قَدَّم نموذج الخطوات الأربعة من دولة مسيطرة إلى مشرفة إلى شبه مستقلة إلى مستقلة[2].

- **نموذج Braun وMerrien**: على أساس نموذج Clark قام الباحثان سنة 1999 بتطوير "مكعب الحكم" الذي يضع أنظمة التعليم العالي في ثلاث فئات تعكس ثلاثة نماذج تتمثل في نموذج قائم على ثقافة المنفعة (نفعي/غير نفعي) والتي تعكس درجة الخدمة والتوجه نحو العميل، نموذج إجرائي(حر/مقيد) قائم على درجة الرقابة الإدارية من قبل الدولة، ونموذج مدى موضوعية الأهداف (موضوعي/ أقل موضوعية) يرتبط بدرجة قدرة الحكومات على صياغة الأهداف ومدى موضوعية هذه الأخيرة. عرض الباحثان تصنيف الفئات السابقة في خمسة نماذج مثالية خاصة والتي لديها ما يعادلها في بلدان مختلفة وتتمثل في نموذج الإدارة الحديثة (ثقافة نفعية، موضوعية ضعيفة، إجراءات حرة)، نموذج السوق (ثقافة نفعية، موضوعية كبيرة، إجراءات حرة)، نموذج المؤسسة-الدولة (ثقافة نفعية، موضوعية ضعيفة، إجراءات مقيدة)، نموذج بيروقراطي- أوليغارشي (ثقافة غير نفعية، موضوعية ضعيفة، إجراءات مقيدة)، ونموذج الشراكة الجماعية (Collegium) (ثقافة غير نفعية، موضوعي، إجراءات حرة) [3]؛

نموذج Cloete وMaassen: قام الباحثان سنة 2006 بإعادة قراءة نموذج Clark، فبدلا من سلطة الدولة وسلطة الأوليغارشية الأكاديمية وسلطة السوق، أشارا إلى الحكومة والمجتمع ومؤسسات التعليم العالي في سياق العولمة. هذا النموذج يشير إلى السياسات الحكومية اتجاه التعليم العالي وتأثيرات المجتمع والعولمة في نظام الحوكمة، وركز هذا النموذج على شبكة العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين العناصر الثلاثة والتي تعكس التعقيد المتزايد لنظام التعليم العالي ومؤسساته. السياسات الحكومية لا تؤثر لوحدها في التغيير، لكن التغيير هو نتيجة للعديد من التفاعلات والتداخلات بين العديد من الجهات الفاعلة مما يؤدي إلى طرح العديد من التفسيرات لواقع التعليم العالي، فالعولمة تؤثر من خلال الاتجاهات والضغوط العالمية

[1] Fabrice HENARD et Alexander MITTERLE [2010]: Op.cit., p. 27-28.
[2] Ibid, p. 28.
[3] Idem

التي كانت أساسا مهما في طرح قضية إصلاح التعليم العالي، أما الدول ممثلة في حكوماتها فتركز على المصلحة العامة للتعليم العالي والتطلعات الاجتماعية حوله، وتؤثر فيه من خلال صياغة السياسات الحكومية وتصميم الأطر التنظيمية والتمويل الذي يمثل المصدر الوحيد في بعض الأحيان، أما المجتمع فيضم عددا من أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية الاجتماعيين، يؤثر من خلال طلب الالتحاق بالتعليم العالي والمطالبة بجودة الخدمات، وتأسيس الشراكات، وتوفير التمويل وأيضا المطالبة بالمساءلة. بينما مؤسسات التعليم العالي فهي في تفاعل مستمر مع العديد من الجهات الفاعلة المختلفة في إطار السياسات الخارجية والداخلية، لكن ما يجب أخذه بعين الاعتبار عند التفاعل مع هذه المؤسسات هو التفرد أو خصوصية مؤسسات التعليم العالي التي تختلف عن المؤسسات الأخرى. الحكومة ومؤسسات التعليم العالي والمجتمع في شبكة من التفاعل والتداخل وأن أيا منها لا يمكنه أن يسيطر على حوكمة التعليم العالي بشكل منفصل على الآخر[1]؛

- **نموذج Boer Enders وSchimank**: هو نموذج جديد لحوكمة التعليم العالي تم تطويره سنة 2007 تَضمّن خمسة نماذج لنظام الحوكمة هي:[2]

✓ **الحوكمة وفق تنظيم الدولة:** يشير إلى سلطة الإدارة أو سلطة الدولة وحقها في وضع اللوائح والقوانين الحاكمة لعمل مؤسسات التعليم العالي، ويركز على درجة الالتزام بأنظمة وتعليمات الحكومة؛

✓ **الحوكمة وفق توجه أصحاب المصلحة:** يقيس تأثير أصحاب المصلحة، ليس من خلال التعليمات ولكن من خلال المشورة والمشاركة في وضع الأهداف، ويشير إلى عمليات التوجيه والرقابة المستمرة بين أعضاء المجالس العليا وأصحاب المصلحة كأطراف اجتماعية فاعلة في التعليم العالي؛

✓ **الحوكمة الأكاديمية الذاتية:** وتشير إلى عمليات الرقابة الذاتية وإدارة أداء أعضاء هيئة التدريس ذاتيا وفقا لمهامهم، ويركز هذا النموذج دور الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي، وتأثيرهم من خلال اتخاذ القرارات جماعيا والتوجيه الذاتي للمجتمع الأكاديمي بناء على مراجعة الأقران؛

✓ **الحوكمة الإدارية الذاتية:** وتشير إلى أدوار ومسؤوليات القيادة الإدارية، تتضمن درجة التطور والتسلسل الهرمي للنظام الإداري الداخلي لمؤسسات التعليم العالي، صياغة الأهداف الداخلية، فعالية التنظيم وقوة القرارات المتخذة من طرف الفاعلين الداخليين الأساسيين مثل الرؤساء، المدراء العمداء...إلخ؛

✓ **الحوكمة وفق المنافسة:** يرتبط هذا النموذج بالمنافسة ضمن الأسواق من أجل الموارد الشحيحة (رأس المال، الموظفون، قياس الجودة من خلال التصنيف، تقييم الأداء، ورضا الزبائن...) وتأثيرها على حوكمة الجامعة.

[1] Domingos. J LANGA [2013]: «Understanding the Roles of Public University in Mozambique: The Case of the Eduardo Mondlane University», Magister Thesis, Western Cape University, South Africa, p.p. 33-35.
[2] Fabrice HENARD et Alexander MITTERLE [2010]: Op.cit., p.p. 28-29.

- **نماذج Leon Trakman**: قام الباحث في سنة 2008 بتحديد خمسة نماذج للحوكمة، واعتُبر أكثر دقة في تصميمه لنماذج الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، كما تَطَرَّقت الباحثة Lucianelli Giovanna لنفس النماذج وأضافت نموذج حوكمة الأعمال، سيتم عرض هذه النماذج كالآتي:[1]

✓ **الحوكمة الأكاديمية (Academic Governance)**: يعتبر من النماذج التقليدية التي تفترض أن تطبيق الحوكمة يتم من خلال سُلطات إدارية موزعة على أعضاء مجلس الكلية، مع التأثير القوي والتمثيل الواسع للأساتذة في مجالس الكلية، ركز هذا النموذج على أن إدارة مؤسسات التعليم العالي تتم من طرف هيئتها التدريسية، ويُطلق عليه أيضا نموذج حوكمة الجامعة أو حوكمة هيئة التدريس، وهذا لأن هيئة التدريس عادة ما تُمثل الطرف الأكثر جاهزية لفهم الأهداف الأكاديمية وكيفية تحقيقها؛

✓ **حوكمة المؤسسة (Corporate Governance)**: ساد التوجه نحو تبني هذا النموذج بهدف تحقيق فعالية أكبر في مجال تخفيض تكاليف الإدارة الجامعية، مثل تقليص التمويل الحكومي، تخفيض أو إلغاء المنح الإلزامية ومراجعة مجانية الرسوم خاصة للطلبة الأجانب. ركز هذا النموذج على التعاون الفَعَّال في إطار النقد الموجه للجامعات الحكومية التي تتميز إدارتها بفعالية أقل، ويُفترض أن هذا النموذج من شأنه إحداث التوازن وتجاوز أوجه القصور أو الإختلالات التي رافقت أنظمة التعليم الحكومية. المؤيدون لهذا النموذج يؤكدون على أنه من الأفضل أن تتم حوكمة الجامعات من طرف محترفين ذوي تدريب وخبرة في سياسة التعاون والتخطيط، قادرين على توجيه الإدارة بفعالية، وما يُعاب على هذا النموذج أنه يُؤدي إلى تتجير التعليم مِمَّا قد يؤثر سلبا على التميز الأكاديمي ويطرح تساؤلات حول وضعية الأساتذة في إطاره؛

✓ **حوكمة الأمناء (Trustee Governance)**: يستند هذا النموذج على الثقة في المجلس الأعلى في مؤسسات التعليم العالي المتمثل في مجلس الأمناء في أغلب الجامعات، ويتميز بالتجانس النسبي في جميع المؤسسات عموما. هذا النموذج لا يرتبط بتمثيل أصحاب المصلحة مباشرة، بل يشير إلى نمط حوكمة من خلال علاقة الثقة بينهم وبين مجلس الأمناء الذي يعمل وفق مبدأ الثقة والتمثيل النيابي عن المستفيدين، وتُمنح في إطار هذا النموذج سُلطات ومسؤوليات واسعة لمجلس الأمناء، خاصة فيما يتعلق بحل قضايا النزاع، ويعمل هذا المجلس بممارسات الحوكمة الرشيدة؛

✓ **حوكمة أصحاب المصلحة (Stakeholder Governance):** يتضمن هذا النموذج معنى حوكمة الأكاديميين التي تحمل معنى التمثيل والمشاركة ويرمز إلى معنى الحوكمة المشتركة، فهو لا يقتصر على هيئة التدريس فقط، لكن يتعدى إلى مشاركة أوسع لأصحاب المصلحة في عملية اتخاذ القرار داخليا وخارجيا. المشكل المطروح فيما يخص هذا النموذج يتمحور حول كيفية تحديد أصحاب المصلحة الذين سوف يتم تمثيلهم في هياكل الحوكمة، طريقة تمثيلهم وحدود سلطتهم التي ترتبط بالأطراف التي يجب أن تشترك في

[1] راجع كلا من:

-Leon TRAKMAN [2008] : «Modelling University Governance», Higher Education Quarterly, Blackwell Publishing, Vol 62, N°1/2, USA, p.p. 66-74.

-Lucianelli GIOVANNA [2013]: «University Governance at the Crossroads: The Italian Case», International Journal of Business Research and Development, Science Target, Vol 02, N° 02, Canada, p.p. 24-25.

حوكمة الجامعة، لضمان نظام متوازن في إطار منح الجميع الحق في التصويت والمشاركة والتعبير عن جميع الاهتمامات، يسمح هذا النموذج بخلق آليات لتحقيق مساهمة فعالة في الحوكمة الجامعية؛

✓ **النموذج المختلط (Amalgam model)**: هذا النموذج هو مزيج من نماذج الحوكمة الأربعة المذكورة سابقا، ولا يوجد نمط واضح له، غير أنه يجمع بين نقاط القوة لمختلف النماذج ليتناسب مع احتياجات مؤسسات التعليم العالي؛

✓ **حوكمة الأعمال(Business Governance)**: يركز هذا النموذج على قياس الأداء المالي وغير المالي، ويتعلق بموارد المنظمة وإدارة المخاطر. عموما توجد مداخل معقدة نحو تبني هذا النموذج، حيث في إطارها يُعتبر الطلبة كزبائن وتُعتبر المادة العلمية كمُنتج، اشْتُق هذا النموذج من القيم التجارية الصارمة، بعيدا عن السياق العمومي لمؤسسات التعليم العالي الذي يقوم على افتراضات اجتماعية لا تنظر للطالب ولا للمادة العلمية من نفس الزاوية. تَبَني هذا النموذج يؤدي إلى خلق ضغوطات تؤثر سلبا على قوة وتجانس مؤسسات التعليم العالي بسبب اعتماده للقيم التجارية، مِمَّا يطرح حاجة الجامعة إلى تبني مشاريع أوسع.

في إطار تعدد وتنوع نماذج الحوكمة، أشار الباحث داوود الحدابي أنه بالرغم من وجود خصائص مشتركة للحوكمة بين مختلف الدول والجامعات، إلا أنه يجب على كل دولة تطوير نموذج خاص بها يتوافق وأنظمتها السياسية، الاجتماعية، الثقافية والتشريعية، مع التركيز على أفضل التطبيقات للجامعات العالمية[1].

2.3. مراحل ومعوقات تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

يمر تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي بمراحل ويتأثر بمعوقات عديدة ومختلفة، سيتم عرضها في هذه النقطة.

1.2.3. مراحل تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

يمر تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي بعدة مراحل تتمثل في:[2]

- **مرحلة تعريف الحوكمة:** يتم في هذه المرحلة نشر ثقافة الحوكمة وتكوين الرأي العام المؤيد لها، وهي من أهم المراحل، حيث يتم توضيح المفاهيم الخاصة بالحوكمة، معالمها، أبعادها وآلياتها. في هذه المرحلة يتم التفريق بين الحوكمة بوصفها ثقافة وسلوكا والتزاما تتبناه المؤسسة من القمة إلى القاعدة، وبين الحوكمة بوصفها نظاما يتم تحديد مدخلاته وعملياته ومخرجاته، بمعنى تأسيس المضمون الإجرائي والأخلاقي؛

---

[1] Daood A. AL-HIDABI [2014]: Op.cit., p. 46.

[2] راجع كلا من:

- يعقوب عادل ناصر الدين[2014]: «الحاكمية: إطار مقترح لإصلاح مؤسسات التعليم العالي»، المؤتمر العلمي الثالث حول: «الحاكمية والفساد الإداري والمالي»، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ص. 16.

- ماهر لطفي سليم[2014]: «إشاعة ثقافة الحاكمية يساعد على الارتقاء بأداء الجامعات» ، متوفر على الرابط: (شوهد يوم: 2015/09/20)
http://alrai.com/article/627348.html

- **مرحلة بناء الحوكمة**: يتم في هذه المرحلة وضع البنية الأساسية للحوكمة، وهذا للتفاعل مع متغيرات المحيط الداخلي والخارجي، وذلك من خلال تشكيل مجالس الحوكمة وتنصيب اللجان المتخصصة وجهات الإشراف على تطبيقها على مختلف المستويات (الوزارة الوصية، الجامعة، الكليات، الأقسام،الوحدات) وأيضا بناء الأساس الأخلاقي والقيمي؛

- **مرحلة وضع برنامج عمل للحوكمة**: يتم وضع خطة إجرائية للحوكمة، حيث تحتاج الحوكمة إلى برنامج زمني محدد الأعمال والمهام يُمَكِّن من متابعة مدى التقدم في تنفيذها، ويتم وضع نظام عمل محدد للمجالس واللجان بمستوياتها المختلفة، يُحدد أدوارها بوضوح ويتضمن سياسات مكتوبة مع إتاحتها للجميع؛

- **مرحلة تنفيذ الحوكمة:** يتم فيها تنفيذ برنامج عمل الحوكمة بشكل دقيق مع التطوير والمراجعة المرحلية لكل خطوة، وهي المرحلة التي تبدأ فيها الاختبارات الحقيقية، يتم فيها وقياس مدى استعداد ورغبة الأطراف في تطبيق الحوكمة؛

- **مرحلة متابعة وتطوير الحوكمة:** تُعد من أهم المراحل حيث يتم فيها محاولة ضمان وتأكيد حُسن تنفيذ جميع المراحل السابقة، وتُعتبر الرقابة والمتابعة الوسيلة الأساسية التي تستخدمها مؤسسات التعليم العالي من أجل التأكد من تنفيذ الحوكمة وفقا للبرامج المحددة، وهي رقابة ذات طبيعة وقائية وتصحيحية.

2.2.3. معوقات تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي يتأثر بعدة معوقات نعرض أهمها في النقاط التالية:[1]

- **المناخ الثقافي السائد في المجتمع:** يتأثر تطبيق الحوكمة بالمناخ السائد في المجتمع، فالفرد يتواجد في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر بثقافته وما تتضمنه من قيم ومعايير ومعتقدات تُوَجِّه سلوكه سواء بطريقة سلبية أو إيجابية، فالكثير من المظاهر السلبية المكتسبة من المجتمع المتمثلة في عدم مشاركة الأفراد في صناعة القرارات وعدم الثقة في إمكانية التغيير بأشكاله المختلفة تنتقل معهم إلى الجامعات، مما يخلق مناخا غير مشجع على التعلم والبحث في ظل الكثير من القرارات والسياسات التي تَحُدُّ من حرية أصحاب المصلحة خاصة منهم الطلبة والأساتذة، مما يجعل من الجامعة مؤسسة بيروقراطية تمنع المستويات الدنيا في التدرج الإداري حق مناقشة قرارات المستويات العليا؛

---

[1] راجع كلا من:

- محمد بوقشور [2007]: «التعليم الجامعي والحوكمة في الجزائر»،الملتقى الدولي حول: «الحوكمة واستراتيجيات التغيير في العالم النامي»، الجزء الثاني، جامعة فرحات عباس، الجزائر، ص. 261.

- مروان حمودة الدهدار وآخرون[2017] : مرجع سابق، ص. 68.

- هالة الخزندار [2005]: «تقييم الطالب لأداء الأستاذ الجامعي،-تجربة جامعة ميتشجان-»، متوفر على الرابط: (تاريخ الاطلاع 2010/02/13)

http://www.iugaza.edu.ps/qu/details.aspx?id=46

-Francisco GANGA et al [2017]: Op.cit., p. 559.

- **المناخ السياسي العام:** يؤثر المناخ السياسي الذي يُمَيِّز الدول على توجهات أصحاب المصلحة مما يزرع الإحباط والشك في القدرة على إحداث التغيير، فمثلا التنظيمات الطلابية ونقابات الأساتذة المُوكلة بالدفاع عن حقوق الطلبة والأساتذة تتأثر بالتوجهات السياسية، وفي الكثير من الأحيان تخدم مصالحها الخاصة ومصالح أحزاب تستغلها في التعبئة السياسية، فواقع مؤسسات التعليم العالي ينبع من الواقع والمناخ العام للدولة الذي ينعكس ويسود في أغلب مؤسساتها؛

- **ضعف المنظومة القانونية:** إن ضعف المنظومة القانونية وعدم وضوحها في بعض الأحيان وغياب قوانين تتوافق والوضع الحالي لمؤسسات التعليم العالي تأخذ بعين الاعتبار التطورات والتحديات المحلية والخارجية، يخلق تهديدا لحريات مختلف الأطراف الفاعلة ويؤدي إلى عرقلة تطبيق الحوكمة خاصة في ظل التوجهات الحالية للتعليم العالي وتَعَدُّد الجهات التي تؤثر وتتأثر بالقطاع داخليا وخارجيا، وأيضا تنوع مؤسساته وأنماطه، فمؤسسات التعليم العالي لها أوضاع خاصة، لا يمكن أن تُطبَق عليها نفس القوانين المطبقة على المؤسسات الأخرى، لهذا فهي تحتاج إلى منظومة قانونية مرنة تأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات المحلية والتوجهات العالمية؛

- **طريقة إدارة مؤسسات التعليم العالي**: إن طريقة إدارة مؤسسات التعليم العالي تسودها العديد من المشكلات خاصة بالنسبة للدول النامية، حيث يغلب مبدأ التعيين على مبدأ الانتخاب بالنسبة لأغلب المناصب خاصة القيادية منها، مما ينعكس على درجة استقلاليتهم في مواجهة السلطات التنفيذية، ويعيق بشكل مباشر إمكانية تجسيد الحوكمة؛

- **ضعف معايير تقييم الأداء:** وهذا بسبب ضعف مستوى الرقابة وافتقار مؤسسات التعليم العالي لآليات عملية للرقابة على الأداء، مما يُفسر غياب معايير موضوعية لقياس الأداء البيداغوجي والبحثي والإداري. أيضا غياب فكرة تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في الكثير من الجامعات خاصة في الدول النامية، في المقابل تُعتبر الجامعات الأمريكية مثل جامعة Michigan ذات تجربة وخبرة طويلة في ميدان التقييم الجامعي، حيث تَعْتَبِر تقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس أحد معايير استمراره في العمل الأكاديمي، وما يرتبط بذلك من الترقيات والمنح وخلافه، لأن الطالب أكثر المصادر التي يمكن من خلالها الحكم على كفاءة وفاعلية أداء عضو هيئة التدريس؛

- **هيمنة الجانب السياسي والإيديولوجي على الجانب العلمي والموضوعي في إصلاحات التعليم العالي:** يحدث هذا بدرجة أكبر في الدول النامية، ويتجلى من خلال ضعف مستوى مشاركة أصحاب المصلحة في مجال التسيير وصناعة القرارات، وتهميشهم الواضح في مسار الإصلاحات وفي الأمور التي تخصهم وتؤثر فيهم بالدرجة الأولى، وهذا ما يؤثر سلبا على إمكانية إدارة الجامعة وفق مبادئ الحوكمة؛

- **ضعف استقلالية مؤسسات التعليم العالي:** يُعد ضعف مستوى الاستقلالية سواء المالية أو الإدارية أو الأكاديمية أهم عائق أمام تطبيق الحوكمة، لأنه يُعرقل تحقيق اللامركزية ويحد من القدرة على المشاركة

في صناعة القرار والإخضاع للمساءلة، نتيجة لتركيز السلطات لدى المستويات العليا وغياب آليات فعلية للشفافية والمساءلة.

3.3. بطاقة قياس الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

طُرحت مسألة قياس الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي من طرف البنك الدولي سنة 2012، وقام مجموعة من خبرائه بإعداد بطاقة قياس الحوكمة الجامعية (UGSC*) التي تهدف إلى قياس أداء مؤسسات التعليم العالي ومقارنته، تَمَّ تطبيقها على عينة من دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، بعدما أَقَرَّ وُزراء التعليم العالي لهذه الدول في إطار الاجتماعات الدورية كل عامين استخدامها كأداة جديدة لقياس الحوكمة، تَمَّ تطبيقها لأول مرة سنة 2012 في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على عينة من 41 جامعة لأربع دول هي تونس، المغرب، فلسطين ومصر، ثم تَمَّ توسيع العينة لتصبح 100 جامعة في سبع دول بإضافة الجزائر، العراق ولبنان. سيتم التطرق لتعريف بطاقة قياس الحوكمة، أهميتها وأهدافها، الأبعاد المعتمدة في تصميمها ومنهجية إعدادها.

1.3.3. تعريف بطاقة قياس الحوكمة

بطاقة قياس الحوكمة هي: «أداة تُسَهّل دراسة وقياس أداء مؤسسات التعليم العالي ومراقبته، حيث تُعَدُّ الحوكمة محددا مهما جدا في أداء الجامعة، وتُعْتبر مَدخلاً لتقييم أبعاد أخرى مثل ضمان جودة الطلبة، جودة التدريس، جودة البحث، توظيف خريجي الجامعات...إلخ »[1]. ترصد بطاقة القياس أيضا مختلف العناصر التي تُحَدِّد شكل أنظمة الحوكمة في الجامعات، ويتم من خلالها تصميم مُخطط يُوضّح كيفية أداء مؤسسات التعليم العالي على أبعاد الحوكمة الخمسة المُتمثلة في الإطار العام (المهام،السياق،الأهداف)، الإدارة، الاستقلالية، المساءلة والمشاركة، كما تُراعي هذه البطاقة طبيعة الحوكمة بمبادئها المتعددة، ولا تُحَدِّد نموذجا مثاليا للحوكمة، وتُتيح معلومات تفصيلية عن الجامعات تُساعد في اتخاذ القرارات ومُقارنة الأداء مع مختلف مؤسسات التعليم العالي [2].

2.3.3. أهمية وأهداف بطاقة قياس الحوكمة

يُعد قياس الحوكمة عنصرًا محوريًّا في تحسين جودة نواتج التعليم، ففي إطار التوسّع الهائل المُلاحَظ عالميًّا في أنظمة التعليم العالي، تُطرح قضية جودة التعليم العالي خاصة في ظل ارتفاع الطلب الاجتماعي على التعليم العالي والتباين بين الطلبة الملتحقين فيما يتعلق بقدراتهم وتطلعاتهم، وكثرة وتنوع مؤسسات التعليم العالي وغيرها من التحديات، وتهدف هذه البطاقة إلى:[3]

* University Governance Screening Card

[1] Adriana. J et al [2012]: Op.cit., p. 4.

[2] أدريانا جاراميلو [2013]: «مقارنة نظم الحوكمة كأداةٍ لتشجيع التغيير: 100 جامعة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تُمَهّد الطريق»، تقرير البنك الدولي ومركز مرسيليا للتكامل المتوسطي، مركز مرسيليا للتكامل المتوسطي، فرنسا، ص.ص. 2؛ 53.

[3] راجع كلا من:

-حاتم العايدي [2013]: «الحوكمة الجامعية»، ورشة عمل حول: «حوكمة مؤسسات التعليم العالي»، مرجع سابق، ص. 62.

- أدريانا جاراميلو [2013]: مرجع سابق، ص. 02.

- بناء أدوات لقياس الحوكمة من خلال إجراء دراسة استقصائية، مِمَّا يُساعد في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لكل مؤسسة على حدا؛

- تقييم مدى التزام الجامعات بممارسات الحوكمة الرشيدة التي تتماشى مع أهدافها المؤسساتية والاتجاهات الدولية؛

- تحديد اتجاهات أنظمة الحوكمة وممارساتها على المستوى الوطني للدول، وأيضا تحديدها حسب نوع المؤسسة الجامعية؛

- تمكين الجامعات في المنطقة (الشرق الأوسط وشمال أفريقيا) من تقييم أدائها ومقارنته بالجامعات الأخرى في مختلف أنحاء العالم؛

- توجيه الاهتمام للبدء في تنفيذ الإصلاحات على المستويات المؤسسية والوطنية والإقليمية.

3.3.3. الأبعاد المعتمدة في بطاقة قياس الحوكمة

تم التركيز في تصميم بطاقة قياس الحوكمة على خمسة أبعاد هي:[1]

- **الإطار العام:** الإطار العام لمنظومة التعليم العالي أحد العناصر الرئيسية في تقييم أنظمة حوكمة مؤسسات التعليم العالي، فهو يعكس التفاعل بينها وبين الحكومة، شَمِل هذا البعد المهام، الأهداف والإطار القانوني؛

- **الإدارة:** تُشير الإدارة إلى قرارات وإجراءات تسيير شؤون مؤسسات التعليم العالي، تضمن هذا البعد الالإستراتيجية، عملية اتخاذ القرار وتقييم أداء الموظفين؛

- **الاستقلالية:** تضمن هذا البُعد الاستقلالية المالية واستقلالية الموارد البشرية والاستقلالية الأكاديمية؛

- **المشاركة:** تضمن هذا البُعد دور أصحاب المصلحة (الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والحكومة، وممثلي القطاع الخاص، والمانحين والجمعيات، والاتحادات، والخريجين) ومستوى مشاركتهم في عملية اتخاذ القرار؛

- **المساءلة:** تتخذ المساءلة شكل الإثباتات القابلة للقياس لما يتم إحرازه من إنجاز وتقدم على صعيد تحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي، وعالج هذا البعد جودة التعليم، المسؤولية الاجتماعية والنزاهة المالية.

4.3.3.منهجية إعداد بطاقة قياس الحوكمة

منهجية إعداد بطاقة قياس الحوكمة شملت ثلاث خطوات:[2]

- **الاستبيان:** الاستبيان المُعتمد في الدراسة تَضَمَّن 45 سؤالا، تَمَّ توزيعها على خمسة محاور، تعكس الأبعاد الخمسة المعتمدة في دراسة وقياس الحوكمة (الإطار العام، الإدارة، الاستقلالية، المشاركة والمساءلة)، كل محور يتكون من مؤشرات ومؤشرات فرعية، مثلا محور "المساءلة" يتكون من المؤشرات المتمثلة في جودة التعليم، المسؤولية الاجتماعية والنزاهة المالية، وتسمح المؤشرات الفرعية (المُوافقة للأسئلة المطروحة) بتحليل أكثر تفصيل، مثلا بالنسبة لنفس المحور المؤشرات الفرعية هي نظام ضمان

[1] أدريانا جاراميلو [2013]: مرجع سابق، ص.ص. 02-03.

[2] المرجع السابق، ص.ص. 64-66.

الجودة (تطبيقه ومضمونه ونتائجه)، نشر المعلومات واستقصاءات دخول سوق العمل، ومعدل إجراء عمليات المراجعة المالية ومحتوياتها.

- **ترجيح المؤشرات**: ترجيح المؤشرات يسمح بتخصيص قيمة عددية مجملة، تبين وضع الجامعات على المحور المستهدف لتسهيل إجراء المقارنات، لكل مؤشر نفس الترجيح* في حساب القيمة العددية المخصصة للمحاور. ونظرًا لعدم وجود أساس علمي يُثبت دقة نظام الترجيح فقد أُفترِض أن كل مؤشر يُسهم بالقدر نفسه في القيمة العددية التي تمثل المحور، وقد أُستخدِم مقياس من 1 إلى 5 درجات لكل محور، تَمَّ قياس مساهمة كل مؤشر في درجة التصنيف القصوى هذه بقسمة " 5 "على عدد المؤشرات في المحور.

نظرًا لأن محور الاستقلالية كانت له ثلاثة مؤشرات رئيسية، فقط أُعطي لكل منها نفس معدل الترجيح وهو3/1، ومثَّل كل مؤشر نفس درجة التصنيف القصوى وهي 3/5، كذلك تم إعطاء المؤشرات الفرعية معدل ترجيح مساويًا، فعلى سبيل المثال ضَمَّ مؤشر الاستقلالية الأكاديمية مؤشرين فرعيين أُعطِي كل منهما معدل ترجيح مساويًا هو 2/1، لذلك، يمكن تحديد القيمة المنسوبة لكل إجابة معطاة في الاستبيان ومشار إليها بالرمز0/1 لـ نعم/لا من خلال قسمة قيمة كل سؤال على عدد الإجابات الممكنة. من أجل فهم نظام الترجيح، الجدول المستخلص من المحور الثالث، المخصص للاستقلالية يمثل تفسيرا لتجميع المؤشرات، القيم الممنوحة للأجوبة تعتمد على عدد الأسئلة، طريقة الحساب موضحة في الجدول رقم (01، 02)، الخاص بمؤشر فرعي يحمل عنوان "إجراءات القبول" الذي يندرج ضمن أحد المؤشرات الثلاثة للاستقلالية المتمثل في الاستقلالية الأكاديمية :

جدول رقم (01، 02) : ترجيح المؤشرات بالنسبة لمحور الاستقلالية

المحور	استقلالية
المؤشر	الاستقلالية الأكاديمية
مؤشر فرعي	إجراءات القبول
عدد الأسئلة	1
عدد الأجوبة الممكنة	3
القيم المخصصة للأجوبة الايجابية	18/5

المصدر:

-أدريانا جاراميلو وآخرون [2013]: «مقارنة نظم الحوكمة كأداةٍ لتشجيع التغيير: 100 جامعة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تمهد الطريق»، تقرير البنك الدولي ومركز مرسيليا للتكامل المتوسطي، مركز مرسيليا للتكامل المتوسطي، فرنسا، ص. 66.

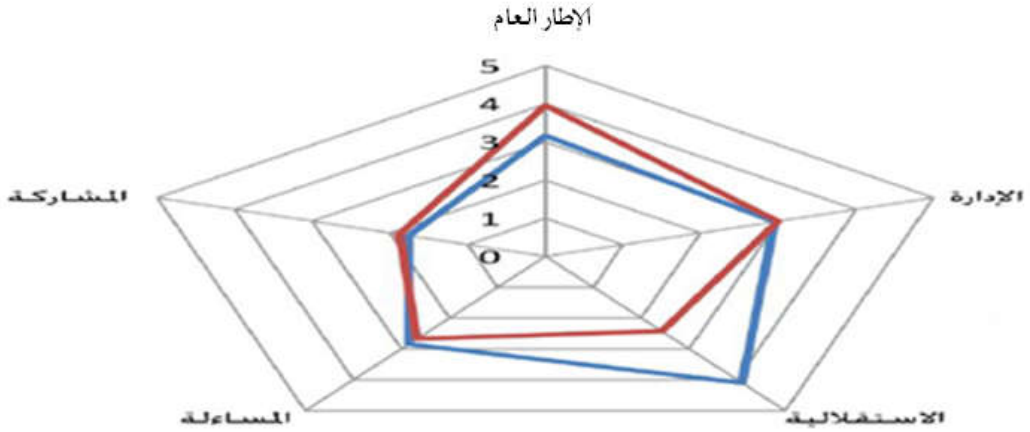
* ترجيح المؤشرات لا يخضع لطريقة موضوعية لأنّ موضوع حوكمة الجامعات موضوعٌ جديدٌ لم يُجرَ بشأنه سوى عدد ضئيل من الدراسات العلمية حتى الآن، ولهذا لم تتوافر التحليلات الكمّيّة للمساعدة في ترتيب الأولويات حسب الأهمية النسبية للمؤشرات داخل كل محور.

القيمة المخصصة تُحسب كما يلي:

5	1/3	1/2	1	1/3	18/5 =
أقصى نتيجة	وزن المؤشر	وزن المؤشر الفرعي	عدد الأسئلة	عدد الأجوبة الممكنة	

- **تصميم مخطط قياس الحوكمة:** تَمَّ التوصل لقاعدة بيانات، وتم تصميم مخططات عنكبوتية، ثم تَمَّ الحصول على الوضع المركّب لكل جامعة بمجرد حساب مجموع الإجابات مضروبًا في معدل ترجيحها، والشكل رقم (06،01) يوضح المخطط المعتمد في قياس الحوكمة:

شكل رقم (01، 06): مخطط قياس الحوكمة



المصدر:

-أدريانا جاراميلو وآخرون [2013]:«مقارنة نظم الحوكمة كأداةٍ لتشجيع التغيير: 100 جامعة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تمهد الطريق»، تقرير البنك الدولي ومركز مرسيليا للتكامل المتوسطي، مركز مرسيليا للتكامل المتوسطي، فرنسا، ص. 17.

خلاصة

تَبَيَّن من خلال هذا الفصل، أن موضوع الحوكمة يكتسي مكانة علمية متميزة، كنظام يقوم على مبادئ أساسية (المشاركة، الشفافية، المساءلة،...) تُعد مدخلا لإصلاحات حقيقية، على هذا الأساس سارعت المؤسسات الدولية والحكومات بتبنيه في إصلاحاتها.

باعتبار مؤسسات التعليم العالي مسؤولة عن تكوين المورد البشري وتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع، جعل تطبيق الحوكمة ضرورة حتمية بالنسبة لها، بهدف تحسين أدائها والرفع من مستوى جودته، خاصة في ظل التحديات والتوجهات المحلية والعالمية التي يشهدها قطاع التعليم العالي، هذا ما دعا القائمين عليه إلى العمل على إدماج نظام الحوكمة وتجسيد مبادئها، من خلال توسيع نطاق مشاركة أصحاب في مختلف مراحل صنع القرارات، ومساءلة صناع القرار، والإفصاح والشفافية فيما يخص شؤون الأطراف ذات المصلحة...إلخ. كما اتضح أنّ دعم تطبيق هذه المبادئ يستلزم مجموعة من المتطلبات، كتوفر الاقتناع والالتزام الشامل لدى المسؤولين بمبادئ الحوكمة من القمة إلى القاعدة، والثقة المتبادلة بين أطراف المصلحة، وفعالية دور المجالس العليا، ووجود إطار قانوني واضح وآليات تمكن من تطبيق الحوكمة ...إلخ.

أشارت أدبيات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي إلى نماذج عديدة للحوكمة، ترتبط بسياق مؤسسات التعليم العالي، ولا يوجد نموذج موحد، فكل دولة يجب أن تطور نموذجا يرتكز على أفضل التطبيقات للجامعات العالمية وعلى نظامها السياسي والاجتماعي والثقافي والتشريعي، كما أن تطبيق الحوكمة يمر بمراحل ويتأثر بمعوقات. بهدف تحسين تطبيقات الحوكمة تم تطوير أداة لقياسها من طرف البنك الدولي المتمثلة في بطاقة قياس الحوكمة والتي تم تطبيقها على عينة من الدول في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

نظام الحوكمة يُعتبر عنصرا أساسيا لنجاح مؤسسات التعليم العالي، حيث أنّ معظم مؤسسات التعليم العالي المتطورة في العالم تُدْرِج ضمن استراتيجياتها نظام حوكمة مُعلنًا وواضحًا، وحَقَّقَت باتباعه نتائج إيجابية على مستوى مخرجاتها وتحسين أدائها. على هذا الأساس سيتم من خلال الفصل الثاني التطرق لبعض التجارب لدول مختلفة أجنبية وعربية في مجال حوكمة مؤسسات التعليم العالي.

الفصـــــل الثاني

تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

تمهيد

المبحث الأول: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في أمريكا؛

المبحث الثاني: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في أوربا؛

المبحث الثالث: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في آسيا؛

المبحث الرابع: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية.

خـــلاصة

«It's okay to take advantage of other people's experiences, but imitating others doesn't mean you'll get what they got ». - Martin Luther King

"لا بأس من الاستفادة من تجارب الغير، لكن تقليد الآخرين لا يعني أنك ستحصل على ما حصلوا عليه". - مارتن لوثركينغ

تمهيد

عرف قطاع التعليم العالي أواخر القرن الماضي تحديات عديدة، شملت دولا نامية ومتقدمة كثيرة، سواءا من ناحية ارتفاع الطلب الاجتماعي على التعليم، أو تراجع جودة المخرجات، أو قضايا التمويل أو ظاهرة الفساد، وخلقت هذه التحديات اختلالات في وظائف مؤسسات التعليم العالي بمستوياتها الثلاثة (التدريس، البحث وخدمة المجتمع) وصعوبة في مواكبة التغيرات الراهنة، مِمَّا فرض التعجيل في إعادة النظر في سياسات التعليم العالي، خاصة في ظل حدة المنافسة التي تسعى من خلالها مؤسسات التعليم العالي إلى تحسين مكانتها وسمعتها على المستوى المحلي والدولي وأيضا تحسين ترتيبها ضمن قوائم التصنيف العالمية والحفاظ عليها قدر الإمكان، وبالخصوص مؤسسات الدول المتقدمة. في هذا الإطار برزت الحوكمة كأحد الاتجاهات المهمة لإصلاح التعليم العالي، والتي أسهمت كثيراً في الحد من التحديات التي يواجهها القطاع.

إن تجسيد إصلاحات الحوكمة يرتبط بدرجة كبيرة بخصوصيات وبيئة مؤسسات التعليم العالي، في هذا الاتجاه انتهجت معظم مؤسسات التعليم العالي المتطورة في العالم الحوكمة كإصلاح مُعْلَن وواضح، معتمدة في ذلك على الاستقلالية الأكاديمية والمالية والإدارية، والمساءلة والمشاركة والشفافية في تجسيد مفهوم الحوكمة، تَمَّ من خلالها تحقيق نتائج إيجابية على مستوى المخرجات وتحسين الأداء بالرغم من الاختلافات الكبيرة في السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي الدولي الذي طُبقت فيه، فالدول المتقدمة أدرجت الحوكمة كأنظمة وأصبحت واقعا نافذا في جامعاتها، في المقابل تسعى الدول النامية والعربية بالتحديد لتجسيد نظام الحوكمة في ظل معوقات وواقع يعرقل تطبيقها. إن الاطلاع وعرض الخبرات والأنظمة العالمية في مجال الحوكمة ضرورة تفرضها المتغيرات العالمية المعاصرة في مجال التعليم العالي، خاصة ما يتعلق بالبعد الدولي لهذه المؤسسات، وما يتضمنه من منافسة عالمية متنامية، وما تفرضه تلك المتغيرات من ضرورة المتابعة المستمرة ومواكبة أحدث الأنظمة والتجارب العالمية، فمراجعة الأنظمة العالمية في ميدان التعليم العالي ضرورية لصناعة إصلاحات جوهرية على المستوى المحلي ومواجهة التطورات المستقبلية.

سيتم في هذا الفصل عرض بعض التجارب لتطبيقات الحوكمة في دُوَلٍ أمريكية، أوروبية آسيوية وعربية، وللإلمام بجوانب الفصل تم تقسيمه إلى أربعة مباحث:

المبحث الأول: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في أمريكا؛

المبحث الثاني: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في أوربا؛

المبحث الثالث: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في آسيا؛

المبحث الرابع: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية.

المبحث الأول: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في أمريكا

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية وكندا من بين أفضل الدول في جودة التعليم العالي، وتعتبر مؤسساتها من بين أقوى مؤسسات التعليم العالي عالميا، حيث تتصدر التقارير والإحصائيات في مجال تصنيف الجامعات وذلك نتيجة للسياسات التعليمية والبحثية والتمويلية المنتهجة، كما تتمتع باستقلالية كبيرة مُقارنة بكثير من الدول، فالتدخل الحكومي محدود جدا، لذلك فإن المسؤولية تقع على مؤسسات التعليم العالي لتنظيم نفسها وتدبير مواردها.

سيتم فيما يلي التطرق لتجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية وفي كندا.

1.1. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية

تختلف أنماط الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية بين القطاع العام والخاص، وما بين الجامعات والكليات وتختلف حتى ما بين المؤسسات الجامعية في نفس القطاع. وتُمثل مجالس الأمناء السلطة العليا في هرم المؤسسة، كما تتنوع مصادر التمويل بين القطاع الحكومي والخاص والرسوم الدراسية والتمويل الذاتي والوقف، ويوجد فيما يقارب 3500 مؤسسة تعليم عالي لديها نظام معلن وواضح لكيفية إدارتها ورقابتها.

سيتم التطرق لنظام التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية عموما، ثم عرض لنظام الحوكمة في مؤسساتها ثم يتم تناول مصادر التمويل بها.

1.1.1.لمحة عن التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية

نظام الحكم بالولايات المتحدة الأمريكية نظام فيدرالي غير مركزي يفوض السلطة للولايات على هذا الأساس تختلف أنظمة التعليم فيما بينها، فهو يتيح الاستقلالية للجامعات، كما يخلق المنافسة بينها. وتُعَّد مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية من بين أحسن المؤسسات في العالم وذلك يرجع لفعالية برامجها واستقلاليتها. ويُساهم تعليمها العالي في تحقيق التنمية بكل أبعادها، لما يوفره من أبحاث تطبيقية وكفاءات بشرية تُجَسِّد ثالوث المعرفة (خلق المعرفة، نقل المعرفة وتطبيق المعرفة). كما تتنافس المؤسسات لتحقيق النجاح والريادة من خلال استقطاب أفضل الأساتذة، وتوفير الخدمات الضرورية للطلبة وطرح برامج دراسية ذات جودة عالية، وتُوفّر تعليما متكاملا وتُخَرّج طلبة يتمتعون بمهارات التفكير والنقد والابتكار والتكيف في مجتمع متنوع الثقافات[1].

تتنوع مؤسسات التعليم العالي في أمريكا وتختلف خصوصيتها ومهماتها[2]، منها من يساهم في إعداد القادة السياسيين والاقتصاديين، فجامعة Yale مثلا مهمتها هي إعداد القادة إلى جانب تطوير ونشر المعرفة والحفاظ على الثقافة المجتمعية، وتَخَرَّج منها 530 عضو كونغرس من ضمنهم العديد من الرؤساء.

---

[1] أدريانا ج كيزار وآخرون [2010]: «التعليم العالي لخدمة الصالح العام»، ترجمة إبراهيم يحي الشهابي، العبيكان، السعودية، ص.ص. 57-59.

[2] لتفاصيل أكثر راجع:

- ريسان خريبط [2014]: «أفضل جامعات العالم : نشأتها، تصنيفاتها، ودورها في التكنولوجيا»، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ص.ص. 11-27.

أما معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا فيتميز بمهمته في توسيع نطاق المعرفة وتطوير المجتمع فهو متخصص في البحوث العالمية الرائدة المتمثلة في تخصص الطيران، الفضاء وعلوم الحياة والفيزياء وحصل 31 من علمائه على جائزة نوبل. في حين تعتبر جامعة Harvard من أعرق وأفضل جامعات العالم وتضم 48 عالما من الحاصلين على جائزة نوبل، تكمن قوة هارفرد الأساسية في قدراتها المادية فهي تمتلك أكبر الأوقاف المالية في العالم، وتتركز غايتها في صناعة المعرفة، كما تركز على صناعة أفراد لهم قدرات الابتكار والقيادة. فاختلاف مهمات مؤسسات التعليم العالي الأمريكية يجعل منها مؤسسات مختلفة بميزات وخصوصيات وأنظمة مختلفة، كجامعات حرة تستطيع أن تُسخر إمكانياتها المحدودة لتحقيق أهدافها.

وتَمَّ إنشاء العديد من مؤسسات التعليم العالي الأمريكية بدعم من مؤسسات وأفراد (علماء رجال أعمال، الجمعيات...)*، وأصبح لها استثمارات ضخمة، مِمَّا جعلها تتطور وأصبحت من أهم مراكز التدريس والبحث.

تشترط جميع الجامعات الأمريكية للقبول بها إكمال الدراسة الثانوية بنجاح في مدرسة رسمية، والحصول على نسبة لا تقل عن 70% أو أعلى طبقا للتخصص الذي يرغب الطالب في دراسته، ويجتاز الطلبة امتحان الاستعداد الدراسي، ويتم ترتيبهم وفقا لدرجاتهم في هذا الامتحان كأساس لقبولهم بحسب الأعداد التي تحددها الجامعة لكل فصل دراسي. تعتمد جامعات الولايات المتحدة الأمريكية على برامج المتفوقين، والذي يكمن هدفه في الحصول أفضل الطلبة ومحاولة الحفاظ عليهم داخل الجامعة المعنية وذلك من أجل رفع مستواها الأكاديمي وتحسين سمعتها أكثر، ومن أهم شروط هذا البرنامج أن يحصل الطالب على معدل لا يقل عن الامتياز، كما تتفاوت تكاليف الدراسة من جامعة لأخرى وترتبط بالشهرة والموقع الجغرافي[1].

تنقسم مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أربعة أنواع رئيسية:[2]

- **الكليات المجتمعية:** تقدم شهادات بموجب دراسة لمدة عامين، يمكن من خلالها متابعة الدراسة في إحدى الجامعات لمدة عامين آخرين لاستكمال برنامج الدراسة للشهادة الجامعية (الليسانس)؛

- **المدارس المهنية:** تركز على التعليم العملي والتدريب الوظيفي، تقدم برامج دراسية قصيرة نسبيا وتركز على الإعداد المهني؛

- **الكليات أو الجامعات:** تضم الجامعات العامة وهي جامعات حكومية تم تأسيسها وتتم إدارتها من طرف حكومة الولاية التابعة لها، والجامعات الخاصة وهي مزيج من الجامعات الربحية وغير الربحية. وتمنح درجة الليسانس بعد استكمال عدد معين من الساعات الدراسية المعتمدة في تخصص دراسي محدد، ولكل كلية شروطها الخاصة بعدد الساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج؛

---

* جامعة Chicago أُسست بدعم من الثري الأميركي الشهير John Rockefeller، وجامعة Johns Hopkins تأسست على يد المصرفي الثري Johns Hopkins، وجامعة Pennsylvania التي أسَّسَها المخترع والسياسي والصحافي Benjamin Franklin، ومعهد Massachusetts للتكنولوجيا أسسه العالم William Barton Rogers...إلخ.

[1] فردوس عبد الحميد الهنساوي[2006]: «منظومة التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية»،الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، ص. 28.

[2] المرجع السابق، ص. 27.

- **المدارس الجامعية العليا (معاهد الدراسات العليا):** غالبًا ما تكون المدارس الجامعية العليا جزء من الجامعة التي تمنح شهادات التخرج الجامعية (درجة الليسانس)، وتمنح المدارس الجامعية العليا درجة الماجستير والدكتوراه، وتتوفر برامج درجة الماجستير في الولايات المتحدة الأمريكية في العديد من المجالات المختلفة، وتتضمن نوعين رئيسيين من البرامج الدراسية الأكاديمية والمهنية.

يعتمد التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية بشكل أساسي على البحث العلمي وذلك لدوره الكبير في زيادة النمو الاقتصادي وتطوير المؤسسات الصناعية والتجارية والاجتماعية، وما يوفره من مناخ علمي وقدرة تنافسية في المجالات كافة، فقد زاد اهتمام الحكومة والجامعات والمؤسسات بتطوير البحث العلمي والتكنولوجي حيث توجهت الجامعات نحو إنشاء المراكز البحثية الجامعية لسهولة نقل التكنولوجيا وزيادة التفاعل بين الجامعة الأمريكية والمؤسسات الصناعية حتى وصل عدد المراكز البحثية داخل الجامعات إلى أكثر من 14000 مركز بحثي.[1]

2.1.1.نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية

سيتم التطرق لنظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية من خلال عرض لأهم خصائصه، وأيضا التطرق لحوكمة الطلبة وحوكمة هيئة التدريس.

- **خصائص نظام الحوكمة لمؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية:** إن أهم ما يميز نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية هو وضوح الهياكل الإدارية وتحديد الاختصاصات المسؤوليات وأيضا تنظيم العلاقات بين المستويات المختلفة، مع متابعة ومراجعة وتقييم مستمر للأداء. على الرغم من أن الهياكل الإدارية تختلف من جامعة لأخرى إلا أن التوجهات العامة والقيم ثابتة[2]، يأتي الاختلاف فقط ليتلاءم مع اختصاصات الجامعة ورسالتها وأهدافها الأكاديمية. وتعمل هيئات اتخاذ القرار والتشريع والتنفيذ في مؤسسات التعليم العالي وفق أسس ثلاثة:[3]

✓ وجود أطر ثابتة للهياكل الإدارية تحدد مسؤوليات المستويات الإدارية المختلفة بوضوح؛

✓ المرونة والحرية التي تتيح التواصل بين المستويات الإدارية العليا والدنيا؛

✓ المتابعة والتقييم المستمر مع الالتزام بالجدية من كافة مستويات الإدارة والمتمثلة في الحكومة الفيدرالية، حكومات الولايات وإدارات مؤسسات التعليم العالي.

تُحْكَم أغلب مؤسسات التعليم العالي الولايات المتحدة الأمريكية بواسطة مجلس الأمناء، ويتكون في غالب الأحيان من رجال الأعمال والمهنيين وممثلي مختلف الهيئات، وممثلين عن الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من خارج الإدارة التنفيذية. ويتم تعيين أعضاء مجلس الأمناء عن طريق الانتخاب، ويسير وفق سياسات وافق عليها الأمناء تدعم هدف ومبادئ وفلسفة الرسالة الثلاثية للجامعة وهي التميز في

[1] المجلس الاقتصادي الاجتماعي الأردني [2018]: «الأوضاع المالية للجامعات الحكومية في الأردن (الواقع والحلول»، ص. 31، متوفر على الرابط: http://www.esc.jo/Documents/0a6f002d-8894-44d8-9d6e-3dabdf1d9179.pdf (شوهد يوم 2018/10/08)

[2] فردوس عبد الحميد الهنساوي [2006]: مرجع سابق، ص. 16.

[3] المرجع السابق، ص. 13.

التدريس، البحث والخدمة العامة[1]. يليه في بعض الجامعات مجلس تنفيذي للمستشارين يرتبط مباشرة برئيس الجامعة، وبالتوازي أيضا يوجد نائب رئيس ومجلس للعمداء يتألف من كل عمداء الكليات. يليهما ثلاثة مجالس، مجلس الإداريين الذي يجمع رؤساء الوحدات الإدارية مجلس شيوخ الأكاديميين يمثله ذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس الذين استمروا بالعمل في الجامعة أكثر من عشرين سنة، ومجلس الكلية وهو مجلس أعضاؤه منتخبون. ولا تخلو أي جامعة من عدد من اللجان والمجالس بعضها دائم والآخر طارئ، وأهمها اللجنة الدائمة للشؤون الأكاديمية، ومجلس السياسات الأكاديمية، ومجلس شؤون الخريجين، والطلبة وهيئة التدريس[2]. ويجتمع مجلس العمداء ومجلس الإداريين ومجلس شيوخ الأكاديميين أسبوعيا لتطوير المناهج وتقييم الأساتذة وتبادل المعلومات حول رسم السياسات الأكاديمية للجامعة[3].

اتخاذ القرارات يكون بصورة جماعية في مجلس الأمناء الذي يجمع رئيس الجامعة بنوابه وبعض المستشارين ورجال الأعمال من خارج الجامعة، وعلى المجلس أن يرسم السياسات ويسن التشريعات، ومسؤولية الرئيس هي متابعة تنفيذ قرارات وسياسات هذا المجلس ويتعامل مباشرة مع ثالوث ثابت هو سلطات الولاية، النخبة الأكاديمية بالجامعة وسوق العمل الذي يتمثل في رجال الأعمال والمؤسسات الاقتصادية، هذه الأخيرة لها تأثير كبير أبضا على المؤسسات التعليمية.

يتم الإعلان عن جميع المناصب الإدارية العليا على المستوى القومي، ويتم التعيين بالانتخاب وفق خطوات وإجراءات موضوعية ومقننة، بعد التحري الدقيق من كل الجوانب الشخصية والأكاديمية للمترشحين، ثم تُحدد للمتقدم مهام منصبه وفق ما يتطلبه نظام المؤسسة التعليمية وظروف الولاية والتخصصات الأكاديمية الموجودة بها[4].

من التقاليد والقيم الثابتة أيضا أن جودة التعليم وتطويره مسؤولية المجتمع كله بجميع مستوياته الأكاديمية والسياسية والاجتماعية، ولا يُلقى هذا العبء على الهيئات الإدارية فقط، لهذا توجد عدة جهات وهيئات تعمل على دعم جودة التعليم من بينها:[5]

- ✓ **هيئة التعليم بالولاية:** تطلب من محافظ الولاية طرح سياسة للتعليم بالولاية المعنية بالمشاركة مع أهم المسؤولين والمستشارين، ويُعقد مؤتمر للولاية لمناقشة هذه الأفكار وأحوال التعليم بالمنطقة؛
- ✓ **المؤسسات الاقتصادية ورجال الأعمال بالولاية:** يساهمون في الأنشطة الأكاديمية ببرامج ومقترحات للإدارة الجامعية، ويسهم بعضهم في إعطاء تقارير عن أي نشاط حسب موقعه ومهامه، وتُخَصَّص أحيانا شخصية لكل سنة تتولى كتابة التقارير، التي تُنشر في كتيبات مستقلة ليقرأها الجميع. ويُساهم هؤلاء في

---

[1] Governance of University of California, Available on: https://regents.universityofcalifornia.edu/governance/index.html (See on 18/01/2018).

[2] Frank RHODES [2010]: «Governance of U.S. Universities and Colleges», Cornell University Press, Ithaca, N.Y, US, p. 225.

[3] Ellen SWITKES [2013]: «Governance at the University of California: An Example of Faculty Involvement», Report of the International Seminar on: «University Governance: Comparison of University Governance USA, UK, France and Japan», Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, Japan, p. 4.

[3] Ibid, p. 5.

[4] فردوس عبد الحميد الهنساوي[2006] : مرجع سابق، ص. 25.

[5] المرجع السابق، ص. 26.

التمويل، وينظرون إلى التعليم كنشاط تجاري فيسعون لدعم الجامعة على الجودة والتطوير حسب مبادئ التسويق والعرض والطلب؛

✓ **هيئات المجتمع ومؤسساته (الجمعيات، أولياء الطلبة...):** تساعد على تطبيق ما يُدرّس في المناهج، وقد تقترح ما يضمن تحسين البرامج، وتُظهر هذه الهيئات التقدير والاحترام للاختلاف والتنوع في الفكر والتوجهات العلمية والعقائدية.

- **حوكمة الطلبة في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية:** للطلبة دور مهم في التأثير على مؤسسات التعليم العالي الأمريكية وحوكمتها، فتدريب الطلبة في مجال اكتساب مهارات القيادة والخبرة في إطار مبادئ الحوكمة يؤدي إلى تحسين تعليمهم وتطورهم بشكل كبير. فالطلبة يُمَثِّلون مصدرا أساسيا للمعلومات حول المحيط الجامعي، وكونهم ممثلين لزملائهم فهم يمثلون مصدر حيوي لمعلومات السياسة المؤسساتية الفعالة. أيضا مشاركة الطلبة يُتيح القبول ودعم أكثر للقرارات السياسية في أمريكا[1]. في الولايات المتحدة الأمريكية يُصطلح على حوكمة الطلبة أيضا بالحوكمة الذاتية للطلبة، وتعكس إقرارا مقصودا ورسميا لمشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات ووضع السياسات الخاصة بالتعليم العالي، عن طريق مجلس رسمي مقبول ومعترف به ويكون مكون من الطلبة فقط[2]، يمكن أن تتضمن مجالس منفصلة للطلبة والخريجين المهنيين. المسائل التي عادة ما يقوم المجلس بمناقشتها هي سلطة ومشاركة الطلبة، إقامة الطلبة، الحياة في الحرم الجامعي، الرياضة الطلابية ، الصحة، الأمن، الدعم المالي وأمور مماثلة[3]. كما تُرَكِّز مجالس حوكمة الطلبة حول توسيع نسبة التمثيل والمشاركة والتقليل من القواعد والقوانين، وتخصيص أكبر للموارد وتمكين الطلبة من الحصول على الخبرة لتطوير أنفسهم كمواطنين جامعيين مسؤولين. حوكمة الطلبة مطبقة في كل الكليات والجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية، معظم الطلبة أعضاء في الجمعية الحكومية الأمريكية للطلبة (ASGA[*])، والتي تأسست عام 2003، ولديها أكثر من 200 مؤسسة عضوة التي تعترف بها الكليات والجامعات على كونها الصوت الرسمي ومجلس التصويت على حوكمة الطلبة في التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية.

- **حوكمة هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية:** يتم نظام تعيين هيئة التدريس بطريقة غير تقليدية، حيث يُعلِن رئيس الجامعة في خطاب موجه إلى كل المجتمع الجامعي عن المناصب الشاغرة، ويتم تشكيل مجلس استشاري على مستوى كل الولايات لأن الترشيح يشملها جميعا، ثم يتم التحري الدقيق حول كل الجوانب الشخصية والأكاديمية عن الشخصيات المتقدمة، ويتولى البحث في التعيينات لجنة من أعضاء التدريس بالقسم يوافق عليها رئيس القسم، ويتم التفاوض على المرتب الذي يحدده معدل الرواتب المعروف وعوامل العرض والطلب[4].

[1] Francisco GANGA et al [2017]: Op.cit., p. 559
[2] Idem.
[3] Frank RHODES [2010]: Op.cit., p. 226.
[*] American Student Government Association.

[4] فردوس عبد الحميد الهنساوي [2006]: مرجع سابق، ص. 23.

تتم ممارسة حوكمة هيئة التدريس في مختلف المستويات الإدارية، مشاركة هيئة التدريس في الحوكمة تختلف من كلية إلى أخرى ومن مؤسسة إلى أخرى، لكن تقريبا تشترك في وجود الهيئة المتمثلة في مجلس الكلية والذي يمثل أعضاء هيئة التدريس ويتولى المسائل المرتبطة بشروط التدريس، سياسات التقييم، قضايا الطلبة وأمور مماثلة، ويكون انتخاب مثل هذه المجالس على مستوى الكلية حتى تكون مُمثلة لأعضاء هيئة التدريس. تُرَكز حوكمة هيئة التدريس على الأهداف المشتركة، القيم والاعتراف بالحقوق والمسؤوليات[1]. هيئة التدريس تملك مجموعة متنوعة من الألقاب التي على أساسها تُمنح مجموعة مختلفة من المزايا والواجبات كالبحث والخدمات. إن لهيئة التدريس في أغلب الجامعات سلطة كبيرة ناتجة عن عملية التشاور وتقييم المقترحات بينها وبين الإدارة. إن المشاركة في جوانب الحوكمة من قبل كل الأعضاء تقريبا يخلق شعور قوي بالانتماء، وحس جماعي للمسؤولية اتجاه جودة البرامج الأكاديمية للجامعة وتميزها.

تعتمد الجامعات الأمريكية على سياسة مراجعة الأقران في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، كما تعتمد على سياسة الاجتماعات السنوية لهيئة التدريس مع عميد الكلية أو مدير المؤسسة لتناقش قضية الأداء والمخططات المستقبلية[2]، غير أنها لا تعتمد على المراجعات السنوية لكي تحكم على أداء أعضاء هيئة التدريس، بل تعتمد في ذلك على ملف يحتوي على سجل انجازات التعليم والبحث والتدريب، ويتم تقييم عضو هيئة التدريس سنوياً، ويتم إعلامه بنتيجة هذا التقييم كتابيا من رئيسه، وبناء على هذا التقرير ونتائج التقييم يمكن أن تتضح التوقعات بالنسبة لتجديد العقود أو زيادة المرتبات أو خلافه. في حالة الإخلال بالالتزامات والواجبات والمسؤوليات يخضع عضو هيئة التدريس لإجراء تنظيمي ومحاسبة قد تصل إلى حد الفصل من العمل. وتتميز إجراءات الترقية بالصرامة وتتوافق مع الجدارة والاستحقاق. يتم تحديد الفرص والمشاريع والبرامج التي تضمن تطوير الهيئة التدريسية بوضوح، وتُسند لمن يستطيعون تحقيقها بالتزام وأمانة وبموضوعية في غياب المحاباة والمحسوبية[3].

3.1.1. تمويل التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية

يتميز نظام تمويل التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بالمرونة ومواكبته للتغيرات المحيطة، ويرتكز على مصادر متنوعة، يتمثل أهمها في:[4]

- **الحكومة الفيدرالية**: تساهم بحوالي 16% من التمويل الإجمالي، يُقدم على شكل منح، وتساهم حكومات الولايات بحوالي 21% من تكلفة التعليم العالي؛

[1] Frank RHODES [2010]: Op.cit., p. 225.
[2] Ellen SWITKES [2013]: Op.cit., p. 14.
[3] Ibid, p. 16.

[4] راجع كلا من:

- The PEW Charitable Trusts [2015]: «Federal and State Funding of Higher Education», p. 9, Available on: https://www.pewtrusts.org/-/media/assets/2015/06/federal_state_funding_higher_education_final.pdf , (See on 30/10/2017)
- Thomas R. WOLANIN [2000]: «Financing Higher Education in the United States: An Overview », p.p. 2-3, Available on: https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/download/6875/6092/ (See on 10/10/2017)
- المجلس الاقتصادي الاجتماعي الأردني [2018]: مرجع سابق، ص.ص. 31؛ 34.

-**الرسوم الدراسية:** يتم تحديد قيمة الرسوم الطلابية في كل ولاية حسب الظروف الاقتصادية والسياسية والتعليمية والتكلفة الفعلية لكل تخصص، وتُمثل في المتوسط 21% من إجمالي الإيرادات. وأشارت نتائج مسح عالمي إلى أن الجامعات الأمريكية تُوصف بأنها أغلى الجامعات في رسوم التعليم على مستوى العالم. وبلغ متوسط الرسوم 4 آلاف دولار سنويا، أما الجامعات الخاصة ذات الصدارة بلغت رسومها أكثر من 18 ألف دولار، أما كلية هارفارد لإدارة الأعمال فيبلغ متوسط رسومها 33650 دولار سنويا؛

- **الجامعة المنتجة:** تتبنى مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة مفهوم الجامعة المنتجة، وتعتمد على التمويل الذاتي بنسبة 21% من إجمالي الإيرادات، من خلال مؤسسات الطباعة ودور النشر وحقوق التأليف ورسوم مواقف السيارات والرسوم الصحية، وأيضا عائدات الأبحاث وتقديم الاستشارات...إلخ؛

- **الوقف والقطاع الخاص:** تعد التجربة الأمريكية في مجال الجامعات الوقفية والجامعات المنتجة هي الأغنى في العالم المعاصر من حيث حجم الأموال المتبرع بها وتشجيعها على إنشاء المؤسسات والمشاريع التنموية. تحتل جامعة هارفارد المرتبة الأولى في حجم الوقف في العالم، حيث وصل حجم صندوقها الوقفي 36 مليار دولار في عام 2016. وتقدم مؤسسات المجتمع هبات وهدايا سواء كانت مؤسسات اقتصادية أم مؤسسات خيرية، ومن الأمثلة على ذلك ما قام به Andrew Carnegie عندما أنشأ مؤسسته الوقفية العملاقة (Carenegie Foundation)، كذلك Henry Ford الذي وضع أُسس أحد المؤسسات الوقفية (Ford Foundation) وقام بتحويل 90% من أسهم شركته إليها، وأنشأت المؤسسة الوقفية بدورها صندوقا لدعم التعليم سمته "صندوق التعليم العام"، وهو منظمة غير ربحية تسعى لتشجيع إنشاء مؤسسات تعليمية وقفية وتمويلها. كذلك مؤسسة Bill Gates والتي تهدف إلى تعزيز الرعاية الصحية والحد من الفقر في الولايات المتحدة، وتوسيع فرص التعليم والوصول إلى تكنولوجيا المعلومات، كما تُقدم منحة للعلماء مقدارها بليون دولار لمدة عشرين عاما لعدد من البرامج الجامعية.

يرتبط التمويل في الولايات المتحدة الأمريكية بالاستخدام الأمثل للموارد، وبالسمعة العلمية لمؤسسات التعليم العالي عموما والمؤسسات البحثية خصوصا. على هذا الأساس تُعطى المنح البحثية للجامعات ذات السمعة العلمية المتميزة وبعد دراسات جدوى من بعض الشركات قبل أن تقرر الحكومة الفدرالية إجازة مشروع البحث ورصد ميزانيته، وتأتي الموافقة أحيانا بعد تقييم لجنة من العلماء من الجامعة أو من خارجها في إطار تقييم النظراء، ثم تُحدد أوجه الصرف على البحث العلمي من طرف الحكومة الفدرالية. وتوسع في هذا الإطار الاهتمام بالمساءلة بغرض التحسين المستمر، وهذا يرجع لحاجة الحكومات الفيدرالية إلى معيار الأداء والانجاز لتُوَزِّع من خلاله الإعتمادات المالية، حيث يرتبط الاعتماد المالي بالأداء من خلال القيام بالتقييم الداخلي والخارجي وفقا لمعايير محلية وعالمية.

2.1. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في كندا

تعتبر مسألة الحوكمة من القضايا المهمة في التعليم العالي الكندي، ويتم إنشاء أغلب مؤسسات التعليم العالي الكندية كمؤسسات خاصة غير ربحية مِمَّا يُكسبها درجة كبيرة من الاستقلالية. تعتمد أغلب الجامعات الكندية نظام المجلسين في حوكمتها، كما تتمتع باستقلالية إدارية ومالية وأكاديمية كبيرة ومستوى مشاركة مرتفع لأصحاب المصلحة، وتتبنى صيغا مختلفة في تمويلها كتجسيد مفهوم الجامعة المنتجة ونظام الوقف.

سيتم التطرق للتعليم العالي عموما في كندا، ثم نظام الحوكمة في مؤسساته، وفي الأخير تمويل التعليم العالي في كندا.

1.2.1. لمحة عن التعليم العالي في كندا

كندا فدرالية تضم عشر مقاطعات وثلاثة أقاليم، وبموجب الدستور الكندي، تتحمل حكومات المقاطعات مسؤولية جميع مستويات التعليم، مِمَّا نتج عن ذلك هياكل ومؤسسات ونظم تعليمية خاصة بكل مقاطعة وإقليم، تختلف في بعض الجوانب ولكنها تتشابه في معظمها، وتتعاون الحكومات بدورها مع المقاطعات لتنفيذ برامج التعليم العالي. ولا توجد وزارة أو إدارة للتعليم على المستوي الفدرالي، بل يشرف على قطاع التعليم وزير أو أكثر حسب نظام كل مقاطعة أو إقليم. أما على المستوى الفدرالي فثمة مجلس لوزراء التعليم في كندا (CMEC*) كملتقى لمناقشة القضايا التعليمية موضع الاهتمام المشترك وتنسيق التعاون على المستويين الوطني والدولي. ويُحكَم مجلس وزراء التعليم وفقا لمذكرة اتفاق يوافق عليها جميع الأعضاء، كما يُنتخب رئيس المجلس كل سنتين على أساس التناوب بين المقاطعات والأقاليم[1]. تتولى وزارة أو أكثر صلاحيات السلطة التعليمية ضمن حدودها الإدارية، إلى جانب عدد من الهيئات العامة والخاصة التي تقدم خدمات استشارية وبحثية ومعلوماتية لصُنّاع القرار في الحكومة. ويقوم مجلس وزراء التعليم في كندا بمتابعة تطوير المكانة الدولية لكندا في مجال التعليم العالي بالاتفاق مع الحكومة الفدرالية لتعزيز هذه المكانة بشكل مستمر، وتعمل هيئة الإحصاء الكندية مع مجلس وزراء التعليم وحكومات المقاطعات والأقاليم، على جمع وتحليل ونشر البيانات الإحصائية الخاصة بالتعليم على مستوى الدولة.

تعمل الجامعات في كندا تحت إطار رابطة الجامعات والكليات الكندية (AUCC*)، فلا توجد وزارة مركزية للتعليم العالي أو نظام الاعتماد الرسمي، ويتم الاعتماد من قبل هذه الرابطة التي تكون كافة الجامعات عضواً فيها، وهذا ما ينعكس إيجابا على جودة التكوين ويضمن اختيار برامج متوافقة مع المعايير الدولية[2].

*Council of Ministers of Education, Canada.

[1] Available on: https://www.cicic.ca/1302/the_council_of_ministers_of_education,_canada_(cmec).canada (See on 26/06/2018).

*Association des Universités et Collèges du Canada.

[2] Disponible sur le lien: https://www.etudionsaletranger.fr/etudier-au-canada/le-systeme-universitaire-canadien (Consulté le 20/06/2018).

التعليم العالي تُشرف عليه مؤسسات حكومية أو خاصة، وتقوم هذه المؤسسات بإصدار شهادات من مختلف المستويات، وتحت مختلف التسميات وذلك بحسب طبيعة كل مؤسسة. وتخول السلطات المحلية مؤسسات التعليم العالي صلاحية منح الشهادات التعليمية عبر مواثيق وضوابط تضمن جودة هذه المؤسسات وما تقدمه من برامج، كما تخضع هذه المؤسسات إلى رقابة الحكومة.

تتوفر البرامج الدراسية بثلاثة مستويات هي الليسانس، الماجستير والدكتوراه، وتوفر العديد من الجامعات شهادات التخصص التي تتطلب الدراسة لمدة سنة أو سنتين في مجال معين، وتركز الكليات الجامعية على الدراسات التطبيقية وتوفر برامج الليسانس التي تدوم لثلاث أو أربع سنوات، وتتيح للطلبة فرص الانتقال المرن من معهد إلى آخر، أو من برنامج لآخر. أما المعاهد فتركز جهودها عادة على برامج الشهادات التخصصية تتراوح مدتها ما بين سنتين وأربع سنوات[1].

تتمتع الجامعات الكندية بسمعة علمية جيدة على النطاق العالمي في العديد من البرامج الدراسية وفروع المعرفة، بفضل ما تقدمه مؤسساتها التعليمية من تدريب وبرامج متطورة ومهارات تكنولوجية ومهنية في مختلف المجالات، حيث ترسَّخَت لدى الخريجين ثقة كبيرة بالجامعات الكندية لتكون مركز جذب للطلبة.

الدراسة الجامعية في كندا ذات مزايا عديدة من أهمها تعدد البرامج الدراسية، مرونة الإجراءات الإدارية والأكاديمية، توفر البيئة الملائمة للتعلم والبحث واستقلالية المؤسسات العلمية عن حكومة الولاية أو الحكومة الفدرالية.

2.2.1. نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في كندا

تتبع أغلب الجامعات الكندية نظام هيئتين تشريعيتين، يُعرف بنظام المجلسين (Bicaméral) المنبثق عن لجنة Flavelle سنة 1906، التي أسست الإطار لثنائية المجلس في جامعة Toronto، وأَنْشَأَ التشريع الإقليمي الكندي بذلك جهتين رئيسيتين مسؤولتين رسميًا عن مؤسسات التعليم العالي، المجلس الحاكم ومجلس الشيوخ. حوالي ثلث أعضاء المجلس الحاكم هم من داخل الجامعة (أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة) والثلثين هم من الخارج (بصفة عامة المديرين التنفيذيين للمؤسسات)، وتُكَرِّس المجالس الحاكمة اهتمامها على المسائل غير الأكاديمية، أما المسائل الأكاديمية مثل وضع السياسات ومتابعة جودة التعليم هي من اختصاص مجلس الشيوخ، والذي يتكون من أعضاء هيئة التدريس والطلبة ورؤساء الجامعات. اعتمدت أغلب مؤسسات التعليم العالي الكندية تقريبا فيما بعد نظام المجلسين، وبذلك أصبح هيكل الإدارة الذي أُنشئ بموجب قانون جامعة Toronto الجديد، نموذجًا للجامعات الأخرى وخاصة الجامعات الجديدة الناشئة في غرب كندا[2].

نظام المجلسين في مؤسسات التعليم العالي الكندية يُلَخِّصه الشكل رقم **(02، 01)**:

[1] Disponible sur le lien: (Consulté le 20/06/2018)
https://www.digischool.fr/international/guide-pays/systeme-universitaire-canada-33963.html

[2] Glen A. JONES et al [2001]: «University Governance in Canadian Higher Education», Tertiary Education and Management Journal, Springer Netherlands, Vol 07, Iss 02, UK, p.p. 1-2.

شكل رقم (02، 01): نظام المجلسين في مؤسسات التعليم العالي في كندا

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على :

-Ian CLARK [2013]: «University Governance in Canada: Challenges and Opportunities », Presentation for Advanced Training in Democratic Governance for University Leaders, Organized by the Institute on Governance, School of Public Policy and Governance, University of Toronto, Canada, p. 6.

فالمجلس الحاكم مؤلف في غالبيته من أعضاء المجتمع المدني، وهو مسؤول على الإدارة المالية والرقابة الإدارية ويتوجب عليه تحمل المسؤولية الإدارية وتغليب المصلحة العامة في عملية صنع القرار الداخلي، أما مجلس الشيوخ يتكون في المقام الأول من أعضاء المجتمع الجامعي ومخول بالحكم في المسائل الأكاديمية، وبالتالي يمكن النظر إلى هذا النظام الثنائي على أنه محاولة لتحقيق التوازن بين المصالح العامة والأكاديمية وتعزيز الحوكمة داخل هياكل الإدارة لمؤسسات التعليم العالي[1].

فيما يتعلق بمشاركة الطلبة وهيئة التدريس في مجالس الجامعة، فمنذ أوائل السبعينيات، قامت كل مؤسسات التعليم العالي الكندية تقريبا بمراجعة وإصلاح ترتيبات الحوكمة الخاصة بها، ورفعت من مستوى تمثيل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في مجالس الجامعة حتى أنها فاقت 50٪ في عدد من الجامعات[2].

أما فيما يخص الاستقلالية في مؤسسات التعليم العالي الكندية فتتجلى من خلال الاستقلالية في التوظيف وتسيير الموظفين، قبول الطلبة وتحديد محتوى التكوين، تسيير الموارد المالية والمادية، تقييم النتائج[3]، وتتمتع مؤسسات التعليم العالي الكندية عموما باستقلالية عن الحكومة وإن لم تكن مطلقة

[1]Glen. A. JONES et al [2004]: «The Academic Senate and University Governance in Canada», The Canadian Journal of Higher Education, Vol 34, N° 02, Canada, p. 38.
[2]Ibid, p.p. 1-2.
[3]Michel JAMET [2010]: « Autonomie et Gouvernance des Universités au Québec et en France: Deux Conceptions Opposées et Quelques Convergences », Revue du Gouvernance, Centre d'Etudes en Gouvernance de l'Université d'Ottawa, Vol 07, N°02, Canada, p .10.

فهي كبيرة، لأنها ترى أن التدخل الحكومي في بعض القرارات (مثل سياسات القبول) لا علاقة له بالديمقراطية، وأن الاستقلالية مهمة لضمان وحماية الحرية الأكاديمية. كما أن النظام الفيدرالي يمنح الجامعات الكندية بيئة عمل سياسية لا مركزية، يجعلها تتمتع باستقلالية في أمورها الأكاديمية والإدارية بما يمكنها من اتخاذ المبادرات المؤسسية اللازمة لجودة خدماتها الأكاديمية وتنافسيتها في المجالات المختلفة[1].

3.2.1.تمويل التعليم العالي في كندا

يتم التمويل في مؤسسات التعليم العالي الكندية على المستويين الرئيسيين الحكومة الفدرالية وحكومة المقاطعات، هذه الأخيرة لها الاختصاص المسبق في التعليم.

بينما تحصل مؤسسات التعليم العالي الكندية على جزء من التمويل من طرف الحكومة الفدرالية، التي تتدخل بشكل غير مباشر من خلال التحويلات الفدرالية إلى حكومات المقاطعات عن طريق الوكالات الكندية للبحث والابتكار، يأتي في المقابل معظم التمويل من جانب الحكومات المحلية في المقاطعات والأقاليم وهي أكبر مساهم في الإيرادات، حيث قُدِّرت المساهمة الحكومية بـ 13.7 مليار دولار بما يعادل 46.1% من إجمالي الإيرادات سنة 2016-2017، وجاء أغلب التمويل الحكومي من خلال المقاطعات بمقدار 10.8 مليار دولار، في حين كانت الحكومة الفدرالية المصدر المباشر لـ 2.9 مليار دولار أخرى. أما المصادر الأخرى للتمويل، فتشمل الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة الكنديون والأجانب وقُدرت نسبتها 26.6% من إجمالي الإيرادات خلال 2016-2017. إضافة إلى المنح الخاصة ببرامج البحث العلمي، وعائدات برامج الأبحاث الخاصة بالحكومة والقطاع الخاص وعائدات الاستثمارات الخاصة بكل مؤسسة، ومَثَّلَت عوائد الأبحاث 20.9% من إجمالي الإيرادات سنة 2016-2017[2].

أيضا تملك مؤسسات التعليم العالي الكندية تجارب ناجحة في تطبيق نظام الوقف، وتتصدر جامعة Toronto وMcGill وBritish Columbia و Alberta وQueen's الجامعات الكندية الوقفية، والتي تعتمد بالدرجة الأولى على الوقف والمنح الحكومية في تمويلها، ففي جامعة Toronto يبلغ حجم الوقف حوالي 1,8 مليار دولار كندي، ويزيد في جامعة McGill عن 800 مليون دولار، بينما في جامعة British Columbia يقدر بما يقارب 700 مليون دولار سنة 2016[3].

كما تتبنى مؤسسات التعليم العالي الكندية مفهوم الجامعة المُنتجة لدعم التمويل من خلال إنشاء مراكز التميز واعتماد نموذج الحلزون الثلاثي(الجامعة، الصناعة والحكومة)، كما يلي:

- **مراكز التميز:** برز دور الجامعة المنتجة في إنشاء وتمويل ما يسمى بـ"مراكز التميز"، كوحدات بحثية داخل الجامعات تعمل على توثيق العلاقة بين الجامعات والمؤسسات الصناعية، وقد بدأت هذه المراكز بالظهور مع بداية السبعينيات وكان يُطلق عليها برامج الأبحاث المشتركة بين الجامعة ومؤسسات الصناعة، ومن مراكز التميز التي أُنشئت في كندا هي مركز جامعة Ontario لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مركز بحوث

[1] Ian CLARK [2013]: Op.cit., p. 4.

[2] Statistics Canada [2018]: «Financial Information of Universities and Degree-granting Colleges 2016/2017», Available on: https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/180724/dq180724a-eng.htm (See on 12/12/2018)

[3] المجلس الاقتصادي الاجتماعي الأردني [2018]: مرجع سابق، ص. 41.

تكنولوجيا الأرض والفضاء، مركز المواد الأولية والتصنيع، مراكز أبحاث تكنولوجيا الألياف الضوئية، مركز القرن الحادي والعشرين للسيارات. تجدر الإشارة إلى أن كندا تقع ضمن صدارة الدول أكثر إنفاقًا على البحث العلمي، حيث تحتل المركز الخامس عشر بين 40 دولة تناولتها نشرة تمويل البحث والتنمية العالميين لسنة 2016، حيث بلغ تمويل البحث العلمي 2.66 مليار دولار، بنسبة 1.9 % من إجمالي الدخل القومي[1]؛

- **نموذج الحلزون الثلاثي:** ساهم ظهور الإدارة العمومية الحديثة في كندا في الثمانينات في خلق صراع تنافسي داخل الجامعات، كما أقام تفاعلًا أكبر بين الجامعة والصناعة والحكومة والذي أَطلق عليه (Leydesdorff, Etzkowitz, 2000) نموذج "الحلزون الثلاثي" في أوائل القرن 21 [2].

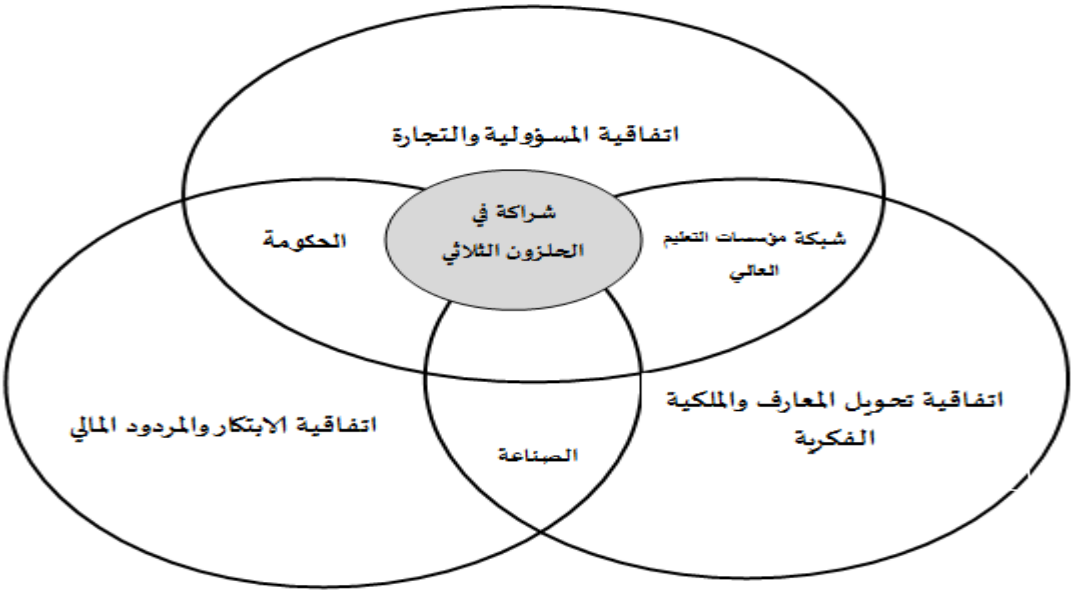
إن العمل بين الجامعة والقطاع الخاص والحكومة من شأنه إتاحة الأبحاث التطبيقية وإدارة الملكية الفكرية والعمل على تعزيز الابتكار في ظل حماية الملكية الفكرية، مِمَّا يُساهم في تجاوز الصعوبات المالية التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي. لتقوية الروابط بين الأقطاب (الجامعة، الصناعة والحكومة) وإيجاد حل دائم لمشكلة نقص التمويل بالجامعات، يَعْتَبِر علماء الاجتماع المؤسسون للحلزون الثلاثي أن الجامعة هي حجر الزاوية فيه، ومن شأن هذا النموذج أن يُقَدِّم مساهمة كبيرة في تجسيد مفهوم الجامعة الريادية أو ما يُصطلح عليه بالجامعة المنتجة، وهذه الشراكة تقدمها دولة مسؤولة، تضمن منافع اقتصادية حقيقية وعائدات كبيرة من الملكية الفكرية للجامعات، على أن تخضع هذه الأخيرة للمساءلة. الشراكة في ظل الحلزون الثلاثي، من شأنها تعزيز العلاقات بين مختلف الشركاء (الجامعة، الصناعة والحكومة) والدفاع عن مصالح كل شريك وضمان التمويل الفعال وضمان الابتكار والربحية دون المضاربة بمنتجات اقتصاد المعرفة. هذه الشبكة المختلطة من الشراكة الناشئة، يقع فيها على عاتق الدولة الالتزام بالمسؤولية وإعادة شراء براءات الاختراع في حالة النزاعات القانونية أو معارضة الجامعات للشركات الخاصة أو المشاكل المتعلقة بنقلها، ولذلك من الضروري تعزيز الروابط مع احترام استقلالية الإدارة لكل من شركاء شبكة الإنتاج الجديدة. هذا النموذج الجديد من شأنه أن يضمن توازناً عادلاً بين المنافسة والتعاون بين مختلف الشركاء في مجتمع الأبحاث وتعزيز الحوكمة من خلال تعبئة المعرفة كوسيلة لإنتاج الثروة [3]، وهذا في إطار تشريعي وقانوني يُحدد اتفاقيات الشراكة بين الأطراف الثلاثة، والمتمثلة في اتفاقية تحويل المعارف والملكية الفكرية بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة، واتفاقية الابتكار والمردود المالي بين قطاع الصناعة والحكومة، واتفاقية المسؤولية والتجارة بين الحكومة ومؤسسات التعليم العالي، الشكل البياني رقم (02، 02) يعرض نموذج الحلزون الثلاثي:

[1] إيناس أبو بكر محمود الهوش [2018]: «إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، دراسة تطبيقية على الأكاديمية الليبية»، دار حميثرا للنشر والتوزيع، مصر، ص. 97.

[2] Jean CLAIREMOND CESAR [2016]: «De la Gouvernance des Universités: Tension entre la Collégialité et le Nouveau Modèle Entrepreneurial, Partenariat public privé ou innovation éducative ?», p.p. 6-7, Disponible sur le lien: https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01477546/document (Consulté le 26/06/2018)

[3] Ibid, p. 8.

شكل رقم (02، 02): نموذج الحلزوني الثلاثي في تمويل مؤسسات التعليم العالي الكندية



المصدر:

- Jean CLAIREMOND CESAR [2016]: «De la Gouvernance des Universités: Tension entre la Collégialité et le Nouveau Modèle Entrepreneurial, Partenariat public privé ou innovation éducative ?», p. 38, Disponible sur le lien: https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01477546/document (Consulté le 26/06/2018)

المبحث الثاني: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في أوربا

حَفَّزت الظروف السياسية والاقتصادية الحكومات في أوروبا على إحداث تغييرات في التعليم العالي وتبني الحوكمة كإصلاحات هيكلية وجوهرية، وذلك بعدما احتلت الجامعات الأمريكية واليابانية صدارة التصنيفات العالمية للجامعات وأصبحت قبلة طلبة العالم بما فيهم العديد من طلبة أوروبا. وأصبح موضوع حوكمة التعليم العالي مرتبطاً بشكل أساسي بالمهام الكبرى لمجلس أوربا، حيث أقرت اللجنة التوجيهية للتعليم العالي والبحث (CDESR*) لهذا المجلس سنة 2003 مشروعاً سُمي بـ "الحوكمة في التعليم العالي" يمتد لثلاث سنوات 2004-2006، وكذلك برنامج عمل لمسار بولونيا للفترة 2005-2007، والذي يُعتبر أهم إصلاح تبنته الدول الأوروبية للتقريب بين أنظمة التعليم العالي بينها، كان الهدف منه إيجاد مجال أوروبي موحد، وضعت من خلاله قواعد مكثفة للتعليم العالي، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذا التقارب في القضايا المشتركة لا يُلغي في الوقت نفسه التنوع والتعدد والثراء الموجود في مؤسسات التعليم العالي الأوروبية، كما هدف البرنامج إلى تعزيز مشاركة أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية في حوكمة التعليم العالي والاستجابة لسوق العمل، وتوطيد الحركية والتبادل في إطار التعليم العالي والبحث العلمي.

سيتم من خلال هذا المبحث عرض بعض تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في أوروبا وهي بريطانيا وفرنسا.

1.2. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا

تحظى بريطانيا بمكانة متميزة من حيث جودة التعليم والسمعة العالمية، وتتميز مؤسسات التعليم العالي فيها بقدر كبير من الاستقلالية مُقارنة بنظيراتها الأوروبية، حيث أنها أنظمة مستقلة تحت إشراف الحكومة ولديها هيئاتها الخاصة بالحوكمة، والتي تمثل الهيئة العليا فيها. رغم تنوع مؤسسات التعليم العالي في الأصل والحجم والتنظيم فهي تشترك في أنها مؤسسات مستقلة قانونيا ومسؤولة من طرف هيئة حاكمة تُحَمِّلها مسؤولية كل الهيئات على المستويات المختلفة، كما يتبنى نظام التعليم العالي البريطاني مصادر متنوعة في تمويله.

سيتم التطرق إلى التعليم العالي في بريطانيا عموما، ثم نظام الحوكمة، ثم يتم عرض تمويل التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي البريطانية.

1.1.2. لمحة عن التعليم العالي في بريطانيا

تُعَدُّ الجامعات البريطانية من أقدم وأعرق الجامعات في العالم، وتعود بدايتها إلى القرن الحادي عشر ميلادي، وهذه اللبنة للتعليم العالي المبكر أكسبته سمعة علمية عالمية، وجعلته يتطور باستمرار وفق متطلبات العصر وأكسبته مرجعية للجامعات في العالم.

*Comité Directeur de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

مؤسسات التعليم العالي البريطانية هي كيانات نظامية مستقلة لا تديرها ولا تملكها الحكومة البريطانية، وتشترك مع هيئات حكومية في مجالس، تحدد اتجاهها الاستراتيجي وتراقب سلامة أوضاعها المالية وتتأكد من فعالية أدائها، وهذه الهيئات لا تتدخل في إدارتها أو برامجها الدراسية أو نوعية البحوث العلمية التي يجريها أعضاء هيئة التدريس والمراكز البحثية، ولا حتى في نظام التوظيف أو رواتب الموظفين، بالرغم من أنها تتلقى دعماً حكومياً عن طريق مجالس التمويل، بذلك فإن مؤسسات التعليم العالي البريطانية تتميز باستقلاليتها وسمعتها الجيدة لما تتمتع به من حرية فكرية وأكاديمية[1]. كما يتميز قطاع التعليم العالي بشكل عام أيضاً بضخامته وتنوعه، وبتحمل مسؤولية تقديم مناهج دراسية وطنية لمؤسساته وبضمان جودتها[2]. تتبنى مؤسسات التعليم العالي البريطانية استراتيجية التدويل بأبعادها التجارية والحضارية بشكل واسع، ولذا نجد أن بريطانيا من بين الدول الأكثر استقطابا للطلبة الأجانب في العالم.

تشمل مؤسسات التعليم العالي البريطانية الجامعات والمعاهد العليا والكليات ومراكز التدريب المهني المتقدم، وينقسم التعليم العالي إلى نموذجين هما التعليم العالي في الجامعات والكليات والتعليم المهنيي الوطني. التعليم العالي في الجامعات والكليات يؤدي إلى الحصول على شهادة الدرجة الجامعية الأساسية وذلك في بعض البرامج التي تقتضي سنة دراسية واحدة، أو الحصول على شهادة الليسانس في العلوم أو في الآداب والفنون، ومن ثَم يُتاح للطالب إتمام الدراسات العليا ليحصل على مؤهلات علمية إضافية كشهادة الماجستير والدكتوراه. أما التعليم المهني الوطني فلا يمنح درجات جامعية تقليدية مثل المذكورة أعلاه، وإنما يقوم بتأهيل الطلبة وفق مستويات تتوازى مع المؤهلات التقليدية في الجامعات وفق منظومة تدعى هيكل التأهيل الوطني في المملكة المتحدة(NQF*). يركز نظام التأهيل المهني الوطني على تكوين إطارات مؤهلة بالمعارف العلمية والتطبيقية المطلوبة في الواقع العملي، أكثر من التركيز على المعارف النظرية والبحثية التي يتم التركيز عليها عادةً في برامج التعليم العالي، ومن أهم الشهادات التي يتم تقديمها ضمن برامج التأهيل المهني الوطني شهادة ماجستير ودكتوراه إدارة أعمال بمختلف تخصصاتهما الفرعية، بالإضافة إلى شهادة الدكتوراه في التعليم المهني والدكتوراه المهنية في الهندسة والدكتوراه المهنية العامة[3].

[1] Bahram BEKHRADNIA [2013]: «The Governance of Higher Education in England», Report of the International Seminar on: «University Governance: Comparison of University Governance USA, UK, France and Japan», Op.cit., p.p. 24-32.

[2] محمد الحربي [2007]: «تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والمملكة المتحدة، دراسة مقارنة» ، ص. 8، متوفر على الرابط:
http://dr-alameri.com/wp-content/uploads/2017/03/%D8%AA% D9%84-%D8%A7% %A9.pdf (شوهد يوم 2018/03/08)

*National Qualifications Framework.

[3] الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي[2017]: «التعليم العالي في بريطانيا»، متوفر على الرابط:
https://www.abahe.uk (شوهد يوم 2018/08/08)

2.1.2. نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا

أغلب مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا لها نظام حوكمة معلن وواضح، فجامعتا Oxford وCambridge مثلا يُحْكَمان من خلال مجلس حاكم يتألف من عدد كبير من أعضاء الجامعة والمنتسبين لها من خريجين وموظفين وباحثين مسجلين ضمن ما يسمى بسجل الجامعة. هذا المجلس يعرف مجلس الأوصياء في جامعة Cambridge والتجمع في جامعة Oxford، وهذان المجلسان يعتبران من المجالس التشريعية، ويمثلان الهيئة الحاكمة والإدارة الرئيسية المنتخبة للجامعة، يتم تعيين أعضائها عن طريق الانتخاب.

هذه المجالس تقوم بانتخاب أعضاء المجالس التنفيذية بالجامعة (مجلس الجامعة والهيئة العامة للكليات) كرئيس الجامعة ونائبه وعمداء الكليات...إلخ، وتضم هذه المجالس أعضاء غير تنفيذيين من الأساتذة (يتم انتخابهم) وأعضاء آخرين من مجلس الأوصياء (يتم انتخابهم عن طريق مجلس الأوصياء) وطلبة (يتم انتخابهم عن طريق مجلس الطلبة). مجلس الجامعة هو الهيئة الرئيسية التنفيذية والصانعة للقرار في الجامعة، يقدم تقاريره للمجلس الحاكم ويتحمل المسؤولية الشاملة عن إدارة الجامعة من تحديد المهام، تخطيط العمل وإدارة الموارد، وتحديد العلاقات بين الجامعة والكليات. أما الهيئة العامة للكليات فتقدم المشورة للجامعة حول السياسة التعليمية ومراقبة الموارد، وهي مسؤولة عن الحفاظ على مستوى عال من التدريس والبحث.

وفي بعض الجامعات البريطانية يوجد ما يسمى بالمحكمة، فوق مجلس الجامعة، تناقش التقرير السنوي للجامعة وتنظر في القضايا المختلفة وتصدر قرار تعيين كل من رئيس الجامعة والرئيس التنفيذي وأعضاء المجالس الأخرى، وعادة يتكون مجلس المحكمة من 50 إلى 400 عضو في بعض الجامعات. وبالإضافة إلى المجالس المختلفة فإن الجامعة تطبق نظام الرقابة من خلال عدة لجان من أهمها اللجنة المالية ولجنة المراجعة الداخلية، اللَّتان تشرفان على مراجعة أنظمة الرقابة الداخلية بالجامعة، إدارة المخاطر، مراجعة فعالية وكفاءة النظام المالي في الجامعة والتوصية بتعيين المراجع الخارجي[1]. كما تضم مؤسسات التعليم العالي البريطانية مكتب سياسات القبول العادل ومكتب التحكيم المستقل للتعليم العالي، الأول عبارة عن هيئة شبه مستقلة شكلتها الحكومة لضمان العدالة والكفاءة في سياسات القبول، مما يشجع على المشاركة في التعليم العالي من طرف الطلبة خاصة الطلبة ذوي الدخل المحدود والطبقة المحرومة، أما مكتب التحكيم المستقل للتعليم العالي فهو هيئة مستقلة مسؤولة عن معالجة شكاوي الطلبة[2]. وتوجد أيضا وكالة ضمان الجودة وهي هيئة مملوكة بالاشتراك بين الجامعات والحكومة مسؤولة على تقييم جودة التعليم، وتم تعديل قانون الجودة سنة 2018 من أجل حماية حقوق أصحاب المصلحة والأخذ بعين الاعتبار اهتماماتهم ودعم الجودة العالمية للتعليم العالي البريطاني، تشرف هذه الوكالة على

[1] يعقوب عادل ناصر الدين [2012]: «إطار نظري مقترح لحوكمة الجامعات ومؤشرات تطبيقها في ضوء متطلبات الجودة الشاملة»، مجلة تطوير الأداء الجامعي، مركز تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة، المجلد 01، العدد 02، مصر، ص. 11.

[2] Bahram BEKHRADNIA [2013]: Op.cit., p. 6.

مكتب لضمان الجودة في كل جامعة، الذي يقوم بزيارة ميدانية للجامعات للتقييم الأولي وإعداد تقرير نهائي حولها، ثم ينسق الجهود مع هيئة ضمان الجودة[1]. وهناك وكالة التعليم العالي للإحصاء المسؤولة على جمع وتحليل البيانات والمعطيات الخاصة بمؤسسات التعليم العالي.

وعموما يتجسد نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي البريطانية من خلال المبادئ التالية:[2]

-الشفافية ومشاركة أصحاب المصلحة: تتبنى مؤسسات التعليم العالي البريطانية قانون حوكمة شفاف، الذي يساعد في حماية سمعة المؤسسة وضمان مصلحة أصحاب المصلحة الأساسيين والشركاء بما في ذلك مجتمع الطلبة والمجتمع ككل. تم تطوير هذا القانون بعد العديد من الاستشارات مع لجنة رؤساء الجامعة وأصحاب المصلحة في التعليم العالي، وإبلاغهم أن تبني هذا القانون يعتبر ضمان لثقة أصحاب المصلحة في إجراءات الحوكمة التي تقوم بها مؤسسات القطاع، التي تعتمد على المشاركة الواسعة لهؤلاء على مستوى القرارات الإستراتيجية، وأيضا الشفافية في تخصيص الموارد واعتماد عملية الانتخاب الحر لجميع القيادات بدل التعيين.

-الرقابة والمساءلة: تقوم هيئات الحكم بمراجعة منتظمة، شاملة وواضحة حول فعالياتها وفعالية مجالسها ولجانها وجمعياتها، بما فيها تدقيق دوري لقانون الحوكمة والمسؤوليات التشريعية. على هذا الأساس تتم الرقابة على مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا من طرف اللجنة المالية ولجنة المراجعة الداخلية. اللجنة المالية تتولى متابعة تطبيق السياسات المالية المختلفة للجامعة، وتقديم تقاريرها حول النشاطات المالية التي قامت بها المؤسسات إلى المجلس الحاكم، أما لجنة المراجعة الداخلية فتتولى الرقابة الداخلية من خلال مراجعة مدى الالتزام بالتشريعات وقرارات المجلس بالإضافة إلى إدارة المخاطر، وتتشكل عادة من ثلاثة أعضاء من مجلس الجامعة وعضو من خارج المجلس ذي خبرة مالية ومحاسبية واسعة على أن لا يكون من ممثلي الطلبة أو الأساتذة. ويتم تقديم تقارير اللجنتين إلى المجلس الحاكم ورئيس الجامعة. كما تتوفر آليات رقابية لأصحاب المصالح تمكنهم من التعامل مع الإدارة التنفيذية وتوجيه السلوك من خلال آليات الانتخاب المتكررة، كما تقوم الجامعات بالإفصاح للمجتمع والمنتسبين إليها عن قوائمها المالية مرفقة بتقرير مفصل من قبل مراجع الحسابات .

- الاستقلالية المؤسساتية والحرية الأكاديمية: تُعدّ اللامركزية من أهمّ مميزات التعليم العالي في بريطانيا، فمؤسسات التعليم العالي هيئات تتمتع باستقلالية كبيرة في إدارة شؤونها وتحقيق أهدافها، نتيجة انخفاض التمويل الحكومي الذي لا يمثل إلا ما نسبته 24%، إضافة إلى امتلاكها لمجالس مؤهلة لحوكمتها تضع استراتيجيتها وتسهر على تنفيذها ومراقبتها. وتتمتع باستقلال كبير سواءا تعلق الأمر بفتح التخصصات وتحديد محتوى المقررات، توظيف أعضاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بالحرية الأكاديمية

[1] عبد الجبار سالمي وعبد الحكيم بزاوية [2019]: «تجربة المملكة المتحدة في حوكمة مؤسسات التعليم العالي من أجل ضمان جودة مخرجاتها»، مجلة العلوم الاجتماعية والتربوية، المجلد 01، العدد 06، تركيا ، ص. 271.

[2] راجع كلا من:

- Bahram BEKHRADNIA [2013]: Op.cit., p. 6.
- Committee of University Chairs [2014]: «The Higher Education Code of Governance», p. 23, Available on: https://www.universitychairs.ac.uk/wp-content/uploads/2015/02/Code-Final.pdf (See on 18/01/2017)

التامة في أداء وظائفهم البحثية والتدريسية، إنهاء خدمة أعضاء هيئة التدريس، الاستقلالية في تحديد المرتبات، توظيف الميزانية حسب الأهداف المراد تحقيقها، كما يوجد تنسيق بين مؤسسات التعليم العالي والاتحادات العمالية فيما يخص التوصيات حول تحديد الرواتب، أما فيما يخص عدد الطلبة الذين تستقبلهم والرسوم التي يدفعونها فتتمتع المؤسسات البريطانية باستقلالية جزئية. من حيث الاستقلالية والرقابة المالية، يوجد نظام يسمح بتقديم تقارير مالية سنوية موثوقة حول كيفية إنفاق المال وإحصائيات الأداء والمخرجات، للجامعة أيضا سلطة إبرام العقود وإجراء المعاملات المالية والإدارية دون الخضوع لشروط القبول المسبق من كيانات خارجية[1].

3.1.2. تمويل التعليم العالي في بريطانيا

بعد سنوات طويلة من الدعم الحكومي للتعليم العالي البريطاني، لم يعد هذا التمويل كافيا للاستجابة لمتطلباته المتزايدة والاستثمار المناسب في تطوير جودته. وفي ظل البحث عن آليات تمكن من تجاوز الإخفاقات وصعوبات التمويل، أصدرت بريطانيا سنة 1992 مرسوما كان له الأثر البالغ على إعادة تشكيل نظام التعليم العالي في بريطانيا، تضمن هذا المرسوم قرارا بإنشاء المجلس البريطاني لتمويل التعليم العالي(HEFCE[*])، ويهدف إلى تشجيع مؤسسات التعليم العالي على مواجهة الطلب المتزايد على التعليم، رفع مستوى الجودة، زيادة فرص الشراكة مع مؤسسات القطاعات الأخرى، تشجيع التنوع في مصادر التمويل...إلخ. سعت الجامعات البريطانية لتحقيق التوازن في تنويع مصادر تمويلها بين القطاع الحكومي، الرسوم الدراسية، تبني نموذج الجامعة المنتجة بالشراكة مع القطاع الخاص، وأيضا الوقف، هذه المصادر يتم عرضها كالآتي:[2]

- **الدعم الحكومي:** بلغ التمويل الحكومي لمؤسسات التعليم العالي البريطانية 24% سنة 2016، بعدما كان المصدر الرئيسي في إيراداتها حيث فاق 50% بداية التسعينيات. تَدْعم الحكومة المركزية البريطانية تمويل التعليم العالي بالتفاوض مع مجلس التمويل حول تقديم منح لكل جامعة، يقوم المجلس بتحديد الاحتياجات الكلية لمؤسسات التعليم العالي، وبناءا على توصيته يتم توزيع التمويل المحصل من الإيرادات العامة للدولة، ويُعْتبر المجلس مصدر رئيسي في التمويل من خلال المنحة التي يُوَفِرُهَا سنويا والتي يتم تحديدها بعد الإعلان عن خطة الإنفاق العمومي للحكومة[3]. تقوم لجنة المنح الجامعية (UGC[**]) بتوزيع هذه المنح السنوية، في المقابل يقوم مجلس التمويل بجميع فروعه من التأكد من عدالة توزيع الأموال

---

[1] عبد الجبار سالمي وعبد الحكيم بزاوية[2011]: «جودة التعليم العالي في ظل تحقيق مبادئ الحوكمة : تجربة المملكة المتحدة في حوكمة الجامعات»، الملتقى الدولي حول: «الحوكمة في الجامعة : تقييم أساليب الحوكمة في التعليم العالي»، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة وهران، الجزائر، ص.13.

[*] Higher Education Funding Council for England.

[2] راجع كلا من:

- محمد الحربي [2007]: مرجع سابق، ص. 8.

- المجلس الاقتصادي الاجتماعي الأردني [2018]: مرجع سابق، ص.ص. 34-35.

- Mariam ORKODASHVILI [2007]: « Higher Education Funding Issues: U.S/ U.K. Comparison», p.p. 2-4, Available on: https://ssrn.com/abstract=1440464 (See on 11/01/2017)

[3] Bahram BEKHRADNIA [2013]: Op.cit., p. 32.

[**] University Grants Committee.

المرصودة للمؤسسات الجامعية. كما توجهت السياسات البريطانية إلى وضع آليات لتعزيز استقلال الجامعات مالياً من خلال تطبيق اللامركزية، فلكل جامعة حرية توزيع المنحة حسب ما تراه مناسبا طالما أن هذه الأموال تُستخدم في الأغراض التي قُدِّمت من أجلها. يعتمد مقدار المساهمة الحكومية على عدد الطلبة المحليين والأجانب، كما يعتمد توزيع ميزانية البحث العلمي على القدرة الإنتاجية على البحث العلمي كما وكيفا، فمجلس التمويل يلتزم بتشجيع التميز في مجال الأبحاث، ويقوم بتوزيع معظم اعتماداته المالية الخاصة بذلك على أساس انتقائي لمؤسسات التعليم العالي التي برهنت على قوتها في المجال البحثي وفقا للمقاييس المحلية والدولية؛

- **الرسوم الدراسية:** تُمثِّل الرسوم الدراسية مصدرا رئيسيا في مؤسسات التعليم العالي البريطانية، حيث عملت الحكومة البريطانية على زيادة نسبتها إلى 46% من إجمالي الإيرادات سنة 2016، وشهدت ارتفاعا خلال السنوات الأخيرة مقابل تراجع في التمويل الحكومي، لهذا تَمَّ تأسيس شركة حكومية في بريطانيا منذ سنة 1995 بهدف تقديم القروض للطلبة لمساعدتهم على مواصلة تعليمهم، وضعت شروطا للاقتراض حث يُطْلَبُ من الطالب سداد ما عليه من ديون بعد تخرجه وحصوله على عمل يدر دخلاً ثابتاً، ووصلت قيمة القرض الذي قدمته الشركة للطلبة إلى حوالي 50 % من إجمالي الرسوم التي يدفعها الطالب، وتزداد إلى 90% في حالة ثبوت حاجة الطلبة لذلك؛

- **الجامعة المنتجة:** تتبنى العديد من مؤسسات التعليم العالي البريطانية نموذج الجامعة المنتجة لتمويل نشاطاتها من خلال المشاركة في الأعمال التجارية وتسويق البحوث، فمثلا جامعة Manchester ممثلة بمعهدها للعلوم والتقنية -المتخصص في مجال الهندسة الكيميائية والميكانيكية وعلم التحليل وعلم الحياة، وعلم الموارد- والشركات التابعة لها والتي تعمل في مجال الاكتشافات العلمية، والتي من بينها الشركة القابضة التجارية التي تقوم بتسويق البحوث ونقل التقنية مقابل عوائد يتم إنفاقها على البحوث. كذلك استطاعت جامعة Oxford زيادة مواردها المالية وتخفيض اعتمادها على التمويل الحكومي، وأعطت بذلك نموذجاً على قدرتها على التمويل الذاتي، من خلال تقديم الاستشارات واستغلال أصولها المادية، كتأجير المنشآت الجامعية أثناء عطلات نهاية الأسبوع والعطلات السنوية والسماح بإجراء الأنشطة الاجتماعية في ساحات الجامعة، وأيضاً استغلال طرقات الاستقبال وساحاتها في الترويج الإعلاني للمحلات والشركات مقابل رسوم مالية زادت من دخلها؛

- **الوقف:** تعتمد مؤسسات التعليم العالي البريطانية على نظام الوقف، حيث بلغت قيمة صندوق جامعة Cambridge الوقفي حوالي 5.7 مليار باوند، أما جامعة Oxford فقد بلغت قيمة صندوقها الوقفي حوالي 4.2 مليار باوند، وتُعتبر الجمعيات الخيرية والعلمية من أكبر رعاة تمويل التعليم العالي عموما والبحث العلمي خصوصا.

2.2. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فرنسا

يتماشى التعليم العالي في فرنسا مع مضمون مسار بولونيا، لكنه يواجه ضغوطات من حيث إدارة التمويل، القدرة على التوظيف، استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة ...إلخ، مِمَّا يستوجب التركيز على إصلاحات الحوكمة التي ارتبطت بشكل كبير بالأحداث التاريخية التي رسمت تدريجيا مسار مؤسسات التعليم العالي الفرنسية وبالقوانين والإجراءات المعتمدة في إطار الإدارة العمومية الحديثة.

سيتم تناول التعليم العالي عموما في فرنسا، ثم يتم التطرق لنظام الحوكمة من خلال عرض أهم مراحل تطوره وأيضا هيكل الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية، ليتم في الأخير التطرق إلى قضية التمويل.

1.2.2. لمحة عن التعليم العالي في فرنسا

يُعرف التعليم العالي في فرنسا بتنوع مؤسساته وبجودته على مستوى العالم، وتحتل فرنسا المرتبة الرابعة في قائمة البلدان المستضيفة للطلبة الأجانب من كافة أنحاء العالم، ويمثل هؤلاء أكثر من 15% من نسبة الطلبة في الجامعات في فرنسا، وأكثر من 25% من طلبة المدارس العليا. يطبق التعليم العالي الفرنسي نظام LMD المشترك بين دول الاتحاد الأوروبي كافة، حيث يُسَهِّل هذا النظام عملية تَنَقُّل الطلبة داخل أوروبا وخارجها[1].

هناك ثلاث فئات أساسية لمؤسسات التعليم العالي في فرنسا، الجامعات، المدارس العليا والمعاهد الجامعية. في المقابل يوجد نظامين للتعليم العالي في فرنسا، نظام مفتوح ونظام انتقائي. النظام المفتوح يخص الجامعات وهو نظام يستقبل أكثر عدد من الطلبة، بحيث يحق لكل الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا دخول الجامعة دون انتقاء أو اختبارات مسبقة، كما أن مجالات التكوين تكون جد متنوعة. أما النظام الانتقائي فيتميز بقدرة استقبال محدودة جدا عن طريق المنافسة، يتم قبول الطلبة بعد اجتياز مسابقات على أساس الاختبارات، وتُتبع أحيانا بمقابلة وفي بعض المدارس يتم اجتياز اختبار القبول بعد الانتهاء من الدراسة التمهيدية لمدة عامين في معاهد تحضيرية، هذا النظام يُطبق على وجه الخصوص في المدارس العليا (المدرسة الوطنية للإدارة، المدارس الوطنية العليا، مدارس التجارة، مدارس الهندسة)، المعاهد الجامعية للتكنولوجيا والمعاهد الجامعية المهنية[2].

تطبق المدارس العليا نظام وشروط قبول خاصة في البرامج التي تقدمها، لذلك يعتبر الحصول على قبول من هذه المدارس أمرا صعبا إلى حد ما، وتقوم بتكوين الإطارات العليا وتكون وسيط بين الدولة والشركات[3]. وتأسست العديد من المدارس العليا في فرنسا للإدارة وإدارة الأعمال بالشراكة مع الغرفة المحلية للتجارة، ونتيجة لذلك، فهي تقدم دائمًا الدورات الدراسية وأساليب التدريس التي تلبي

[1]Disponible sur le lien: https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/ (Consulté le 30/08/2018)
[2]Ministère des Affaires Etrangères [2006]: «France à la Loupe, l'Enseignement Supérieur en France», p. 2, Disponible sur le lien: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/enseignement_superieur.pdf (Consulté le 10/05/2018)
[3]Idem.

الاحتياجات الحقيقية للسوق الاقتصادية العالمية وبيئة الأعمال، كما تقدم برامج التدريب، مما يمنح الطلبة خبرة عملية واقعية تعمل على تحسين فرصهم في التوظيف.

2.2.2. نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فرنسا

تطورت ترتيبات الحوكمة لمؤسسات التعليم العالي الفرنسية بشكل تدريجي وفقا لتسلسل أحداث تاريخية، وتُعدُّ أزمة القرن العشرين أحد أهم العوامل التي فرضت إصلاح نظام التعليم العالي في فرنسا، فنتيجة المركزية الشديدة لمؤسسات التعليم العالي الفرنسية نشأت حركات طلابية احتجاجية سنة 1968، مِمَّا طرح إعادة النظر في منظومة التعليم العالي، وكان أهمها قانون *Faure سنة 1968 المعروف بقانون توجيه التعليم العالي، والذي تضمن الإصلاح الإداري لمؤسسات التعليم العالي واستقلاليتها، وأعاد تعريفها بأنها مؤسسات عمومية ذات طابع علمي وثقافي، تقوم على ثلاثة مبادئ أساسية هي الاستقلالية، المشاركة وتعدد التخصصات[1]، واكتسبت بذلك بعض الاستقلالية عن الوزارة وتم اعتماد مبدأ الانتخاب، وبذلك كان لأزمة 1968 أثرا أيضا على التطور التشريعي للتعليم العالي. ثم أضاف فيما بعد قانون **Savary سنة 1984 إلى رسالة الجامعة أنها ذات طابع مهني، لتصبح مؤسسات عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني (***EPSCP)، كما أضاف فكرة الخدمة العامة للتعليم العالي، وضَمَّ إليها عددا من المؤسسات التعليمية، مثل المدارس العليا، المعاهد الوحدات التعليمية والبحثية، المختبرات والمراكز البحثية. وغير قانون التعليم العالي لسنة 1984 حوكمة الجامعات من خلال إنشاء ثلاث مجالس منتخبة من طرف المجتمع الجامعي (أساتذة، باحثين، طلبة، موظفين، إداريين)، وهي مجلس الإدارة، مجلس الدراسات والحياة الجامعية، المجلس العلمي، ويُنْتَخب رئيس الجامعة من طرف المجالس الثلاثة بالأغلبية الساحقة للأعضاء.

منذ بداية القرن 21 بدأ تطبيق الإدارة العمومية الحديثة في فرنسا مع تبني قانون التنظيم المالي، وتعتبر الإدارة العمومية الحديثة اتجاه دولي معاصر وإصلاحات تهدف لإعادة تعريف العلاقة ما بين الدولة ومؤسسات التعليم العالي، من خلال تقليص دور الدولة في إدارة ومراقبة قطاع التعليم العالي بصورة مباشرة والاكتفاء بالتحكم والمراقبة عن بعد، ومنح سلطة أوسع في اتخاذ القرارات وتوسيع الاستقلالية الذاتية. كما تعطي الإدارة العمومية الحديثة دور كبير للتقييم سواء الداخلي أو الخارجي وأيضا تعديل في قواعد تخصيص الموارد[2]. بالتوازي مع هذا الانتشار للإدارة العمومية الحديثة في الإدارات الفرنسية،

---

* قانون "Faure ": صدر في 12 نوفمبر 1968، المعروف باسم قانون Edgar Faure في إشارة إلى وزير التعليم الفرنسي، وهو قانون يقوم بإصلاح الجامعة إدارياً من خلال منح الاستقلال الذاتي للمؤسسات، إلغاء الكليات، وإنشاء وحدات تعليمية وبحثية (EBUs) ومجلس الجامعة، حيث تتم مشاركة ممثلي الطلبة والتقنيين والإداريين بالإضافة إلى شخصيات خارجية (ممثلون محليون منتخبون ورجال الأعمال والنقابيون). كما يشجع على تعدد التخصصات بدمج نشاطات التعليم والبحث من خلال الوضع: الأستاذ-الباحث.

[1] عبد الله الثنيان [2015]: «قراءات مختارة في التعليم الجامعي: حوكمة الجامعات الفرنسية» ، نشرة علمية، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، العدد 62، السعودية، ص.ص. 2-4.

** "قانون "Savary": صدر في 26 يناير 1984 يخص التعليم العالي، المعروف باسم قانون Savary (الذي يحمل اسم الوزير Alain Savary) والذي أحدث إصلاحًا واسعًا للتعليم العالي وخاصة الجامعات، ولا تزال العديد من أحكامه سارية المفعول إلى اليوم.

*** Etablissements Publics à caractère Scientifique, Culturel et Professionnel.

[2] Michaela MARTIN [2012]: Op.cit., p. 5.

التزمت مؤسسات التعليم العالي بوضع نظام تقييم يتوافق مع التوصيات الأوروبية وقرارات الوزراء الأوروبيين في مسار بولونيا، وكان أهم أهدافه:[1]

- تعزيز حركية وتنقل الطلبة والباحثين من خلال نظام LMD والاعتراف بالشهادات بين الدول الأعضاء وتعزيز التوافق بين مختلف أنظمة التعليم الأوروبية؛
- جعل الجامعات الأوروبية أكثر تنافسية وجاذبية لبقية الجامعات العالمية؛
- تحديث التعليم وأنظمة التدريب للتحقيق التوافق بين احتياجات السوق فيما يخص اقتصاد المعرفة.

إن تطبيق الإدارة العمومية الحديثة في ظل إصلاحات حوكمة مؤسسات التعليم العالي بفرنسا، هو جزء من موجة تحديث الخدمات العامة والبحث عن الفعالية في النماذج الخاصة بالبلدان الأنجلوساكسونية. ولم تشهد هياكل الحوكمة تغييرا كبيرا منذ قانون Faure وقانون Savary، فرغم أن الهدف كان تحسين وتطوير عمل الجامعات لكنه فشل لعدم تأثيره على تمويل الدولة للجامعات أو تقديمه تحدي لنموذج المركزية[2]. من تداعيات قانون 1968 ما تلاه من أزمة بسبب عدد الطلبة المتزايد نتيجة استحداث عدد كبير من التخصصات المهنية، استمرار عجز ميزانية الدولة، التعاقب المستمر للإصلاحات وضعف نظام حوكمة مؤسسات التعليم العالي[3]. فالتعليم العالي في فرنسا لم يشهد إصلاحات بارزة للحوكمة منذ الثمانينات إلى غاية قانون Goulard وAllègre سنة 2004، الذي أنشأ خدمة النشاط الصناعي والقانون الخاص لإدارة عقود البحث مع المؤسسات والمنظمات الأوروبية ونقل التكنولوجيا، وأهم منه سَنْ قانون حريات ومسؤوليات الجامعات الفرنسية (LRU[*]) سنة 2007، حيث منحها الحق في:[4]

- مركزية صنع القرار داخل الجامعة، حيث استفاد رؤساء الجامعات من سلطات موسعة؛
- انتخاب الرؤساء من طرف مجلس الجامعة (بينما كانوا في السابق يتم انتخابهم من طرف ثلاث هيئات متداولة مع بعض) مع إمكانية تجديد عهدتهم مرة واحدة وتعيين الأعضاء الخارجيين للمجلس؛
- سلطة إدارة الموظفين، حيث منحهم القانون سلطة تخصيص التعويضات الفردية للموظفين وتجميد قرارات توظيف أعضاء هيئة التدريس؛
- ترجيح مجلس الجامعة على الهيئات الأخرى للحوكمة على مستوى الجامعة (مجلس الدراسات ومجلس البحث)، والهدف هو رفع قدرتها في صناعة القرار بتقليص أعداد أعضائها إلى النصف؛
- منح الجامعات استقلالية موسعة فيما يخص تسيير ميزانياتها وتسيير الموارد البشرية؛
- دمج الموارد الممنوحة من طرف الدولة في ميزانية الجامعة.

[1]Michaela MARTIN [2012]: Op.cit., p. 5.
[2]Marie NOELLE JUBENOT [2018]: «Changes in the Governance of French Universities», The Annals of the University of Oradea, Economic Sciences, Tom 27, Iss 01, Romania, p. 442.
[3]Stéphanie MIGNOT GÉRARD [2013]: «The Transformation of University Governance in France (1999-2011), Inertia, Institutionalization and Change», Report of the International Seminar on: «University Governance: Comparison of University Governance USA, UK, France and Japan», Op.cit., p.p. 51-52.
[*]Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités.
[4]Stéphanie MIGNOT GÉRARD [2013]: Op.cit., p.p. 51-52.

ثم تلته قوانين سنة 2013 التي دَعَّمَت قانون الحريات والمسؤوليات، ويمكننا أن نُلَخِّص مراحل تطور إصلاحات الحوكمة في التعليم العالي الفرنسي في الجدول رقم (02،01):

جدول رقم (02، 01) : إصلاحات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية

الإصلاح			المحتوى
من العصر الأوسط إلى 1968 **(هيمنة الملامح الأكاديمية)**.			- مجتمع باحثين مستقل ذاتيا. - إنتاج ونقل للمعارف العالمية. - معايير محددة مقارنة مع الأقران.
من 1968 إلى غاية نهاية التسعينات **(هيمنة الملامح السياسية)**.	قانون (Faure, 1968)	- إعادة هيكلة نظام التعليم العالي - اعتبار الجامعة شخص معنوي.	- نطاق ديمقراطي مشترك. - عمليات انتخابية. - تمثيل التوازن السياسي الداخلي. - اتحاد أو انتماء سياسي منتخب.
	قانون (Savary,1984)	- توسيع وظائف الجامعة. - تغيير حوكمة الجامعات من خلال خلق ثلاثة مجالس.	
فترة الإدارة العمومية الجديدة -بداية الألفية- **(هيمنة الملامح الإدارية)**.			تمثيل اقتصاد المعرفة: - تعزيز رأس المال غير المادي في قطاع الخدمات غير التنافسية. - الرقابة الإدارية، وكالات التقييم والتمويل القياس الكمي والتصنيف العالمي.
قانون (Allègre&Goulard, 2004)			إنشاء خدمة النشاط الصناعي والقانون الخاص لإدارة عقود البحث مع المؤسسات والمنظمات الأوروبية ونقل التكنولوجيا.
إصلاحات 2007	إنشاء وكالة تقييم البحث والتعليم العالي		تسمح الوكالة بتأسيس نظام للتقييم حسب التوصيات الأوروبية وقرارات الوزراء الأوروبيين في إطار عمل مسار بولونيا.
	مسؤوليات و كفاءات موسعة		تعديل في قواعد وطرق التسيير المالي والموارد البشرية للجامعات وكذلك جهاز توجيههم.
	قانون حريات ومسؤوليات مؤسسات التعليم العالي		يهدف إلى تعزيز وتحسين حوكمة التعليم العالي في إطار عمل أكثر استقلالية وأكثر رقابة.
إصلاحات 2013	قانون Fioraso		يؤسس نظام لتجميع الجامعات على شكل مجتمعات من الجامعات والمعاهد.
	قانون التعليم العالي والبحث		يعدل و يدعم قانون الحريات والمسؤوليات (نجاح الطلبة، طموحات جديدة في مجال البحث، الانفتاح على المحيط الاجتماعي والاقتصادي وطنيا وعالميا).

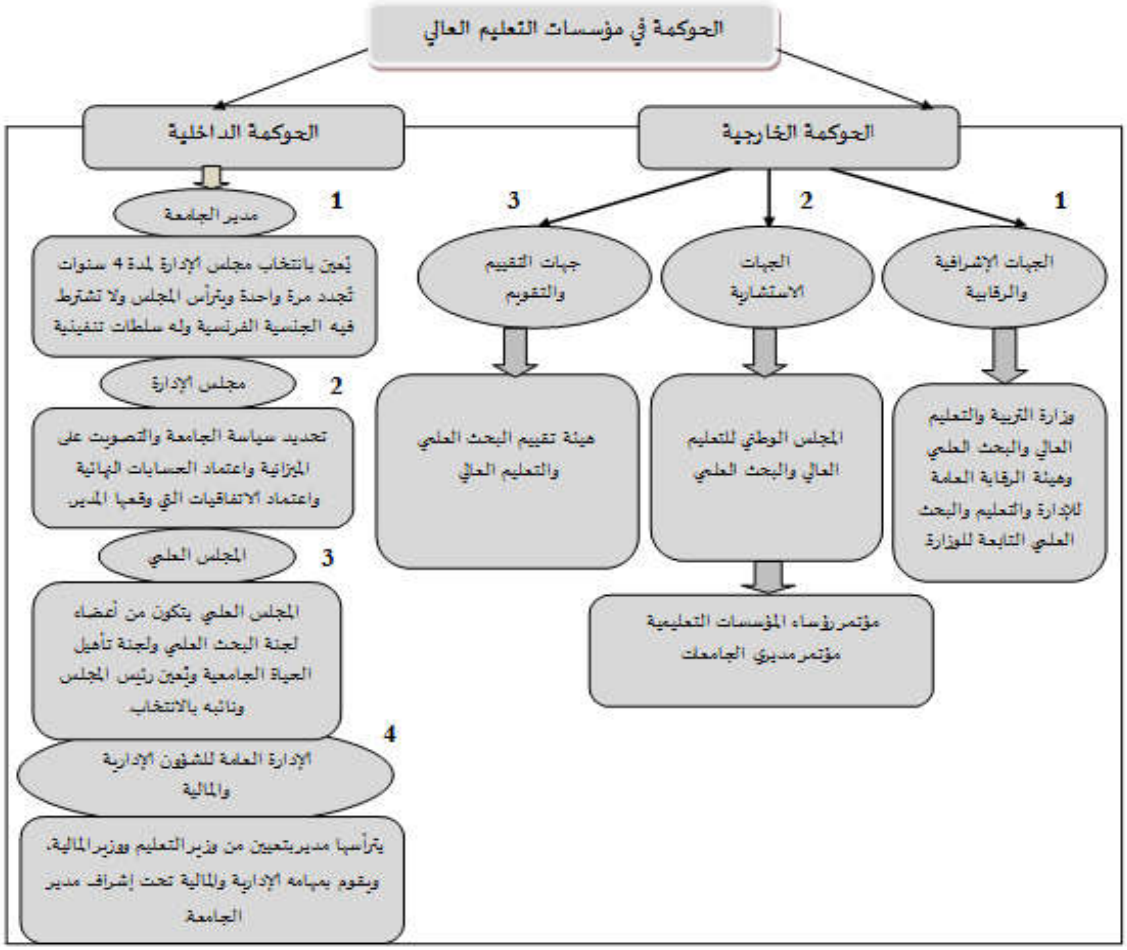
المصدر:

- Marie NOELLE JUBENOT [2018]: «Changes in the Governance of French Universities», The Annals of the University of Oradea, Economic Sciences, Tom 27, Iss 01, Romania, p.p. 445-446.

تجدر الإشارة هنا إلى أنه وبالرغم من أن الدول الأوروبية تحتل مكانة متوسطة فيما يخص مستوى الاستقلالية، إلا أن من الاستثناءات أن فرنسا تتمتع بمستوى استقلالية ضعيف رغم الإصلاحات المعتمدة[1].

يرتكز هيكل الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية على محورين رئيسيين، الأول خارجي والثاني داخلي ونلخصها في الشكل رقم (02، 03) :

شكل رقم (02، 03): هيكل الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- عبد الله الثنيان [2015]: «قراءات مختارة في التعليم الجامعي: حوكمة الجامعات الفرنسية» ، نشرة علمية، مركز البحوث و الدراسات في التعليم العالي، العدد 62، السعودية، ص.ص. 2-4.

يتم تجسيد الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية من خلال هيكل خارجي يضم الجهات الإشرافية والرقابية، الجهات الاستشارية وجهات التقييم والتقويم، أما هيكل الحوكمة على المستوى الداخلي فيضم مدير الجامعة، مجلس الإدارة، المجلس العلمي والإدارة العامة للشؤون الإدارية والمالية.

[1]OCDE [2010]: «Reviews of National Policies for Education, Higher Education in Egypt», OECD and the World Bank Publications, Paris, p.p. 105; 263.

3.2.2. تمويل التعليم العالي في فرنسا

يتم تمويل التعليم العالي في فرنسا من قبل الحكومة بشكل أساسي، حيث تساهم الحكومة (الدولة، السلطات المحلية، الغرف التجارية والصناعية والإدارات العامة الأخرى) بنسبة 70% من إجمالي الإنفاق على التعليم العالي مقابل 30٪ تمويل يشمل مصادر أخرى مثل الرسوم الدراسية والقطاع الخاص حسب إحصائيات سنة 2017[1]. أما فيما يخص مستوى تبرعات الأفراد والوقف عموما في تمويل التعليم العالي فهو منخفض تماما، وفي هذا الإطار تسعى السلطات لرفع الوعي لدى أفراد المجتمع الفرنسي، لتكريس ثرواتهم للصالح العام من أجل تطوير التعليم العالي لصالح الأجيال الحالية واللاحقة.[2]

وبداية من سنة 2009 تعتمد فرنسا نظام تمويل يسمى بنظام توزيع الموارد وفقا للأداء والنشاط (SYMPA*)، يتم على أساسه توزيع الموارد وفقا لمستوى وفعالية الأداء والنشاط، وبالرغم من أن تمويل التعليم العالي في فرنسا اليوم ضعيف نسبياً مقارنة بالدول المتقدمة الأخرى حيث يقدر بـ 1.5 % من الناتج المحلي الإجمالي، إلا أنه يعتمد على الإنجاز في ضوء مؤشرات أداء محددة كجودة الأداء (نسبة النجاح في الامتحانات، وضع الطلبة المتخرجين في سوق العمل...إلخ)، وجودة نتائج البحث وذلك تحت إشراف الوكالة الوطنية للبحث التي يتمثل دورها في التمويل مشاريع البحث بالانتقاء على أساس تنافسي بعد تقييمات مراجعة الأقران، ووكالة تقييم البحث والتعليم العالي التي تم وضعها لتقييم المخابر ومؤسسات التعليم العالي وبرامج التخرج، كما تَبَنَّت فرنسا في هذا الإطار مشروع "استثمارات المستقبل"، وهو مشروع دولة أُطلق سنة 2010 يدعوا مؤسسات التعليم العالي ومخابر البحث للتوجه نحو المخابر المتميزة (LabEx**) والمبادرات المتميزة (IDEX***)، التي تهدف إلى تمويل فرق البحث حول المشاريع المبتكرة والواعدة، يتم اختيار المخابر الفرنسية المنتشرة في جميع أنحاء العالم من خلال هيئات تحكيم دولية بوسائل هامة تسمح للفِرق المُتميزة بالتنافس مع نظيراتها الأجنبية[3].

---

[1] Olivier ROLLOT [2018]: « Enseignement Supérieur et Recherche: Les Chiffres Clés», Disponible sur le lien: http://orientation.blog.lemonde.fr/2018/07/27/enseignement-superieur-et-recherche-les-chiffres-cles/ (Consulté le 22/09/2018).

[2] Christian LERMINIAUX [2014]: «Le Financement de l'Enseignement Supérieur en France, Quelles Perspectives ? », p.p. 1-2, Disponible sur le lien: https://paristech.fr/sites/default/files/documents/201809_paristech-presidence-lerminiaux_0.pdf (Consulté le 20/02/2018).

* SYstème de répartition des Moyens à la Performance et à l'Activité .

** Laboratoires d'Excellence.

*** Initiatives D'EXcellence.

[3] Stéphanie MIGNOT GERARD [2013]: Op.cit., p. 52.

المبحث الثالث: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في آسيا

يُعتبر الرأس المال البشري سر نجاح التنمية في البلدان الآسيوية خصوصا في ظل ندرة وقلة الثروات الطبيعية، إذ أدركت قيادات هذه البلدان أن تقدمها يتوقف على حسن استخدامها لما تملكه من ثروة بشرية من خلال تكوينها بالاعتماد على التعليم والتدريب، ولهذا نجد أن هاته البلدان تمتلك مؤسسات تعليم عالي ومؤسسات بحثية عالية المستوى، في المقابل تعتبر مؤسسات التعليم العالي في البلدان الآسيوية من أقل المؤسسات تمتعاً بالاستقلالية، لهذا شرعت العديد من الحكومات في آسيا بإصلاحات شاملة، واعتمدت على نظام الحوكمة بغرض تعزيز فعالية أنظمة التعليم العالي وتعزيز قدرتها التنافسية العالمية كاستجابة للضغوط المتزايدة للعولمة. تهدف هذه الإصلاحات عموما إلى منح حرية أكبر إلى المؤسسات والهيئات الجامعية، وفي نفس الوقت ترشيد الحكم بتوضيح السلطات والمسؤوليات وتفعيل المساءلة.

يستعرض هذا المبحث بعض تجارب الحوكمة لمؤسسات التعليم العالي الآسيوية من خلال تجربة اليابان وتجربة ماليزيا.

1.3. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في اليابان

في إطار التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي اليابانية في القرن الواحد والعشرين، بالخصوص ارتفاع معدلات الالتحاق بالتعليم العالي وضرورة تحقيق التوازن بين مبدأ تكافؤ الفرص وتحقيق جودة التعليم في ظل محدودية التمويل، شرعت الحكومة اليابانية في إصلاحات تهدف لتعزيز فعالية أنظمة التعليم العالي، من خلال منح حرية أكبر لمؤسسات وهيئات القطاع، وفي نفس الوقت تجسيد الحوكمة بتوضيح المسؤوليات الإدارية وترشيد عملية صنع القرار المؤسساتي وتطبيق مبدأ التناوب على السلطة. ورغم الإصلاحات الجديدة إلا أن القيود المالية تضعها تحت ضغوط متزايدة لبذل مزيد من الجهود مقابل قلة الموارد.

سيتم فيما يلي التطرق للتعليم العالي عموما في اليابان، ثم يتم عرض نظام الحوكمة من خلال الإصلاحات الهيكلية المتمثلة في دمج الجامعات الوطنية كأهم إصلاح، ليتم بعد ذلك عرض أهم مصادر تمويل التعليم العالي في اليابان.

1.1.3. لمحة عن التعليم العالي في اليابان

يعتبر نظام التعليم أحد المقومات الأساسية للنهضة اليابانية المعاصرة، كما يحتل التعليم العالي مكانة عالية من حيث الجودة والأداء في المجتمع الدولي، فاليابان من الدول التي تمتلك نظام تعليمي متقدم، استطاعت من خلاله المحافظة على تراثها الثقافي والحضاري ومسايرة التقدم والتطور التكنولوجي الحادث في العالم، ويعتبر متوسط التحصيل الطلابي في اليابان الأعلى وفقا للمعايير المحلية والدولية

حسب منظمة التعاون والتنمية لسنة 2012، وتخضع سياسة وإدارة وتنظيم التعليم العالي لسلطة وزارة التعليم الثقافة، الرياضة، العلوم والتكنولوجيا (MEXT*).

يتم تصنيف مؤسسات التعليم العالي اليابانية إلى أربعة أنواع مختلفة:[1]

- **الجامعات ومدارس الدراسات العليا**: تركز على التدريس والبحث الأكاديمي، وتمنح هذه الجامعات والمدارس درجة الليسانس (4-6 سنوات) ودرجة الماجستير(سنتان) والدكتوراه (3سنوات) والشهادات المهنية (2-3 سنوات)، وتنقسم الجامعات إلى الجامعات الوطنية، الجامعات العامة والجامعات الخاصة؛

- **الكليات الإعدادية**: تقدم دورات قصيرة الأجل من سنتين إلى ثلاث سنوات مع التركيز على التعليم المهني العملي، وتمنح شهادة مهنية، وتلعب هذه الكليات دورا رئيسيا كمعاهد لتدريب الموارد البشرية كمعلمي التعليم قبل المدرسي وموظفي الرعاية الصحية؛

- **كليات التكنولوجيا:** يتم تسيير هذه الكليات من قبل المعهد الوطني للتكنولوجيا، وتوفر هذه الكليات دورات تدريبية مهنية رفيعة المستوي خلال خمس سنوات، يتحصل الطلبة على شهادة بعد الانتهاء من الدورة؛

- **كليات التدريب المهني:** تختلف عن الأنواع الثلاثة من المؤسسات المذكورة أعلاه لكونها مستقلة نسبيا عن وزارة التعليم، الثقافة، الرياضة، العلوم والتكنولوجيا، والغرض من هذه الكليات هو تطوير المهارات المهنية والعملية، وبالتالي تركز في المقام الأول على تعليم مهارات التوظيف لطلبتها وتوفر دورات متخصصة في مجالات مختلفة مثل الطب، الهندسة، الأعمال، التعليم، التجارة والزراعة، وتدوم الدورات الدراسية في المتوسط عامين، ويتم منح الخريجين شهادات تقنية.

يعتمد القبول بمؤسسات التعليم العالي اليابانية إلى حد كبير على درجات الطلبة في اختبارات القبول، وتعد الجامعات الوطنية ذات سمعة جيدة والأكثر وجهة، نتيجة لعوامل تاريخية متمثلة في سنوات طويلة من الريادة والتميز والجودة ، مثل جامعة Kyoto وجامعة Tokyo.

يلتحق حوالي 70٪ من اليابانيين بالتعليم العالي ويواصل أكثر من 50٪ مرحلة الدراسات العليا، ونظرا لارتفاع نسبة التسجيل دخلت اليابان مرحلة النفاذ الشامل إلى التعليم العالي، بالرغم من خضوع الطلبة اليابانيين لاختبارات صعبة جدا من أجل الحصول على قبول في الجامعة، مما أدى إلى اعتبار اليابان واحدة من أكثر الدول تعلمًا على مستوى العالم، والتعليم في اليابان ليس مجرد تغيير في المناهج أو البرامج أو الأسلوب أو أبحاث علمية تُلقى في الأدراج ولا يمكن تحقيقها على أرض الواقع، فالهدف من أي بحث أو تطوير في المناهج هو النهوض بالمجتمع وحل مشاكله، بهذا استطاعت اليابان أن تنافس الدول الأوروبية[2].

*Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, (Taken from the Abbreviation MECSST.)

[1] المختار حنده [2017]: «ماذا يمكن أن نتعلم من نظام التعليم في اليابان»، متوفر على الرابط:
http://www.newsmaghreb.info/index.php/2013-06-10-13-27-41/14519-2017-09-08-23-35-56.html (شوهد يوم 2018/08/21)

[2] المرجع نفسه.

2.1.3. نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في اليابان

يعتبر الإصلاح المتمثل في دمج الجامعات والذي شمل الجامعات الوطنية في اليابان أهم إصلاح يعكس التجاوب مع الاتجاه العالمي لإصلاحات مؤسسات التعليم العالي، سيتم التطرق فيما يلي للإصلاحات الهيكلية لدمج الجامعات الوطنية في اليابان وأيضا هيئات الحوكمة على مستواها.

- **الإصلاحات الهيكلية لدمج الجامعات الوطنية في اليابان:** كانت الجامعات الوطنية اليابانية إلى غاية مارس سنة 2004 تُسَيَّر تحت إشراف الحكومة، وشهدت ثلاث مشكلات تتمثل في صراع داخلي بين رقابة الدولة والاستقلال الأكاديمي، استياء حول التفاوت الكبير بين المؤسسات الوطنية والخاصة وانعدام الفعالية في التسيير، ثم تَمَّ إدماج كل الجامعات الوطنية في كتلة واحدة، أصبحت بموجبها جامعات وطنية مدمجة (NUCs*)، بهذا التغيير، اكتسبت نظاما مستقلا في كل من الإدارة والتمويل. أما العلاقة بين الحكومة وهذه الجامعات فتتمثل في وزارة التعليم والثقافة التي تتولى التوجيه الإداري ومراجعة الأهداف والخطط متوسطة المدى (ست سنوات)، التي تقترحها الجامعات لطلب التمويل الحكومي وتستخدمها الحكومة كقاعدة لتقييم مستوي الإنجاز والأداء للقيام بالإجراءات المناسبة، إما مكافآت مالية أو عقوبات تصل أحيانا لوقف التمويل[1].

واعْتُبِر هذا الإصلاح واحد من أهم الإصلاحات في الجامعات اليابانية منذ إنشاء نظام التعليم العالي الحديث، بهدف تمكين الجامعات الوطنية من تحسين جودة التعليم والبحث، وبناء جامعات وطنية جاذبة تتسم بالتميز وتلعب دورا أكبر في تلبية تطلعات المجتمع في بيئة أكثر تنافسية[2].

دمج الجامعات الوطنية في اليابان منح استقلالية عالية في تخصيص الميزانية وفقا للأهداف، وأيضا مرونة في نظام التعيين وتغيير في هيكل التنظيم الإداري. يتم تحديد ميزانية الجامعات الوطنية من قبل الوزارة كمبلغ إجمالي دون تخصيص، ثم يتم تخصيص الميزانية بناءا على خطة متوسطة الأجل تُعِدُّها كل جامعة وفقا لأهدافها على المدى المتوسط، والتي يتم عرضها على الوزارة. وبعد الموافقة على الخطة المتوسطة الأجل من قبل وزير التعليم، يكون من حق الجامعات الوطنية الحصول على ميزانية مطابقة للخطة المقدرة بست سنوات، حيث تمثل الميزانية 44% من دخل الجامعات. في ظل انخفاض منح الجامعات الوطنية، تم إعطاؤها استقلالية أكبر، وفي هذا الإطار لجأت لإجراءات تتمثل في استغلال الموارد المالية بطريقة فعالة، كما تضم الجامعات الوطنية لجنة التقييم المؤسساتي، تقوم بإجراءات التقييم بعد استكمال الخطط متوسطة الأجل لمعرفة مدى تحقق الأهداف وتنعكس النتائج على مخصصات الميزانية للمدى المتوسط. أما فيما يخص نظام التعيين فقد تم منح الجامعات الوطنية

*National Universities Corporations.

[1]Jun OBA [2013]: «University Governance Reforms in Japan -Incorporation of National Universities-», Report of the International Seminar on: «University Governance: Comparison of University Governance USA, UK, France and Japan», Op.cit., p. 72.

[2]Jun OBA [2006]: «Incorporation of National Universities in Japan and its Impact upon Institutional Governance», COE International Seminar on: «University Reforms in Eastern Asia: Incorporation, Privatisation, and other Structural Innovations», Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, Japan, p. 2.

الجديدة مرونة أكثر في التعيين وهياكل الأجور، وأصبح ترشيح جميع أعضاء هيئة التدريس يتم من قبل رئيس الجامعة، في المقابل أصبح هيكل التنظيم الإداري يُحَدَّد حسب تقدير كل جامعة، بدل تحديده من قبل وزارة التعليم والثقافة[1].

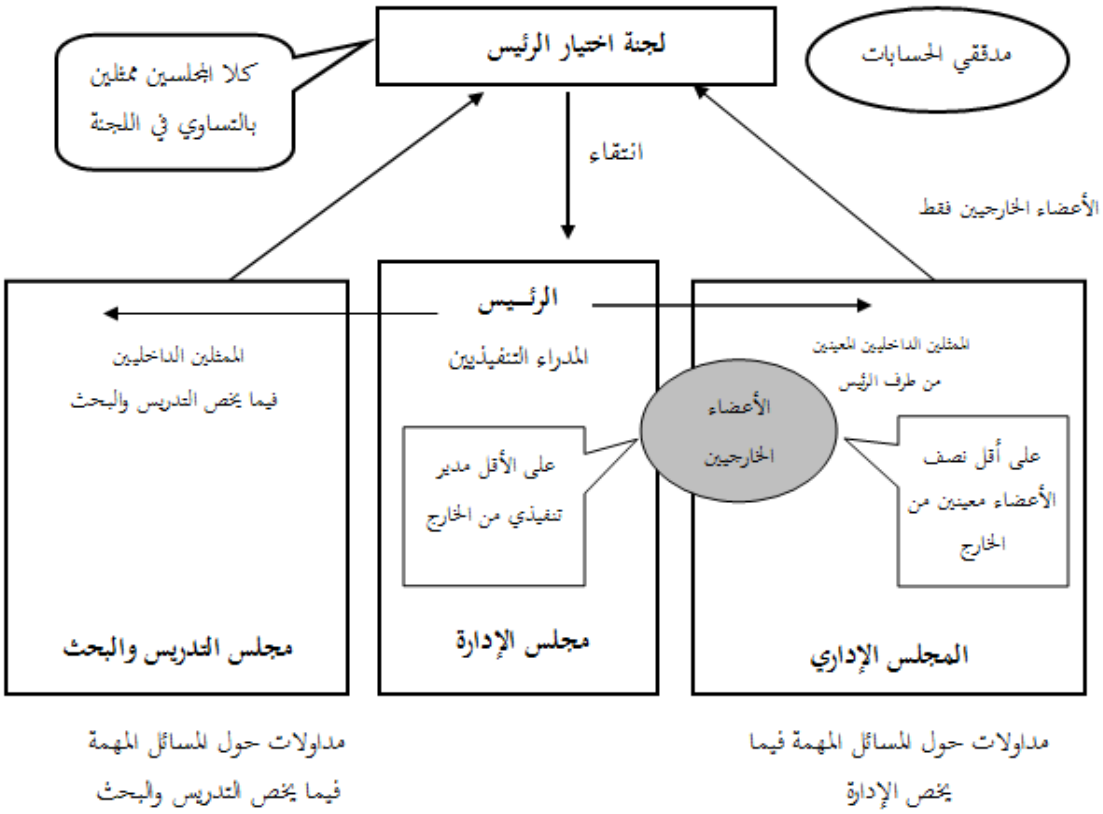
- **هيئة الحوكمة:** تتشكل هيئة الحوكمة من مجلس الإدارة وهو أعلى هيئة ويخضع قراره النهائي لرئيس الجامعة، المجلس الإداري المكلف بالشؤون الإدارية المتعلقة بإدارة الجامعة الوطنية، ومجلس التعليم والبحث الخاص بقضايا التعليم والبحث. يتم الإشراف على نظام الحوكمة من قبل هذه الهيئات الثلاث، ولكن في النهاية تُتَّخذ القرارات بالتشاور مع الرئيس[2].

ويتم التركيز في هيئات الحوكمة على مشاركة الخبراء الخارجيين، فمن أجل ضمان المساءلة والاستجابة للمجتمع ينبغي مشاركة شخصًا واحدا على الأقل من المسؤولين التنفيذيين من خارج الجامعة، الذين يشكلون مجلس الإدارة، أما المجلس الإداري فيكون على الأقل نصف أعضاءه معينين من الخارج. يشارك الخبراء الخارجيون في اختيار الرئيس ويمثلون المجلس المكلف بالشؤون الإدارية وهم متساوون في العدد في لجنة أعضاء مجلس التعليم والبحث.

قبل الإصلاحات كانت تُسَيَّر الجامعات الوطنية في الغالب على أساس الإجماع بين آراء الأكاديميين من أساتذة وباحثين، على الرغم من أن نطاق استقلاليتهم كان مقيدا تحت السيطرة الحكومية المباشرة. وَسَّع الإصلاح بصفة خاصة في سلطه الرئيس ومجلس الإدارة، لكن الرئيس يتم اختياره من قبل لجنة اختيار الرئيس تتألف من أعضاء خارجيين وداخليين، يتم تعيينهم من قبل وزارة التعليم والثقافة، وتُحدد هذه اللجنة صلاحيات الرئيس ومدة خدمته وفي ظروف استثنائية يمكنها إقالته. يتم تعيين أعضاء مجلس الإدارة من طرف الرئيس ويقومون بمساعدته في أداء مهامه، يتلقى مجلس الإدارة توصيات من المجلس الإداري ومجلس التعليم والبحث. بالإضافة إلى ذلك، هناك اثنين من مراجعي الحسابات، تعينهم الوزارة مكلفين بمراجعة العمليات التجارية للجامعات الوطنية. يتكون مجلس إدارة من الرئيس والمديرين التنفيذيين الذين يعنهم الرئيس ومعظمهم من رتبة بروفسور، ويجب أن يوجد على الأقل واحد من المديرين التنفيذيين من خارج الجامعة، بينما يكون كل أعضاء مجلس التعليم والبحث من داخل الجامعة[3]. الشكل رقم (02، 04) يبين هيئة الحوكمة في الجامعات الوطنية المدمجة في اليابان:

[1] Jun OBA[2013]: Op.cit., p.p. 73; 81.
[2] Jun OBA [2006]: Op.cit., p. 3.
[3] Jun OBA[2013]: Op.cit., p.p. 76-77.

شكل رقم (02، 04) : هيئة الحوكمة في الجامعات الوطنية المدمجة في اليابان



المصدر:

- Jun OBA [2013]: «University Governance Reforms in Japan -Incorporation of National Universities-», Report of the International Seminar on: «University Governance: Comparison of University Governance USA, UK, France and Japan», Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, Japan, p. 76.

تميزت إصلاحات الحوكمة في الجامعات الوطنية اليابانية بالمركزية في عملية صنع القرار من خلال تقليص عدد اللجان وعدد الاجتماعات المختلفة، وتم إنشاء وحدات مختلفة في المستويات الإدارية العليا لتعزيز سلطة الرئيس، على سبيل المثال قلصت جامعة Aichi عدد اللجان من 36 إلى 24، كذلك عدد أعضاء اللجان من 400 إلى حوالي 100 عضو[1]. أيضا تميزت الإصلاحات بمشاركة أصحاب المصلحة، فتسيير مجلس الإدارة والمجلس الإداري المكلف بالشؤون الإدارية يعتمد بنسبة كبيرة على مشاركة الأعضاء الخارجيين، أكبر نسبة تكون من المؤسسات تليها مشاركة الأساتذة والإداريين بنسب متقاربة وأيضا مشاركة أعضاء من الحكومة المركزية، كما يشارك أعضاء من قطاع القانون والصحافة والطب وقطاعات أخرى. وبخلاف انخفاض مشاركة الطاقم الأكاديمي نسبيا، يشارك الطلبة في حوكمة الجامعة بشكل متزايد كأعضاء في لجان التقييم وفي صنع القرار، وأحيانا تفوق نسبة المشاركة 50% على غرار جامعة Okayama[2].

[1]Jun OBA [2013]: Op.cit., p. 78.
[2]Ibid, p. 91.

في إطار إصلاحات الحوكمة، عَززت وزارة التعليم والثقافة في إجراءات ومعايير نظام التقييم والاعتماد، لتفعيل التقييم وتحسين مساءلة مؤسسات التعليم العالي، ويُلْزِم هذا النظام جميع مؤسسات التعليم العالي بإجراء تقييم شامل لتعليمها وبحوثها وعملياتها التنظيمية ومرافقها من خلال إنشاء نظام تقييم متعدد، نظام التقييم الذاتي هذا يسير جنبا إلى جنب مع نظام تقييم من قبل وكالات متخصصة في الاعتماد والتقييم، والتي يتم اعتمادها من قبل الوزارة. بداية من سنة 2014، أصبح هناك أربع وكالات تقييم خارجية معتمدة من طرف الوزارة وهي المؤسسة الوطنية لتقييم الدرجات والمؤسسات الأكاديمية، جمعية الاعتماد اليابانية، مؤسسة اليابان لتقييم التعليم العالي والرابطة اليابانية لاعتماد الكليات.

3.1.3. تمويل التعليم العالي في اليابان

يعتمد التمويل في مؤسسات التعليم العالي اليابانية على التمويل الحكومي بمشاركة الحكومة المركزية والسلطات المحلية، وتمثل نسبته للجامعات العمومية 44%، بينما تقدر نسبته للجامعات الخاصة بـ 9.1% وتستكمل مؤسسات التعليم العالي باقي النسبة من مصادرها الخاصة. وتشمل المصادر الخاصة الرسوم الدراسية للطلبة التي تمثل ما بين 10% إلى 30% من دخل مؤسسات التعليم العالي، والقروض التي توفرها الحكومة للطلبة بفائدة وبدون فائدة بسبب ارتفاع الرسوم في الجامعات اليابانية، وأقصى مدة لتسديد القروض 20 سنة. كما تعتمد مؤسسات التعليم العالي اليابانية على التمويل الذاتي من خلال نسبة دخلها من المستشفيات الجامعية المقدرة بـ 40%، ودخل براءات الاختراع والملكية الفكرية، فضلا عن عقود البحث مع الحكومات المحلية والشركات الخاصة. يمثل دعم الشركات للتعليم العالي أيضا مصدرا مهما للتمويل، من خلال تأسيس مصانع للبحوث وتطويرها، خدمة للبحث العلمي خاصة في مجال التعليم الإلكتروني والتكنولوجي. كما تبذل مؤسسات التعليم العالي اليابانية الحكومية والخاصة جهودا للحصول على الهبات والمنح من القطاع الخاص والجهات المانحة، وتشمل بما في ذلك الأوقاف. ويوجد تمويل خاص بالبحوث العامة ونفقات التنمية الذي تمنحه صناديق البحوث التنافسية على أساس تنافسي للجامعات الوطنية والخاصة[1].

ويُواجه تمويل التعليم العالي في اليابان تحديات عديدة[2]، فالإنفاق العام هو أقل مِمَّا هو عليه في كثير من الدول الصناعية، بحيث لا يتجاوز نسبة 1,5٪ من إجمالي الناتج المحلي، بالمقارنة مع 2,5٪ في الولايات المتحدة الأمريكية. وضمن هذه الميزانية يحتل مجال العلوم والهندسة الأولوية في الإنفاق، كنتيجة لذلك انخفض الإنفاق على العلوم الاجتماعية والإنسانية، وعلى هذا الأساس يعمل أصحاب القرار على إصلاح المناهج الدراسية، من خلال تضمين برامجها التعلم القائم على تصميم المشاريع وعلى حل المشكلات بغية اكتساب مهارات حل المشكلات في العالم الحقيقي.

[1] حسناء بلج العتيبي [2018]: « تجارب بعض الدول المتقدمة (أمريكا-بريطانيا- اليابان-استراليا) في تمويل التعليم العالي وسبل الاستفادة منها»، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للأبحاث، المجلد 02، العدد 25، فلسطين، ص. 18.

[2] Kariya TAKEHIKO [2012] : «Higher Education and the Japanese Disease», Available on: https://www.nippon.com/en/in-depth/a00602/ (See on 18/02/2017)

أيضا طرح التوسع في برامج الدكتوراه بالجامعات إشكالا، وخلق عجز في توفير التمويل الإضافي للجامعات ومعاهد البحوث من أجل خلق وظائف لحاملي الدكتوراه الجدد، في هذا الإطار تبنت وزارة التربية والتعليم اليابانية ورجال الأعمال والقادة السياسيون في مجال التخطيط الاستراتيجي "استراتيجية التركيز" بهدف كسب دعم صُنَّاع القرار المالي، وذلك باعتماد مبادرات رامية إلى تشجيع التميز بين الجامعات اليابانية حسب الهدف والمهمة، ومن بينها مشروع أفضل الجامعات العالمية، وبرامج لتشجيع الجامعات البحثية، وتحمل هذه الاستراتيجية في طياتها ربط التمويل بالأداء.

من التحديات الشائعة أيضا والتي توثر على التعليم العالي الياباني خاصة الجانب التمويلي تتمثل في مشكلة سُميت بـ "المعضلة المثلثية"، تشمل ثلاثة عوامل* غير متوافقة فيما بينها، وتتمثل في تحقيق التوازن بين المحافظة على المعايير العالمية لجودة التعليم، تساوي فرص الالتحاق بالتعليم وإبقاء ا لأعباء المالية ملقاة على عاتق الحكومة، وهذه الإشكالية في التعليم العالي الياباني تشمل العديد من الدول المتقدمة التي تعاني اقتصادياتها من أزمات مالية خانقة. كنتيجة لذلك تَوَسَّع اليابان بشكل رئيسي في قطاع التعليم العالي الخاص للاعتماد على الرسوم الدراسية لتغطية الجزء الكبير من النفقات، سيما وأنه يلتحق حوالي 80٪ من الطلبة اليابانيين بالجامعات الخاصة. يمكن النظر إلى خصائص الطريقة اليابانية على أنها اتجاه نحو اعتبار التعليم العالي منفعة فردية بحيث يقع العبء الاقتصادي على المستوى الفردي أكثر منه على مستوى العمومي، هذا أدى إلى زيادة المُلتحقين بالتعليم العالي بشكل كبير، والملاحظ أن الحل الياباني للمشكلة المثلثية الذي تميز بالتركيز على المصالح الخاصة والسوق، رافقته زيادة في عدد الطلبة مع انخفاض في جودته، والذي تفاقم مع التركيز على الجامعات الخاصة والاتجاه القائم لاعتبار التعليم العالي استثماراً شخصياً للطلبة في المقام الأول.

*العوامل المتناقضة تتجلى من خلال الجهود المبذولة للمساواة في الفرص التعليمية مع المحافظة على مستوى عال من جودة التعليم والتي تؤدي حتما لزيادة في الأعباء المالية الحكومية بشكل أكبر، لكن من جهة أخرى، إذا انخفض التمويل الأساسي فسوف تصعب المحافظة على معايير جودة التعليم، وعند المحافظة على معايير الجودة فسيكون من الصعب زيادةَ فرص الاستيعاب في التعليم العالي، وهكذا فان الأخذ بزيادة الاستيعاب مع تحديد الأعباء المالية في نفس الوقت سيجعل من المحافظة على جودة التعليم أمراً صعباً.

2.3. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا

تستثمر ماليزيا من خلال سياستها التعليمية في العنصر البشري، الذي يُعد أهم عنصر في نهضتها، وتمكنت من تأسيس نظام تعليمي قوي ساهم في توجيه الاقتصاد الماليزي من القطاع الزراعي التقليدي إلى القطاع الصناعي والخدماتي بمساهمة قدرها 90% من الناتج المحلي الإجمالي. واهتمت الحكومات الماليزية المتعاقبة باقتصاد المعرفة كركيزة أساسية من ركائز الاقتصاد الماليزي، وفتحت أبواب التعاون العلمي والثقافي مع عديد من الدول وأصبحت من أكثر الدول استقطابا للطلبة الأجانب على مستوى العالم في مرحلة التعليم العالي. رغم ذلك تعتبر ماليزيا من بين الدول الآسيوية ذات الأنظمة شديدة المركزية، لهذا عملت حكومتها على زيادة الاستقلالية والمساءلة في مؤسسات التعليم العالي، وأعادت تحديد أدوار ووظائف الهيئات المركزية من حيث التخطيط الاستراتيجي، ضمان الجودة، تحديث السياسات المالية وغيرها من الإصلاحات.

سيتم فيما يلي التطرق لنظام التعليم العالي في ماليزيا عموما، نظام الحوكمة ومصادر التمويل.

1.2.3.لمحة عن التعليم العالي في ماليزيا

كان قطاع التعليم في ماليزيا قبل سنة 2013 ينقسم إلى مستويين، المستوى الأول يخص التعليم قبل الثانوي يقع تحت إشراف وزارة التعليم، أما المستوى الثاني فيخص التعليم العالي تُشْرِف عليه وزارة التعليم العالي، وخلال سنة 2013 تَمَّ دمج الوزارتين في تنظيم واحد هو وزارة التعليم الماليزية، ليتم بعد ذلك فصل الوزارتين مجددا سنة 2015[1].

تنقسم مؤسسات التعليم العالي إلى مؤسسات حكومية ومؤسسات خاصة، يشمل القطاع الحكومي الجامعات الحكومية، المدارس التقنية، معاهد تدريب الأساتذة، كليات متعددة التخصصات وكليات مجتمعية، في المقابل يضم القطاع الخاص الجامعات الخاصة، كليات خاصة وفروع الجامعات الدولية. يلعب قطاع التعليم العالي الحكومي والخاص دوراً مهما في تقديم خيارات تعليمية وافية ومتنوعة للطلبة المحليين والأجانب، من خلال برامج التأهيل للشهادات المختلفة إضافة إلى الدراسات العليا المعتمدة دولياً، كما يتضمن دخول بعض مؤسسات التعليم العالي برنامج اختبار القبول وهو عبارة عن صفوف تحضيرية مصممة بشكل خاص، لتمكين الطلبة من اجتياز الاختبارات التي تعقدها جامعات معينة لتحقيق متطلبات القبول بها، وتتراوح مدة الدراسة في هذا البرنامج ما بين سنة إلى سنتين حسب الجامعة التي تقدم البرنامج[2].

انطلقت ماليزيا في إصلاحها للتعليم العام والعالي من الرؤيا السياسية للبلاد وخصوصيات المجتمع الماليزي، والتي تُرجِمت إلى فلسفة تعليمية استطاعت من خلالها تكوين نظام تعليمي على مستوى عالمي.

---

[1] ريتشارد ساك وآخرون [2016]: « الدروس المستفادة من التجارب الدولية حول دمج وزارتي التعليم والتعليم العالي» ، ترجمة محمد صلاح سنوسي، منظمة المعهد الدولي للتخطيط التربوي ومنظمة الأمم المتحدة الدولية للتربية والعلم والثقافة، فرنسا، ص. 21.

[2] إدريس عبدلي والياس ميدون [2018]: «واقع جودة التعليم العالي في ماليزيا: دراسة حالة الجامعة العالمية الإسلامية بماليزيا كنموذج» ، مجلة دفاتر الاقتصادية، كلية الاقتصاد، جامعة زيان عاشور، المجلد 10، العدد01، الجزائر، ص. 283.

شهدت ماليزيا نهضة وتقدم كبير خاصة خلال فترة رئيس الوزراء مهاتير محمد (1981-2003)، الذي ركز على إعداد خطة شاملة للنهوض بقطاع التعليم إلى آفاق 2020، كانت أهم النقاط في هذه الاستراتيجية حول قطاع التعليم كما يلي:[1]

- إلزامية وإجبارية التعليم، حيث انخفضت نسبة الأمية خلال فترة مهاتير محمد من 47% إلى 1%؛
- العناية بالأساتذة المتميزين من خلال تشجيعهم، وتهيئة مدارس خاصة للطلبة للمتفوقين؛
- تطوير المؤسسات التعليمية كما وكيفا، واستحداث المدارس الذكية؛
- إرسال ما يقارب مليون طالب ماليزي إلى الجامعات الغربية للاستفادة منها؛
- ربط النظام التعليم العالي باحتياجات الاقتصاد الوطني، من خلال تحديد طبيعة التخصصات مع متطلبات سوق العمل؛
- إعداد مواطن ديناميكي لمواجهة التحديات المستقبلية، من خلال تنمية القدرات والمهارات وترسيخ الانتماء الديني.

يُعتبر التعليم العالي أولوية بالنسبة للحكومة الماليزية، تجسدت من خلال إنشاء جامعات بمقاييس ومستويات عالمية، مواكبة ثورة التكنولوجيا والمعلومات، تفعيل دور القطاع الخاص وربطه بالجامعات وجعل من قطاع التعليم قطاعًا إنتاجيًا. كما ركزت السياسات التعليمية في ماليزيا على الإنفاق العام وعلى الاعتماد على التأهيل والتدريب، مما أدى إلى تميزها بمعدلات بطالة منخفضة جدا خاصة في صفوف خريجي الجامعات، فهؤلاء يندمجون بسهولة في سوق العمل اعتمادا على الحصيلة العلمية والخبرة المهنية.

يتوافق نظام التعليم العالي في ماليزيا مع المعايير الدولية للجودة، ويحظى بمتابعة ومراقبة من قبل الوزارة التي وضعت ضمن رؤيتها لسنة 2020 تحويل ماليزيا إلي مركز للتعليم المتميز. لهذا الغرض تم إنشاء هيئة مستقلة تابعة لوزارة التعليم العالي تسمى بهيئة ضمان الجودة سنة 2007، والتي تقوم بالإشراف على ممارسات ضمان الجودة في جميع مؤسسات التعليم العالي، وتقوم بمنح التراخيص والاعتماد لهذه المؤسسات وفق معايير مشددة، مما جعلها وجهة للعديد من الطلبة الأجانب، وتعمل الحكومة الماليزية في مجال جودة التعليم العالي على تحقيق ما يلي:[2]

- إتباع المعايير العالمية في أنظمة التدريس وتحديد التخصصات والمناهج الدراسية، مع الاستخدام المكثف للغة الإنجليزية؛
- تشجيع العلاقات والروابط بين الجامعات المحلية والعالمية من أجل اكتساب الخبرة والمزيد من التطور؛
- تفعيل دور القطاع الخاص في مجال جودة التعليم العالي؛
- تصميم برامج ومناهج ترتبط بالتقنيات الحديثة ونظم المعلومات؛

[1] إدريس عبدلي والياس ميدون [2018]: مرجع سابق، ص. 283.

[2] نور الله كورت [2012]: «واقع التعليم الجامعي ومدى تلبيته لمتطلبات سوق العمل في ماليزيا، (الجامعة التكنولوجية الماليزية نموذجا» ، الملتقى الإقليمي حول: «تحديث التعليم الجامعي وفق متطلبات سوق العمل وتفعيل مشروع شبكة الجامعات الإسلامية للأعمال»، اتحاد جامعات العالم الإسلامي، الكويت، ص. 6.

- إنشاء مجلس الاعتماد القومي على مستوى الوزارة ليقوم بوضع الخطوط العريضة للعملية الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة؛

- تأسيس قاعدة ممتدة لشبكة المعلومات في المؤسسات الجامعية، وإمدادها بموارد المعرفة والبنية التحتية الأساسية اللازمة، ودعم جهود الأبحاث العلمية في الجامعات؛

- الاعتماد على الخبرات الأجنبية في كافة مستويات التعليم العالي والتقني، لتلبية احتياجات سوق العمل المحلية.

لتتبوأ ماليزيا مراتب الدول المتقدمة وتلتحق بالنمور الآسيوية، حددت أولويات الإصلاح التالية:[1]

- توسيع دائرة البحث العلمي بحيث لا تقتصر على أربع جامعات تصنفها الحكومة بأنها بحثية وتستأثر بميزانيات البحث العلمي، وهذا وفقا لمطالب أكاديميين؛

- إعادة النظر في إستراتيجية التعليم العالي بهدف تشجيع البحث العلمي، وتعزيز العلاقة بين مراكز الأبحاث والتطوير ومراكز الإنتاج، وتسويق نتائج البحوث العلمية كي تستفيد منها المؤسسات والمصانع؛

- تنويع مصادر تمويل البحث العلمي من خلال تعزيز العلاقة بين مؤسسات البحث العلمي والقطاع الخاص الذي يستفيد من توظيف الأبحاث؛

- الاستثمار في التعليم والعمل على استقطاب أكبر عدد ممكن من الطلبة الأجانب، والذي من المتوقع أن يصل إلى 200 ألف سنة 2020، وتذليل كل العقبات أمامهم بالخصوص طلبة الدول النامية، كما تم اقتراح اعتماد ميزانية خاصة بالمنح تشمل الطلبة الماليزيين والأجانب على حد سواء بهدف تشجيع التعليم والبحث العلمي في ماليزيا، فتخصيص منح دراسية للطلبة الأجانب يساهم في تسويق التعليم.

2.2.3. نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا

سيتم إلقاء الضوء على نظام حوكمة في مؤسسات التعليم العالي الماليزية من خلال التعرض لهيكل الحوكمة وما يتضمنه من هيئات، ثم يتم التطرق إلى الاستقلالية بمستوياتها المختلفة في الجامعات الماليزية.

- **هيكل الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا:** تتبنى مؤسسات التعليم العالي الحكومية في ماليزيا نظام حوكمة يُمْلِيه القانون الماليزي الخاص بالجامعات والكليات الجامعية، والذي يَنُّص على إنشاء الجامعات والكليات وإدارتها ومتابعة المسائل المرتبطة بها، أمَّا مؤسسات التعليم العالي الخاصة فتتبنى نظام حوكمة يَنُص عليه الدستور في مادته 555، ويتشابه هيكل الحوكمة ما بين مؤسسات التعليم العالي للقطاعين العام والخاص بدرجة كبيرة. هيكل الحوكمة لمؤسسات التعليم العالي الماليزية يضم المجلس الأعلى للتعليم العالي، مجلس الإدارة، مجلس الشيوخ ومجلس الكلية[2]. إضافة إلى هذه المجالس قامت الحكومة الماليزية مؤخرا بتأسيس "مجلس أساتذة الدولة" مكون من أربعين أستاذاً جامعياً خبيراً في

[1] إدريس عبدلي والياس ميدون [2018]:مرجع سابق، ص.284 .

[2] Ahmad K. BIN NIK MAHMOD [2013]: «Governance in Malaysian Higher Educational Institutions», National Seminar for University Administrators, International Islamic University Malaysia, Malaysia, p. 6.

مجالات متنوعة، يقوم هؤلاء بدراسة المشكلات التي يواجهها المجتمع الماليزي والبحث عن حلول علمية مناسبة لمعالجتها، ويتم تقديم تقرير مفصل ودقيق لهذه الحلول للحكومة لتنفيذها على أرض الواقع، هذا من جهة، من جهة أخرى يقوم هؤلاء الأساتذة بدراسات متنوعة ذات أهداف مستقبلية على اعتقاد أنه لا يجب إغفالها أو تجاهلها[1].

تتبنى مؤسسات التعليم العالي الماليزية على مستوى هيكل الحوكمة نظام تنازلي -من القمة إلى القاعدة- في القطاع الحكومي، حيث تخضع المؤسسات لتأطير القانون والسياسات الحكومية التي تنفذها الدولة مما يعكس مستوى استقلالية منخفض. في المقابل يتبنى القطاع الخاص نظام تصاعدي-من القاعدة إلى القمة- والذي يتضمن أن الحكومة تطبق الاقتراحات والتعديلات التي يحددها الأكاديميون بدلا من القادة، أي أن مستوى الاستقلالية مرتفع في القطاع الخاص مع توسع في الإجراءات الحكومية التنظيمية[2].

- **استقلالية مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا:** تعتبر الاستقلالية أو ما يُصطلح عليه بالحكم الذاتي عاملاً أساسياً في جودة العمل الأكاديمي في ماليزيا، وقُدرة مؤسسات التعليم العالي على ممارسة المبادرة داخل هياكل السلطة مرتبطة بالنظام المعتمد (من القمة للقاعدة أو العكس)، ويعتبر تحقيق التوازن ما بين الاستقلالية والمساءلة في علاقة مؤسسات التعليم العالي بالحكومة من القضايا المهمة المطروحة، خاصة فيما يتعلق بالتمويل الحكومي[3]. ففي ظل الاتجاه الدولي نحو منح مؤسسات التعليم العالي مزيدا من الاستقلالية من قبل الحكومات، وحصر دور هذه الأخيرة في الإشراف عن طريق استخدام أدوات التمويل وتبني سياسات لضمان المساءلة ومراقبة مدى استجابة نظام التعليم العالي للأهداف الحكومية، أشار في هذا السياق تقرير البنك الدولي أن ماليزيا من الدول التي يبلغ فيها تأثير الحكومة أعلى المستويات، واتضح أنها من بين أقل البلدان الآسيوية تمتعاً بالاستقلالية وتتميز هياكل حوكمتها بالمركزية الشديدة[4]، حيث تُكلَّف وزارة التعليم العالي في ماليزيا بتوجيه القطاع على المستوى الاستراتيجي والإشراف على تطويره.

يُمثل المجلس الوطني للتعليم العالي الذي يرأسه وزير التعليم العالي الهيكل الشامل للحوكمة، يقوم بالتخطيط والتنسيق بين القطاعين الحكومي والخاص، ويحدد السياسات المتعلقة بمحتوى البرامج، المرتبات والمصاريف، كيفية اختيار الطلبة، سير الدراسة والتمويل، فمؤسسات التعليم العالي تُؤدي مهامها في ظل نظام مركزي، ورغم منح استقلالية نسبية للجامعات الحكومية، إلا أنها لم تُمنح سلطة إدارة الجوانب الرئيسية لتسيير أعمالها، مِمَّا يفرض قيوداً خاصة فيما يتعلق باتخاذ القرارات التي بإمكانها عرقلة المنافسة على المستوى الدولي.

---

[1] نور الله كورت [2012]: مرجع سابق ، ص. 7.

[2] Ahmad K. BIN NIK MAHMOD [2013]: Op.cit., p.p. 4-5.

[3] Norzaini AZMAN [2013]: «Malaysian Public Universities Governance System: A Compromise between Collegiality, Autonomy and Corporate Management Approaches», The International Journal of Knowledge, Culture and Change and Management, Common Ground Publishing, Vol 11, Iss 05, USA, p. 123.

[4] World Bank [2007]: «Malaysia and the Knowledge Economy: Building a World Class Higher Education System», World Bank Group, Washington, D.C, p. 36.

في إطار التوجه لإصلاح التعليم العالي، عملت ماليزيا على تغيير السياسات المتعلقة بالاستقلالية، حيث تم تعديل قانون الجامعات والكليات الجامعية سنة 2009 ثم سنة 2012، وتم في هذا الإطار تحديد مخطط للفترة 2015-2025، من أجل توسيع تفويض السلطة والتقليل من الرقابة الحكومية، وتضمنت هذه التعديلات الاستقلالية على عدة مستويات، وتجدر الإشارة هنا أن الاستقلالية في الإصلاحات الماليزية لا تعني الخوصصة كما لا تعني الحرية، بل تخضع مؤسسات التعليم العالي للقوانين مع تفويضها صناعة القرارات في المجالات الرئيسية، بهدف جعلها أكثر ديناميكية وتنافسية في قيادة التغيير وتحقيق التميز. من بين تأثيرات الاستقلالية على مستوى الدولة كانت التوجيه غير المباشر، غياب الإدارة الجزئية* أو التفصيلية (Micromanagement)، تطبيق المساءلة، أما على مستوى مؤسسات التعليم العالي فتمثلت في الخضوع للمساءلة.

شملت إصلاحات الاستقلالية أربعة مستويات هي المستوى المؤسساتي، الأكاديمي، المالي وإدارة الموارد البشرية، يتم عرضها كما يلي:[1]

✓ **الاستقلالية المؤسساتية:** تجسدت من خلال نقل سلطة القرارات الرئيسية من الهيئات المركزية (المجلس الأعلى للتعليم العالي) إلى مجلس الإدارة، حيث تُستمد السُلُطَات والوظائف من دستور الجامعة وقانونها المُعَدَّل. وتضمنت تعديل في إجراءات تعيين أعضاء المجالس الحاكمة وتوضيح السلطات بينها، الزيادة في عدد أعضاء المجلس الأعلى ومجلس الإدارة، تعزيز المشاركة في المجالس وضم أساتذة كأعضاء منتخبين من قبل أقرانهم، وضع آلية غير قضائية لتسوية النزاع في الجامعة ما بين الموظفين والجامعة وما بين الكليات والأقسام، ضمان مصالح أصحاب المصلحة، صياغة السياسات ومراقبة الخطة الإستراتيجية للجامعة، تسهيل نقل السلطة وتعزيز مساءلة مجلس الإدارة من خلال تحديد دوره ومسؤولياته وهيكله المناسب، إدارة المخاطر وتعزيز آليات الرقابة الداخلية، استخدام منهج إدارة الأداء والذي يتضمن مؤشرات واضحة والسماح للطلبة بالمشاركة في السياسة خارج الحرم الجامعي؛

✓ **الإستقلالية الأكاديمية:** تعكس قدرة مجلس الشيوخ على ممارسة وظائفه وسلطته الممنوحة بموجب قانون الجامعات والكليات، باعتباره أعلى هيئة تقرر في المسائل الأكاديمية، مثل إنشاء الهيئات الأكاديمية، تحديد المعايير الأكاديمية، تحديد أساليب التعليم والتعلم وبرامج البحوث، ويتم تعزيز المساءلة من خلال هيكل مجلس الشيوخ وتكوينه وأدواره ومسؤولياته. تشمل الاستقلالية الأكاديمية ممارسة السلطة مع المساءلة حول دعم المنح الدراسية، الحرية الأكاديمية، الأخلاق، التميز المهني والابتكار، السياسات التي تزيد من القدرة التنافسية والاستدامة وتُنمي ثقافة تبادل المعرفة، أيضا الوفاء بتطلعات المجتمع فيما

*هي إدارة ذات التحكم المبالغ فيه والتدخل في التفاصيل.

[1] أنظر كلا من:

-Sharifah HAPSAH SHAHBUDIN [2011]: «Guide on Good Governance for University Autonomy», Consultative Forum on University Governance and Autonomy, The National University of Malaysia, Kuala Lumpur, Malaysia, p.p. 15-18.

-Norzaini AZMAN [2013]: Op.cit., p.p. 123-124.

يتعلق بالإنصاف والتنوع وضمان الجودة. كما تم في هذا الإطار أيضا تحديث أربع جامعات وتحويلها إلى جامعات بحثية، ويتم العمل على منحها استقلالية كاملة[1]؛

✓ **الاستقلالية المالية:** تعكس قدرة مؤسسات التعليم العالي على الإدارة المالية، ويتضمن هذا النوع من الاستقلالية نقل القرارات المالية الرئيسية لمؤسسات التعليم العالي، تعزيز وتحسين القدرة على توليد الدخل لتحقيق الأهداف بشكل أفضل، كما شملت تسهيل عملية نقل السلطة بالموازاة مع تعزيز مساءلة الإدارة المالية لمؤسسات التعليم العالي من خلال ثلاثة جوانب تتمثل في تحديد سياسات وإجراءات الإدارة المالية، التخطيط والرقابة المالية وإعداد التقارير لتحديد السياسات التي تحمي الاستدامة المالية والشفافية والكفاءة والنزاهة، وتوليد الدخل والإيرادات لحماية الاستقلال المالي والقدرة على الاستمرار؛

✓ **استقلالية الموارد البشرية:** تعني السيطرة الكافية لمؤسسات التعليم العالي على إدارة الموارد البشرية لتحقيق أهدافها الاستراتيجية وكذلك زيادة قدرتها التنافسية واستدامتها. وتتضمن نقل سلطة قرارات إدارة الموارد البشرية إلى مؤسسات التعليم العالي وتعزيز المساءلة في مجال توظيف وتطوير وترقية الموارد البشرية وفصلها، كما يشمل هذا المستوى من الاستقلالية تعزيز مساءلة الممارسات الثلاثة في إدارة الموارد البشرية والمتمثلة في تخطيط الموارد البشرية، جذب المواهب والاحتفاظ بها وتنمية المهارات القيادية. وتضمنت كذلك تطبيق سياسات تحمي الشفافية والكفاءة والنزاهة والعدل وتُعَزِّز ثقة الموظفين وتحفز السلوكيات التي تُسهم في المنفعة المتبادلة، أيضا تعزيز الاستقلالية الفردية داخل المؤسسة من خلال تطوير مشترك للثقافات والقيم والرسالة والوصول إلى المعلومات والتغذية الراجعة المستمرة حول صناعة القرار والأداء، وتعزيز الزمالة الأكاديمية من خلال مشاركة الأكاديميين في اللجان وفرق العمل ومن خلال التشاور والحرية في الإبداع والابتكار والتعبير عنها من خلال البحث أو تعليم[2].

بعدما كانت مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا مستقلة نسبيا، أصبحت بعد تطبيق مخطط التعليم العالي 2015-2025، تتمتع بالاستقلالية الكاملة فيما يتعلق بمسائل الميزانية، بينما ظلت استقلاليتها جزئية فيما يخص تحديد الهيكل الأكاديمي، تحديد مستويات رواتب الموظفين، تعيين وفصل الموظفين الأكاديميين، تحديد الرسوم الدراسية واتخاذ القرارات الخاصة بتسجيل الطلبة.

3.2.3. تمويل التعليم العالي في ماليزيا

يتمتع قطاع التعليم بأعلى ميزانية وطنية، وهذا ما يرمز إلى التزام الحكومة الماليزية تجاه التعليم، ويدفع الطلبة الملتحقون بالجامعات الحكومية رسوم دراسيّة رمزيّة، لتمتعهم بالدعم المالي من الحكومة، بينما يدفع أقرانهم في الجامعات الخاصة المصاريف كاملة. تتنوع مصادر تمويل التعليم العالي في ماليزيا

[1] Azlin Norhaini MANSOR et al [2014]: «Current Trends in Malaysian Higher Education and the Effect on Education Policy and Practice: An Overview», International Journal of Higher Education, Sciedu Press, Vol 03, N°01,Canada, p. 88.
[2] Norzaini AZMAN [2013]: Op.cit., p. 123.

وتشمل التمويل الحكومي، الرسوم الدراسية، المنح الدراسية، القروض التعليمية، التمويل الذاتي والوقف، يتم عرضها كما يلي:[1]

- **التمويل الحكومي:** تقوم الحكومة بالدعم المالي لكلا القطاعين العام والخاص وذلك تسهيلا للتعليم والتعلم وضمان تكوين الموارد البشرية المتميزة لتطوير البلد، وقد بلغت نسبة الإنفاق على التعليم العالي الماليزي حوالي 1,69 % من إجمالي الناتج المحلي الإجمالي، حيث يتم مناقشة الميزانية في وزارة التعليم العالي بعد التفاوض بينها وبين مؤسسات التعليم العالي، بلغت المخصصات المالية لوزارة التعليم العالي 13,89 مليار رينجيت ماليزي سنة 2018، بزيادة قدرها 13,15% مقارنة بسنة 2017، وتم مضاعفة مخصصات البحوث والتطوير والتسويق من 235 مليون رينجيت ماليزي سنة 2017 إلى 400 مليون رينجيت ماليزي سنة 2018، وتسعى الحكومة الماليزية إلى التحول إلى آلية التمويل القائم على الأداء، ويمثل التمويل الحكومي الماليزي60% مقابل 40 % تمويل من القطاع الخاص[2]؛

- **الرسوم الدراسية:** تمثل الرسوم الدراسية نسبة 10 % من تمويل التعليم العالي الماليزي وهي نسبة منخفضة، كما ساهمت زيادة عدد الطلبة الأجانب في السنوات الأخيرة في زيادة الدخل لمؤسسات التعليم العالي، ويتم تحديد الرسوم الدراسية بناءا على السياسات الحكومية بعد موافقة المجلس الوطني للتعليم العالي، كما تقدم الحكومة الماليزية دعما للرسوم الدراسية، ويتم توفير برامج الإعفاء من الرسوم الدراسية للطلبة غير القادرين على دفعها؛

- **القروض التعليمية:** تقدم الحكومة الماليزية تحت إشراف وزارة التعليم العالي أنواعا مختلفة من القروض التعليمية للطلبة، عبر العديد من الهيئات مثل أمانة مجلس النواب، وزارة الخدمة المدنية وبعض الشركات المساهمة والشركات المرتبطة بالحكومة كالمؤسسات المصرفية، مؤسسة صندوق التعليم العالي الوطنية؛

- **التمويل الذاتي:** تشجع الحكومة الماليزية الجامعات للعمل على توليد دخل ذاتي، وذلك من خلال العديد من المصادر مثل التدريب، الاستشارات، تسويق ابتكارات البحوث وعقود البحوث، بيع الخدمات والخبرات؛

- **الوقف:** من أشهر الجامعات التي قامت أساسا على الوقف هي جامعة ماليزيا الإسلامية (UIM) وهي أول جامعة وقفية في ماليزيا، وتوجد العديد من الجامعات قامت بإنشاء الوقف الخاص بها والذي يتضمن خدمات الرعاية للطلبة والأكاديميين والبرامج المهنية والأنشطة، بعض الجامعات تُمَول بشكل جزئي من خلال الوقف، وبعضها بشكل كامل.

---

[1] راجع كلا من:

- فاطمة السيد [دون سنة]: متطلبات تطوير تمويل التعليم الجامعي في مصر في ضوء خبرة ماليزيا، ص.ص. 8-9، متوفر على الرابط:
http://www.bu.edu.eg/portal/uploads/Education/Management/2178/publications/Fatma (شوهد يوم 2018/08/21)

-Alan FARLEY et al [2013]: «Funding Reforms in Malaysian Public Universities: Transitions towards Competitive Funding », Australian Journal of Basic and Applied Science, N° 7(10), Pakistan p.p. 556-557.

[2] Bernama [2017]: «Higher Education Ministry Gives Thumbs up to Budget 2018», Available on: https://www.malaymail.com/news/malaysia/2017/10/29/higher-education-ministry-gives-thumbs-up-to-budget-2018/1497811 (See on 20/3/2018)

المبحث الرابع: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية

تَمُرُّ مؤسسات التعليم العالي العربية بمرحلة حرجة، وتحاول تحسين مكانتها وسمعتها محليا وعالميا، من أجل مواكبة التغيرات العديدة التي أفرزتها تحديات العولمة بكل أبعادها ومتطلبات سوق العمل واقتصاد المعرفة وغيرها من التحديات الأخرى. فمعظم مؤسسات التعليم العالي العربية تعاني من اختلالات في هياكلها التنظيمية وبرامجها التعليمية وأبحاثها ومختلف أنشطتها التي غالباً لا تتناسب والمتغيرات الراهنة، إلى جانب ظاهرة الفساد الإداري والمالي والأكاديمي، مما أثر سلبا عل سمعتها ومكانتها في المجتمع والمحيط الدولي. بهدف معالجة مثل هذه التحديات وتصحيح الإختلالات، كان نظام الحوكمة أحد الاتجاهات المهمة، التي تحاول الدول العربية تبنيها للحد من هذه التحديات التي يواجهها التعليم العالي في هذه الدول، إلا أن تطبيق وتجسيد الحوكمة يجب أن يأخذ بعين الاعتبار ظروف وبيئة عمل وخصوصيات مؤسسات التعليم العالي التي تطبقه.

سيتم من خلال هذا المبحث تسليط الضوء على تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في تونس والأردن، وذلك بالتطرق لنظام تعليمها عموما، ومعوقات تطبيق الحوكمة ومصادر تمويلها.

1.4. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في تونس

إنّ وضع نظام التعليم العالي في تونس لا يبتعد كثيرًا عن حال أنظمة التعليم العالي في أغلب الدول العربية، ففي ظل التحديات التي تمر بها مؤسساته خاصة العمومية منها، ورغم إحداث اللجنة الوطنية التونسية للتربية والعلوم والثقافة، وإتباع سياسة المخططات الخماسية، فإن طغيان المركزية بدل بناء رؤية مشتركة بين مختلف أطراف المنظومة الجامعية -خصوصًا الطلبة والأساتذة- ظَلَّت هي الخاصية السائدة، إلى جانب تبني تعليمات وتوصيات المؤسسات المالية الدولية ومن أبرزها البنك الدولي، مِمَّا يستدعي إعادة النظر في نظام التعليم العالي وتطبيق إصلاحات حقيقية، خاصة ما يرتبط بتجسيد مبادئ الحوكمة.

سيتم التطرق لنظام التعليم العالي عموما في تونس، واقع الحوكمة من حيث بوادر تطبيقها ومعوقاتها وتمويل التعليم العالي.

1.1.4. لمحة عن التعليم العالي في تونس

يُشرف على نظام التعليم العالي في تونس 203 مؤسسة تعليم عالي وبحث، 172 تحت إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، و31 تحت إشراف مزدوج بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارات أخرى وذلك حسب إحصائيات سنة 2017-2018 [1]. تضم مؤسسات التعليم العالي التونسية الجامعات والمعاهد العليا للدراسات التكنولوجية ومؤسسات التعليم العالي الخاصة. بلغ عدد الطلبة سنة 2017-2018 في القطاعين العام والخاص 261 272 طالبا، وبلغ عدد الخريجين 801 64 خريجا خلال سنة 2016-2017. كما شهدت نسبة التأطير تحسنا حيث بلغت أستاذ لكل 10 طلبة سنة 2017 مقابل

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التونسية [2018]: «التعليم العالي والبحث العلمي في أرقام»، نشرة إحصائية، ص.ص. 6؛ 12؛ 27؛ 31، متوفر على الرابط: http://www.mes.tn/image.php?id (شوهد يوم 2018/08/21)

أستاذ لكل 16 طالبا سنة 2011[1]. شهد قطاع البحث العلمي بدوره تطورا هاما، فحسب الإحصائيات الرسمية لسنة 2017، بلغ عدد وحدات ومخابر البحث 329 مخبرا و301 وحدة بحث، تضم 370 25 باحثا من أساتذة وطلبة الدراسات العليا[2].

شهد قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في تونس عمليات إصلاح ومراجعة شاملة، وقد تُوِّج هذا الإصلاح بإصدار القانون التوجيهي للتعليم العالي المؤرخ في 25 فيفري 2008، الذي تم بموجبه إعادة تنظيم التعليم العالي عن طريق تبني نظام LMD وإصلاح حوكمة الجامعات وتطبيق نظام ضمان الجودة[3]. كما أحدثت الوزارة بموجب هذا القانون، هيئة وطنية تقوم بتقييم وضمان الجودة والاعتماد، وتم استحداث لجنة ثلاثية وطنية (وزارة، نقابة،جامعات)[4] لإصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي شرعت في أعمالها منذ سنة 2012[5]، وقامت هذه اللجنة برسم توجهات استراتيجية كبرى خلال العشرية 2015-2025، تَمَّ من خلالها صياغة وثيقة مشروع إصلاح المنظومة، تضمنت الأهداف العامة الواردة في مخطط العمل الاستراتيجي، تَمَّ تصنيفها إلى ثلاثة أبواب هي تطوير جودة التكوين الجامعي والبيداغوجي وتوظيف الخريجين، النهوض بالبحث والتجديد، وتركيز الحوكمة الرشيدة في كل المستويات وإرساء استقلالية مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي واعتماد نظام صرف أمثل للموارد.

2.1.4. واقع الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في تونس

إن واقع الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي التونسية اليوم تعكسه عدة مظاهر، منها ما يعكس بوادر وخطوات مهمة نحو تطبيق الحوكمة، ومنها ما يعكس معوقات وفجوات تعيق تطبيقها.

- **بوادر الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في تونس:** إن المرسوم التشريعي رقم 31 المؤرخ في 26 أفريل 2011 والقانون رقم 683 المؤرخ في 9 جوان 2011 والذي سمح بانتخاب مسؤولي المؤسسات الجامعية من رئيس الجامعة لرئيس القسم، شَكَّلا خطوة كبيرة نحو تأسيس مبادئ الحوكمة الرشيدة في الجامعة التونسية[6]. فمؤسسات التعليم العالي يرأسها مسؤولون (رؤساء، عمداء، مدراء) منتخبون من قبل الأساتذة الباحثين. الكليات يشرف عليها عمداء، أما المعاهد والمدارس فيرأسها مدراء، كلا منها يضم مجلس علمي، يقع إنشاءها ضمن اختصاص مجلس الجامعات، يتم انتخاب أعضاء المجلس العلمي ورؤساء الأقسام من طرف الأساتذة[7].

---

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التونسية [2018]: مرجع سابق، ص18.

[2] المرجع السابق، ص. 24.

[3] Mohamed Salah HARZALLAH [2017]: « Enseignement Supérieur et Programme Erasmus+ en Tunisie», p. 2 , Disponible sur le lien: https://www.agence-erasmus.fr/docs/2185_national-erasmus-tunisie-priorites-nationales-tunisie.pdf (Consulté le 08/08/2018)

[4] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التونسية [2015]: «إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي ومخطط العمل الاستراتيجي 2015-2025»، ص.ص. 4؛ 8، متوفر على الرابط: (شوهد يوم 2017/04/21) http://www.uss.rnu.tn/intranet/actualities/file_actualite/projet.pdf

[5] مبروك كاهي [2016]: «إصلاح التعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل»، مجلة دفاتر السياسة والقانون، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 15، الجزائر، ص. 676.

[6] Sami AOUADI [2014]: «Tunisie-Réflexions sur l'Etat des Lieux et la Réforme de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique», Disponible sur le lien: https://blogs.mediapart.fr/salah-horchani/blog/040614/tunisie-reflexions-sur-l-etat-des-lieux-et-la-reforme-de-l-enseignement-superieur-et-la-recherch (Consulté le 08/09/2017)

[7] Mohamed Salah HARZALLAH [2017]: Op.cit., p. 11.

رغم هذا الإصلاح المهم فإن وضعية الجامعات التونسية والصعوبات التي تعيشها، خاصة منها الجامعات العمومية لا يُستهان بها، ففي ظل التوجهات العالمية للتعليم العالي والتحولات الاقتصادية والتطور العلمي والتكنولوجي السّريع الذي يشهده العالم، أصبحت قضية حوكمة الجامعات أكثر من حتمية، وفي هذا الإطار تَمَّ تبني إصلاحات واستراتيجيات من واقع القطاع وخصوصيات الجامعات التونسية، أهم البوادر لتجسيد الحوكمة في إصلاح التعليم العالي التونسي تتمثل في:[1]

✓ **التمثيل النقابي الواسع والقوي:** قامت نقابة الأساتذة الجامعيين بأدوار مهمة، ولعَّل أهم إنجاز حققته هو النجاح في إقناع سلطة الإشراف منذ مطلع السّبعينات 1970-1971 بضرورة تطوير بعض التشريعات مثل:

- التخلي عن منطق التعيين وترسيخ مبدأ الانتخاب بالنسبة للعمداء ومديري الأقسام، وذلك منذ بداية السبعينات من القرن الماضي؛
- تكوين لجان انتداب لأساتذة التعليم العالي يتم انتخاب أعضائها بنسبة الثلثين، حتى لا يخضع انتداب الجامعيين لاعتبارات سياسية أو إدارية أو شخصية مثلما هو معمول به في جامعات عربية كثيرة.

إنّ النجاح في إنجاز مثل هذه الإصلاحات على بساطتها، دليل مؤكّد على أنّ مبدأ التمثيل النقابي يساهم إلى حدّ كبير في تطوير الجامعة وترسيخ القيم الديمقراطية، بعد ذلك تطور التمثيل النقابي بشكل واسعٍ، بحيث لم يعد يقتصر على الأساتذة الجامعيين المُنتدبين، بل توسع ليشمل جميع الأسلاك العلمية والإدارية العاملة في التعليم العالي بما فيهم الأساتذة المتعاقدون.

✓ **تطور وضع الحريات الأكاديمية:** كان هذا بعد أحداث 2011 (الربيع العربي)، حيث تطور الدور المدني للجامعة، خاصة بعد تعيين بعض الوجوه السياسية والنقابية ذات الثقل السياسي والرمزي على رأس وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهو ما ترجمه صدور قرارات مهمة وتاريخية منها:

- حلّ جهاز الأمن الجامعي الذي كان يراقب الحياة الجامعية في كل تفاصيلها، وكان يضيّق على الجامعيين والطلبة على وجه الخصوص حرية نشاطهم وحركتهم؛
- تعميم مبدأ الانتخاب على جميع أنواع الوظائف ودرجاتها، من رئيس القسم إلى رئيس الجامعة . وهو أمر يمثّل استثناءً بالمقارنة مع جميع القوانين الأساسية المنظمة للحياة الجامعية في مختلف الدول العربية.

ما نتج عن هذه القرارات والإجراءات، أنْ اكتسح النقابيون أغلب المناصب والمسؤوليات وبالخصوص مسؤوليّة رئاسة الجامعة، مما أدّى إلى تطوّر العلاقة بين الوزارة والمؤسسات الأخرى التابعة إليها، وأصبحت انتخابات مجالس الجامعة ومجالس الأقسام والمجالس العلمية أكثر مصداقية بعد أن سادت المقاطعة تجنبا للسلطة وتجنبا لتوتر العلاقات بنقابة التعليم العالي،كما تَحسَّنت علاقة الإدارة وأصحاب المصلحة الداخليين، و أصبح لجميع الأسلاك والدرجات هياكل تدافع عن القطاع وتمنع حصول التجاوزات.

[1] الطاهر بن يحي[2016]: «الدور المدني لمؤسسة الجامعة في مراحل الانتقال الديمقراطي: تونس نموذجا» ، المؤتمر العربي حول: «الدور المدني للجامعات العربية»، معهد السياسات العامة والشؤون الدولية، الجامعة الأمريكية، لبنان، ص.ص. 61-62.

✓ **دسترة الحريات الأكاديمية**: في سابقة تعتبر الأولى في العالم العربي وفي جل الدول الإفريقية، فقد جاء في المادة الثالثة والثلاثين من الدستور الجديد أنّ "الحريات الأكاديميّة وحريّة البحث العلمي مضمونة". وعلى الرغم من غياب الإشارة إلى مسألة استقلالية الجامعة كما كان يأمل الجامعيون، اعتبرت الدسترة في حدّ ذاتها خطوة كبيرة نحو تجسيد المعنى الكامل للحريات الأكاديمية؛

✓ **صدور مقترح لمشروع قانون جديد للتعليم العالي**: صدر هذا القانون في أكتوبر 2015 عن ندوة رؤساء الجامعات، ويهدف إلى إلغاء قانون 2008 المتعلق بالتعليم العالي والبحث العلمي. صياغة هذا القانون الجديد هو تجسيد لشعار استقلالية الجامعة، حيث نص على تجسيد الحوكمة من خلال اعتماد الديمقراطية وقيم المواطنة والمشاركة وربط المسؤولية بالمحاسبة في كل أنماط التصرف، وترسيخ ثقافة التقييم والشفافية وفق المبادئ والقيم التي أقرها الدستور. نُوقش مشروع القانون في مختلف مجالس الجامعة وعُقدت من أجله اجتماعات نقابية كثيرة قصد تقييمه وتعديله واقتراح البدائل الممكنة؛

- **معوقات تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في تونس:** يواجه التعليم العالي في تونس جملة من التحديات على مستويات عدة، انعكست بمؤشرات سلبية عديدة تمثل معوقات حقيقية لتجسيد الحوكمة. وأشار عدَّة باحثين تونسيين وأيضا تقرير للبنك الدولي[1] إلى الكثير من الفجوات والقصور التي تعيق الجامعة التونسية من الاستجابة للمعايير العالمية في ما يخص تطبيقات الحوكمة الرشيدة وإدارة الموارد المالية نذكر منها:[2]

✓ غياب رؤية ذاتية إستراتيجية للتعليم العالي والتوجه نحو العولمة وتبنى خطاب البنك الدولي في الإصلاح الجامعي، حيث تَمَّ تبني واستيراد النموذج الأوروبي المتمثل في نظام LMD وتطبيقه بطريقة غير واضحة وإستعجالية، في غياب الشفافية والتشاور حول أهدافه مع الجهات الفاعلة ولا سيما هيئة التدريس، ما خلق اليوم العديد من الصعوبات لهذا النظام، من تفاقم عبء العمل الملقى على عاتق الموظفين، تضاعف التقييم المستمر، تهميش التكوين الأساسي والإفراط في التكوين المهني دون التأثير على القابلية للتوظيف...إلخ؛

✓ ضعف مستوى الاستقلالية، فرغم أن إصلاحات سنة 2011 أدخلت تحسينا على سير مؤسسات التعليم العالي، انعكس في الاتجاه نحو التبني النسبي لمبادئ الاستقلالية والشفافية والمساءلة، إلا أن تجسيدها في الواقع العملي لم يتحقق، فلا تزال بعض الجامعات اليوم خاضعة للتنظيم المركزي والرقابة المفرطة من جانب الدولة في المجال الإداري والأكاديمي والمجال المالي بدرجة أكبر، فالجامعات الحكومية تفتقر تماما للاستقلالية المالية، في المقابل تتميز الجامعات الخاصة بمستوى عال من الاستقلالية؛

[1] Adriana. J et al [2012]: Op.cit., p.p. 53-54.
[2] Sami AOUADI [2012]: «Réformer la Réforme: L'Université Publique en Débat », Disponible sur le lien: http://www.lapresse.tn/?option=com_sport&task=article&id=56145 (Consulté le 08/09/2017)

- ✓ انخفاض مشاركة مجالس الجامعات في اتخاذ القرارات، واستمرار توجيه وميل السلطات وتركيزها في قبضة الوزير الأول ووزارة المالية على حساب وزارة التعليم العالي، وغياب النقابات والجمعيات الفعالة التي تمثل الأساتذة أو الهيئات الإدارية أو الطلبة. أيضا انخفاض نسبة المشاركة من قبل الإداريين وممثلين عن القطاع الخاص، كما أن مشاركة الطلبة في الهياكل الجامعية لا تزال غير كافية وغير فعالة خاصة في الجامعات الحكومية؛
- ✓ افتقار الجامعات التونسية عموما والجامعات الحكومية بوجه خاص إلى آليات تقييم الأداء التي تؤدي إلى تحسين في عملية المساءلة، وأيضا ضعف أنظمة الجودة المعتمدة من حيث المؤشرات وآليات المتابعة، وغياب وكالة للتقييم سواءا مستقلة أو تعمل تحت إشراف ومسؤولية الحكومة؛
- ✓ ضعف الأداء الإداري والمالي كنتيجة لضعف مستوى الاستقلالية، والذي انعكس سلبا على أداء الجامعات والمعاهد والكليات، وأصبح انخفاض مستوى الاستقلالية عذرا للتقاعس وحجة لقرارات عشوائية تعكس إخفاق الكثير من المسؤولين في إطار الجامعة كهيئة بيروقراطية تحت غطاء سوء التسيير، لأن التشريعات وحدها غير كافية لحل مشكلات التزام وخبرة القائمين على تسيير الجامعة نتيجة عدم ارتباط الاستقلالية الحقيقية والشاملة (خاصة المالية منها) بمساءلة ومسؤولية الأطراف الفاعلة من خلال غياب مؤشرات للأداء، التقييم، المساءلة، الشفافية، المقارنات...إلخ، مما حَوَّل مجالس الجامعة إلى هيكل لإضفاء شرعية على قرارات مُتخذة أو تُتَخذ على مستويات أخرى، وأيضا غياب تقييم حقيقي يستند على مهام وأهداف محددة بدقة يجعل المجالس الجامعية لا تحل إطلاقا مسألة ضعف فعالية الأداء؛
- ✓ ضعف مردودية منظومة البحث العلمي في مجال التطوير والتثمين وخلق القيمة المضافة، فالمجهودات الوطنية في مجال البحث غير قابلة للقياس كميا ببيانات موثوق بها، مما يعرقل إجراء مقارنة دولية. على الرغم من عدم دقة الإحصائيات، فإن الوضع في تونس ليس مرضيا من حيث الاستثمار في البحث العلمي ولا يزال أقل من المتوسط العالمي (المنشورات أو الاقتباسات أو براءات الاختراع...). وهذا راجع لضعف الالتزام العام بالبحث، غياب إستراتيجية وطنية للبحث العلمي وقلة الوعي بعلاقة البحث بالاقتصاد والمجتمع، التأثير السلبي للهياكل الإدارية البيروقراطية المعقدة والرادعة، تدني مستوي الإشراف مما يعيق تطوير البحوث الجامعية وتركيزها أساسا على الشهادات والبحث الأكاديمي ومشكله الحرية الأكاديمية؛
- ✓ تدني مستوى مدخلات ومخرجات التعليم العالي بسبب سياسة النجاح المنتهجة في البكالوريا، والتي أصبحت أداة سياسية واجتماعية للجامعة لإرضاء بعض جماعات الضغط أو لتخفيف بعض الضغوط الاجتماعية، مما أدى إلى تراجع مقاييس الجودة في التكوين والتأطير وارتفاع نسبة البطالة في صفوف الخريجين، وأساء لسمعة الجامعة والأكاديمين وخلق عدم ثقة وخيبة أمل للمجتمع؛

- ✓ ضعف الاستعداد الثقافي والسياسي للمسؤولين على مستوى المؤسسات الجامعية، فيما يخص تبني قواعد الحوكمة الرشيدة وخاصة الاستقلالية (ميثاق أخلاقيات المهنة الجامعية والاستقلالية على مستوى القرارات)، التي يعيقها تدخل الوصاية في عمل رؤساء الجامعات والعمداء؛
- ✓ عدم انعكاس الحوكمة الرشيدة في السلوكيات الخاصة للأفراد ولا في أفعال الوصايا، وهذا يطرح قضية مراجعة مدى شرعية الكثير من القضايا، مثل طريقة عمل الأقسام، لجان مناقشة المذكرات، التوظيف، لجان مخابر البحث، وأيضا قضية الشرعية في ما يخص تكريس مبدأ التشاور والمشاركة، ومدى إمكانية تطبيق الحوكمة الرشيدة في ظل غياب ورفض المساءلة؛
- ✓ تدني الوضعية المهنية والاجتماعية لأساتذة التعليم العالي، فأغلب الأساتذة لا يسعون لتطوير كفاءاتهم المهنية، هذا من جهة، من جهة أخرى، الظروف المادية غير المحفزة، وأيضا الفروق الكبيرة في رواتب الأساتذة مقارنة مع باقي الجامعات العربية والإفريقية.

3.1.4. تمويل التعليم العالي في تونس

يعد القطاع العام في تونس المُمَوِّل الرئيسي للتعليم العالي، وتُخَصِّص تونس مستويات متزايدة من الموارد المالية للتعليم عموما والتعليم العالي خصوصا، ولكن لا يتم تخصيص أي تمويل حكومي لدعم التعليم العالي الخاص[1]. ورغم المخصصات المالية لقطاع التعليم العالي سنويا، إلا أنها لا تمثل في المتوسط سوى 1,5% من الناتج المحلي الإجمالي و6 % من ميزانية الدولة. تشهد ميزانية وزارة التعليم العالي تقلصاً واضحاً، فبعد أن كانت تمثل قرابة 7% من ميزانية الدولة التونسية سنة 2008 أصبحت تمثل نسبة 4,9% سنة 2019، بينما الميزانية المخصصة للبحث العلمي لا تتعدى 1% من الناتج المحلي الإجمالي، وهذه النسبة ضعيفة جداً مقارنة بالدول المتقدمة. تطبق تونس مجانية التعليم، هذا المبدأ الذي أصبح عرضة للنقد، خاصة في ظل عجز القدرات الاستيعابية وتدهور جودة التعليم العالي بالخصوص المخرجات[2].

[1] المجلس الاقتصادي الاجتماعي الأردني [2018]: مرجع سابق، ص. 43.

[2] روعة قاسم [2019]: « تونس: التعليم الجامعي بين هجرة الأساتذة وغياب الإصلاحات» ، متوفر على الرابط: (شوهد يوم 2019/02/12)
https://www.alquds.co.uk/%D8%AA%D9%88%D9%86%D8%B3-%D8%A7%D9%85-D8%A7%D9%84D8%B0/

2.4. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن

تعتبر الأردن من الدول العربية التي بادرت وسَعَت لتأسيس نظامها التعليمي والاهتمام به وتطويره مقارنة مع نظرائها في الدول العربية الأخرى، حيث يُعد من بين أجود أنظمة التعليم في بلدان العالم النامي. وتحتل الأردن الصدارة على المستوى العربي في مجال التعليم العالي، رغم تدني مستوى المجموعة بالمقارنة مع العالم، وهذا نتيجة لسياسات التعليم المعتمدة التي كان لها الأثر الإيجابي على سمعته، خاصة جودة الخدمات التعليمية المقدمة. أيضا شهدت الأردن مرحلة متقدمة في مجال حوكمة التعليم العالي على حد قول الأمين العام لمجلس حوكمة الجامعات العربية[1]، وذلك بالسعي لتطبيق معاييرها وضمان أفضل المخرجات على المدى المتوسط والبعيد، ورغم ذلك توجد العديد من التحديات التي تعيق تطبيق الحوكمة.

سيتم التطرق من خلال هذه النقطة لنظام التعليم العالي في الأردن عموما، معوقات تطبيق الحوكمة ومصادر تمويل التعليم العالي.

1.2.4. لمحة عن التعليم العالي في الأردن

تضم منظومة التعليم العالي الأردنية عشر جامعات حكومية وتسعة عشرة جامعة خاصة تَمَّ إنشاؤها في التسعينات. يُقَدِّم القطاعين العام والخاص درجة البكالوريوس، بينما تقتصر درجات الماجستير والدكتوراه على الجامعات العمومية، باستثناء جامعة عَمَّان العربية للدراسات العليا الخاصة. تطبق معظم مؤسسات التعليم العالي في الأردن النموذج الأمريكي الجامعي القائم على نظام الساعات، الذي يمنح الطلبة المرونة لاختيار عدد الساعات وأوقات الدوام الصباحي أو المسائي.

تَوَسَّع الطلب على التعليم الخاص بسبب الزيادة المستمرة في الطلب الاجتماعي على التعليم عموما، والشروط المتشددة المفروضة من قِبل الجامعات الحكومية خصوصا، وهذا بهدف تقليص عدد المقاعد الممولة بالمال العام خاصة في كليات الطب والهندسة. ومع استمرار العجز المالي للجامعات الحكومية، قرر بعضها استحداث ما يسمى بـ "البرامج الموازية" التي تقبل الطلبة الذين تم رفضهم بسبب تدني علامات التوجيهي، مقابل أن يتحملوا رسوما جامعية أعلى، وبلغ عددهم 25,75 %من عدد الطلبة النظاميين في الجامعات الحكومية خلال سنة 2016-2017[2]. كما تُصنَّف الأردن من أوائل الدول العربية التي تملك مؤسسات متخصصة في برامج الاعتماد وجودة التعليم العالي، حيث أكد الأمين العام لمجلس حوكمة الجامعات العربية في هذا المجال أن جميع مؤسسات التعليم العالي في الأردن (حكومية وخاصة) حاصلة على الاعتماد الذي يستند إلى معايير دولية في التصنيف. من أهم خصائص التعليم العالي أيضا في الأردن والتي يفتقدها الكثير من البلدان العربية، هي العدد الكبير من الطلبة الأجانب الملتحقين بالجامعات الأردنية، ويعود هذا لشهرة الجامعات الأردنية وتنوع البرامج المعروضة، ووجودها في بيئة تجمع بين

---

[1] يعقوب ناصر الدين [2018]: «الأردن: مرحلة متقدمة بحوكمة الجامعات» ، متوفر على الرابط:
http://www.almadenahnews.com/article/654271 (شوهد يوم 2018/04/07)

[2] المجلس الاقتصادي الاجتماعي الأردني [2018]: مرجع سابق، ص. 100.

الحداثة والمحافظة، مع وجود الأمن والاستقرار السياسي أفضل من بلدان المنطقة، وهذا ما أبرزه تقرير البنك الدولي وصف فيه الأردن بأنه بلد قيادي في مجال التعليم العالي في الشرق الأوسط، مما يحقق له منافع مالية ومعنوية لمؤسسات القطاع والاقتصاد[1].

2.2.4. معوقات تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن

تتجسد حوكمة التعليم العالي في الأردن بموجب القوانين والتشريعات واللوائح المنظمة للعمل في الهيئات والمؤسسات العاملة بالقطاع. أما الهيئات المسؤولة والمشرفة على نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية فهي وزارة التعليم العالي، مجلس التعليم العالي وتتبعه وحدة التنسيق الموحد، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، صندوق دعم البحث العلمي، مجلس الأمناء*، مجلس الجامعة، مجلس العمداء، مجالس الكليات ومجالس الأقسام. تتشابه هذه المجالس من حيث التكوين والاختصاصات في جميع الجامعات الأردنية العامة والخاصة، باستثناء مجالس الأمناء في الجامعات العامة تضم 13 عضوا يتم تعيينهم وإعفاؤهم من مناصبهم وتُقبل استقالتهم بإرادة مَلَكِية، وفي الجامعات الخاصة يتشكل مجلس الأمناء من 15 عضوا يعينون من طرف مجلس التعليم العالي. تشكيل مجلس الأمناء يخلو من تمثيل للطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ويبقى رئيس الجامعة هو الشخص الوحيد الذي يمثلهم[2]. تقوم المجالس بالإشراف على النشاطات الاستراتيجية والتشغيلية لمؤسسات التعليم العالي المتمثلة في إدارة الجامعة، سياسات القبول، الاعتماد وضمان الجودة، تخطيط المناهج وتطويرها، البحث العلمي والدراسات العليا، التعليم التقني، تمويل الجامعات، الاستقلالية والسلطة وصناعة القرار[3].

رغم السمعة الجيدة لمؤسسات التعليم العالي الأردنية مقارنة بالكثير من الدول العربية، والتي جذبت إليها الكثير من الطلبة الأجانب، وهذا بعد إحرازها تقدما كبيرا في مجال الجودة من خلال حصول أغلب مؤسساتها على الاعتماد وفقا لمعايير دولية، يشهد مستوى التعليم العالي لمؤسساتها تراجعا حسب عدة تقارير لمجلسها الاقتصادي والاجتماعي وهذا يعود لتحديات كثيرة أثرت في تطبيق مبادئ الحوكمة، نوجزها في مايلي:[4]

---

[1] أحمد جلال وطاهر كنعان [2012]: « تمويل التعليم العالي في البلاد العربية»، الطبعة الأولى، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، ص. 114.

* تتمثل مهام وصلاحيات مجلس الأمناء على النحو التالي: رسم السياسة العامة للجامعة، إقرار الخطة السنوية والإستراتيجية للجامعة، تقييم أداء الجامعة من جميع الجوانب الأكاديمية، الإدارية، المالية والبنية التحتية، إقرار الموازنة السنوية للجامعة وبياناتها المالية والختامية بعد الموافقة عليها من مجلس الجامعة ورفعها للمجلس للمصادقة عليها مرفوقة بتقرير المحاسب القانوني، مناقشة التقرير السنوي للجامعة بعد الموافقة عليه من مجلس الجامعة ورفعه للمجلس للإطلاع عليه، السعي لدعم الموارد المالية للجامعة وتنظيم شؤون استثمارها، قبول الهبات، المنح، الوصايا وغيرها، تعيين محاسب قانوني خارجي لتدقيق حسابات الجامعة وتحديد أتعابه بتنصيب من مجلس الجامعة، تعيين نواب الرئيس ورؤساء فروع الجامعة والعمداء.

[2] أنيس خصاونة [2013]: «الحاكمية في الجامعات الأردنية»، الملتقى الوطني حول: «سياسات إصلاح التعليم العالي في الأردن»، الجامعة الأردنية، الأردن، ص.ص. 18:29.

[3] Ahmad ABU-EL-HAIJA et al [2011]: «University Governance in Jordan», p.p. 1-2, Available on: http://erasmus-plus.org.jo/Portals/0/Jordan%20Univ%20Governance%20Feb%202011.pdf (See on 22/10/2016)

[4] أنظر كلا من:

- الخطيب أحمد محمود [2018]: «تقدير درجة تطبيق معايير الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأردنية» ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، المجلد 38، العدد 02، الأردن، ص. 07.

- Ahmad ABU-EL-HAIJA et al [2011]: Op.cit., p.p. 4-5.

- اعتماد مبدأ التعيين بدل الانتخاب، فالرئيس يقوم بتعيينه مجلس التعليم العالي ومجلس الأمناء، كما يتم تعيين العمداء أيضا من قبل مجلس الأمناء بناء على توصية من الرئيس. إضافة إلى غياب دور الطلبة في الانتخاب والعضوية خاصة على مستوى مجلس الجامعة ومجلس الكلية، كل هذا ساهم في خلق بيئة غير مستقلة عن السلطة السياسية التي قد ترشح الأشخاص على أساس المحاباة، وأثر على تراجع تمثيل الأساتذة والطلبة في الهيئات الجامعية مِمَّا يتناقض مع مبادئ الحوكمة؛

- انخفاض مستوى الحرية الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، في ظل بيئة بيئة تُتخذ فيها القرارات على المستوى السلطة السياسية دون مشاركة أصحاب المصلحة المعنيين، الذين تقتصر مشاركتهم على النشاطات اليومية، وأيضا غياب النقابات الخاصة بالأكاديميين، وهو ما يمنع الحق في المشاركة في صناعة القرار، حرية التعبير، الحق في تأسيس الجمعيات...إلخ؛

- ضعف الشراكة ما بين قطاع التعليم العالي والقطاعات التجارية الاقتصادية، بسبب عدم إدراك هذه القطاعات لأهمية مساهمة البحث العلمي في تطويرها، وغياب المنظومة التشريعية الكفيلة بتنظيم هذه العلاقة، مما أدى إلى قلة الموارد المالية المخصصة للبحث العلمي، ما أثر سلبا على فعاليته وعلى عدد الباحثين الأكفاء؛

- عدم استقرار السياسات والاستراتيجيات والقوانين والأنظمة، ووجود هياكل إدارية هرمية وانتشار البيروقراطية الإدارية والفساد بشتى أنواعه؛

- غياب الإرادة السياسية الحقيقية لتطوير التعليم العالي، وقلة المخصصات المالية اللازمة لعملية إصلاحه وعدم تنويع مصادر التمويل وعدم استغلال وتفعيل مشاريع الوقف، فالتمويل الحكومي المقدر بنسبة 10 % التي تقررها وزارة المالية، لا تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفعلية، وفي الوقت نفسه يتم تقسيم هذا التمويل بين الجامعات دون أخذ بعين الاعتبار أداء الجامعات.

3.2.4. تمويل التعليم العالي في الأردن

تعتبر مؤسسات التعليم العالي الأردنية حسب القانون مستقلة مالياً، لكن واقع التعليم العالي يشير إلى أنه استقلال شكلي أكثر منه حقيقي[1]. تشمل مصادر تمويل التعليم العالي في الأردن الدعم الحكومي، الرسوم الجامعية، ريع الأموال المنقولة وغير المنقولة، المنح والتبرعات وإيرادات أخرى يتم عرضها كالآتي:[2]

- **الدعم الحكومي:** تعتبر مشكلة تمويل الجامعات الحكومية من المشكلات المطروحة في الأردن، نظرا للضغوط الديموغرافية والضغوط التي تشهدها المالية العامة خاصة في السنوات الأخيرة، حيث عرف التمويل الحكومي تزايدا في ظل وجود عجز في ميزانيات بعض الجامعات وارتفاع نسبة الإقبال على التعليم العالي، بلغ الدعم الحكومي المقدم لمؤسسات التعليم العالي الحكومية 10% من إيراداتها، ويرتبط بشكل

[1] Ahmad ABU-EL-HAIJA et al [2011]: Op.cit., p. 2.

[2] المجلس الاقتصادي الاجتماعي الأردني [2018]: مرجع سابق، ص.ص. 64؛ 72.

أساسي في تمويل جزء من العجز في الجامعات الحكومية، وكذلك تمويل جزء من الإنفاق الاستثماري، وبلغ 54 مليون دينار عام 2016؛

- **الرسوم الدراسية:** تمثل الرسوم ما يقارب 74 % من الإيرادات، وبلغ حجمها 383,5 مليون دينار سنة 2016، كما عرفت هذه الرسوم معدل نمو سنوي يقدر بـ9,1 %، وهذا نتيجة لتوسع الجامعات في فتح التخصصات والإقبال المستمر للطلبة على التعليم العالي، بالخصوص طلبة الدراسات العليا وطلبة البرنامج الموازي؛

- **ريع الأموال المنقولة وغير المنقولة:** يمثل الدخل الذي تكسبه مؤسسات التعليم العالي من استغلال المرافق التي تديرها وخدمة المجتمع، وبلغ مجموع ريع الأموال حوالي 19,4مليون دينار وتشكل 4,6 % من إيرادات الجامعة، وتبقى عوائد هذه الاستثمارات ضعيفة في كل الجامعات؛

- **المنح والتبرعات:** تمثل 4% من الإيرادات الكلية لمؤسسات التعليم العالي، وبلغت قيمتها 39 مليون دينار سنة 2016، وتمثل المنح الخليجية نسبة كبيرة منها؛

- **إيرادات أخرى:** تمثل 8% من الإيرادات الكلية، وهي جميع الأموال غير المصنفة ضمن الإيرادات الذاتية أو الحكومية، مثل رسوم تصديق الشهادات، التأمينات، رسوم اجتياز اختبارات اللغة والدورات ورسوم استخدام مقتنيات المكتبة، وبلغت 36,2 مليون دينار سنة 2016.

خلاصة

اتضح من خلال العرض السابق لتجارب الحوكمة في عِدَّة دول، تَبَاين في خصائص الإصلاحات المعتمدة ومحاورها ووجود تنوع كبير في أنظمة الحوكمة، فالدول الأمريكية، ممثلة في الولايات المتحدة وكندا، والدول الأوروبية التي نخص بالذكر منها بريطانيا، تتمتع مؤسساتها باستقلالية كبيرة، وتتميز بوجود هيئات ومجالس حاكمة مستقلة ومتخصصة تشرف على الحوكمة، وتتبنى مبدأ الانتخاب بدل التعيين، وتتميز بمشاركة واسعة في اتخاذ القرارات لأصحاب المصلحة وخاصة الخارجيين منهم، وتتميز أنظمتها أيضا بوجود آليات رقابة ومساءلة كما تتنوع مصادر تمويلها وتتبنى مفهوم الجامعة المنتجة والوقف بشكل واسع في تمويلها، بينما تمثل فرنسا استثناءا ضمن الدول الأوروبية، حيث تتميز مؤسساتها بمستوى استقلالية منخفض نسبيا رغم الإصلاحات المعتمدة، ومع ذلك يُعرَف تعليمها بتنوع مؤسساته وبجودته على مستوى العالم، نتيجة تبني استراتيجية التدويل وتشجيع البحث العلمي المتميز من خلال تبني المبادرات والمخابر المتميزة. في المقابل مؤسسات التعليم العالي في الدول الآسيوية، المتمثلة في اليابان وماليزيا، تتميز بمستوى استقلالية ضعيف نتيجة المركزية الشديدة، لهذا قامت حكوماتها بإصلاحات شملت دمج الجامعات والاستقلالية بمستوياتها المختلفة، مقابل تعزيز في إجراءات نظام التقييم والاعتماد لتحسين المساءلة، فالنموذج الآسيوي هو نموذج نيوليبرالي وقائم في الوقت نفسه على تدخل الدولة، ورغم ذلك تحتل مؤسساته مكانة عالية من حيث الجودة والأداء في المجتمع الدولي، لأن الإصلاحات المعتمدة انطلقت من الرؤيا السياسية لهذه الدول وخصوصيات المجتمع وركزت على الرأس المال البشري.

بالنسبة للدول العربية ممثلة في تونس والأردن، فإنه ورغم وجود مبادرات لإصلاح التعليم العالي والتي تجسدت في سن القوانين والتشريعات كخطوات نحو تأسيس مبادئ الحوكمة، ظلت مؤسساتها خاضعة للتنظيم المركزي من جانب الحكومة في المجال الإداري والأكاديمي، والمجال المالي بدرجة أكبر إضافة إلى انخفاض مشاركة أصحاب المصلحة وضعف تمثيلهم في مجالس الجامعات، أيضا غياب آليات تقييم الأداء والمساءلة، اعتماد مبدأ التعيين بدل الانتخاب لمختلف المسؤولين، عدم استقرار السياسات والقوانين، انتشار البيروقراطية والفساد بشتى أنواعه، ضعف التمويل وعدم تنوع مصادره وعدم استغلال وتفعيل مشاريع الوقف، خاصة في إطار دولة عربية إسلامية، ويبقى أهم عائق في تجسيد مبادئ الحوكمة غياب الإرادة السياسية الحقيقية لتطوير التعليم العالي.

التعليم العالي يمثل أحد أبرز القطاعات التي تحتاج للأخذ بالسياسات الإصلاحية العلمية والمدروسة، لمواجهة مختلف التحديات التي تعرقل مسارها ودورها الريادي ومكانتها في المجتمع، فالجامعات أحق بالتوجه المدروس نحو تطبيقات الحوكمة الرشيدة، التي من شأنها تحسين جودة التعليم العالي كهدف أساسي وراء تطبيقات الحوكمة، وبرهنت التجارب العالمية أن مبادئ الحوكمة خطوة ضرورية تُجاه تطوير جودة التعليم العالي، وأن الجامعات العريقة في العالم تتميّز جميعها بسياسات فعالة للحوكمة. على هذا الأساس سيتم من خلال الفصل الثالث عرض أهم ما يتعلق بالجودة في مؤسسات التعليم العالي من منظور مبادئ الحوكمة.

الفصـــــل الثالث

الجودة في مؤسسات التعليم العالي من منظور مبادئ الحوكمة

تمهيد

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للجودة في مؤسسات التعليم العالي

المبحث الثاني: الجودة من منظور التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي

المبحث الثالث: العلاقة بين مبادئ الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي

خـــلاصة

تمهيد

تعتبر الجودة أحد الاتجاهات الحديثة لمؤسسات التعليم العالي، لهذا حظيت باهتمام كبير في الكثير من دول العالم، باعتبارها نظام أساسي لمواكبة التحديات والتغيرات العالمية والتكيف معها، بهدف تقييم الأداء وتحسينه باستمرار والوفاء بمتطلبات المجتمع المحلي والدولي وتحقيق التنمية بأبعادها المختلفة. نظرا للآثار الإيجابية لنظام الجودة في سياسات تطوير التعليم العالي، قامت العديد من الدول المتقدمة والنامية بتبني مفهوم الجودة وتطبيقه بمستويات مختلفة، ففي عدد من الدول أصبحت الجودة واقعا نافذا في جامعاتها، وفي عدد آخر لا تزال الجودة مشاريع على طريق التنفيذ، وفي دول أخرى لا تزال في مرحلة التنظير والتخطيط، فالتعليم وفق معايير الجودة الشاملة، إستراتيجية متكاملة وفلسفة تعليمية للتطوير المستمر وتحسين المركز التنافسي لمؤسسات التعليم العالي.

في هذا السياق أشارت العديد من التجارب العالمية أن مبادئ الحوكمة ضرورية لتطوير جودة التعليم العالي، حيث تَدْعَم وتُعَزِّز تطبيقات الجودة، وبإمكانها تفعيل نتائجها، من خلال تجسيد المشاركة والشفافية والمساءلة والاستقلالية بمستوياتها المتعددة والكثير من المبادئ التي يتضمنها هذا المفهوم، الذي يعكس نموذج بديل لتطوير تطبيقات الجودة الشاملة استناداً إلى مبادئه، وتبيَّن أيضا أن الجامعات الرائدة تتميّز بنظام حوكمة فَعَّال وتعتمد آليات مؤسساتية واضحة ومصادر تمويل متنوعة، وأن تطبيق مبادئ الحوكمة ينعكس إيجابا على جودة نظام التعليم العالي ككل، وأن من بين أسباب تعثر برامج الجودة في مؤسسات التعليم العالي في عدد من الدول هو غياب أو ضعف مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة.

إن تطبيق الجودة من خلال تجسيد مبادئ الحوكمة، أصبح هدفاً استراتيجياً لمؤسسات التعليم العالي التي تتطلَّع إلى تحقيق الريادة والتميز، خاصة في ظل العولمة والثورة التكنولوجية التي خلقت منافسة محلية وعالمية وأدت إلى ظهور التصنيفات العالمية، التي تهدف إلى تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي وتعزيز المنافسة بينها، وأصبحت مُؤَشِّراً على موقِعها بين المؤسسات العالمية وجُزءاً في إطار المساءلة وعمليات ضمان الجودة في أي دولة.

للإلمام بمحتوى هذا الفصل، تم تقسيمه إلى ثلاثة مباحث كالآتي:

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للجودة في مؤسسات التعليم العالي؛

المبحث الثاني: الجودة من منظور التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي؛

المبحث الثالث: العلاقة بين مبادئ الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للجودة في مؤسسات التعليم العالي

يحظى موضوع الجودة باهتمام مُتَمَيِّز في سياسات إصلاح التعليم العالي وتطويره، وذلك لما يحتله هذا القطاع من مكانة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وخاصة بعد النتائج الإيجابية التي حققتها القطاعات الاقتصادية والصناعية من تطبيقه، لهذا يُلاحظ توجه محلي ودولي نحو تبني هذا المفهوم كإصلاح أساسي يشمل عناصر نظام التعليم العالي ككل. تهدف الجودة إلى تقييم الأداء وتحسينه باستمرار، خاصة في ظل المنافسة والتحديات الداخلية والخارجية التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي، والتي تفرض عليها الارتقاء بجودة أدائها التعليمي والبحثي والاجتماعي. إن الاهتمام أو التوجه نحو تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي أصبح ضرورة حتمية، مِمَّا يستلزم توفُّر متطلبات وتأسيس آليات ووضع إجراءات لتطبيقها وتنفيذها عبر مراحل متسلسلة.

سيتم في هذا المبحث تسليط الضوء على مفهوم الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال تعريفه وأهم مقارباته وأبعاده، بعدها يتم التطرق لضمان الجودة من خلال تعريفه، وعرض أهم معاييره ونماذجه، ليتم في الأخير التطرق لنظام ضمان الجودة من خلال تعريفه، أهدافه ومراحل تطبيقه.

1.1. مفهوم الجودة في مؤسسات التعليم العالي

تناولت الأدبيات مفهوم الجودة بمنظور وتعاريف ومصطلحات مختلفة، ولا يوجد تعريف مُوَّحَد مُتَّفَق عليه يُطَبَّق على أنواع مختلفة من المؤسسات في مواقع جغرافية متنوعة. هذا التباين يرتبط أساسا بإشكالية مفهوم الجودة في المجال التعليمي، حيث أنه نِسْبي غير مُحَدَّد بمعايير ثابتة متفق عليها، ومتعدد المداخل يرتبط بأحكام تقديرية عن ماهية الجودة ومكوناتها، كما يختلف باختلاف وجهات نظر الأفراد الذين يقومون بتحديده ويرتبط بسياق الاستخدام، وهذا ما يطرح مدى توفر وقابلية الشروط لتطبيق الجودة وضمانها في ظل ثقافات مختلفة، وإذا كان الأمر كذلك، ما إذا كان هناك تمييز للمعاني الإقليمية والوطنية لهذه الشروط. أيضا يرتبط التباين في تحديد مفهوم الجودة في المجال التعليمي بإشكالية تحديد العملاء أو أصحاب المصلحة وتعدد واختلاف مصالحهم وتوجهاتهم، وطبيعة المنتج التعليمي، واختلاف الأدوار بين القطاع الإنتاجي والتعليمي، ومدى إمكانية قياس جودة أداء المخرجات التعليمية والبحثية التي تتميز بقلة التجانس فيما بينها، أيضا تنوع الأهداف التعليمية وتعددها، وصعوبة قياسها[1]. في المقابل مفهوم الجودة مفهوم ديناميكي ومتغير باستمرار لارتباطه بالتحسين والتطوير المستمر، لهذا يجب أخذ السياق التعليمي والاقتصادي والسياسي والاجتماعي بعين الاعتبار.

سيتم تعريف الجودة في مؤسسات التعليم العالي، عرض مقاربات تعريفها، ثم أهم أبعادها.

---

[1] راجع كلا من:

-Laura SCHINDLER et al [2015]: «Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature», Higher Learning Research Communications Journal, Laureate Education, Inc, Vol 05, N°03, USA, p. 1.

- أشرف السعيد أحمد محمد[2007]: «الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي»، دار الجامعة الجديدة، مصر، ص.ص. 134-135.

1.1.1. تعريف الجودة في مؤسسات التعليم العالي

إن الجودة وفقاً لما تم الاتفاق عليه في **مؤتمر اليونسكو** للتعليم، الذي أُقِيم في باريس في شهر أكتوبر سنة 1998 ينُّص على أن: «الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد، ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلبة، والمباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا»[2].

كما أشارت **منظمة اليونسكو** أيضا في تقرير لها سنة 2011 أن: «جودة التعليم العالي مفهوم ديناميكي بأبعاد ومستويات متعددة، يُشِير إلى معايير سياقية لنموذج تربوي ولمهام وأهداف مؤسسات التعليم العالي، كما يُشِير إلى معايير خاصة بالنظام، بالمؤسسة، بالتكوين...إلخ»[3].

أما الباحثان **زين الدين بروش ونبيل بوزيد**، فقد أشارا أنه رغم كل الاختلافات في تعريف الجودة إلا أنَّ التعريف المشترك والأكثر استخداما هو أن: «الجودة هي المواءمة مع الأهداف، بمعنى أن جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي تتجلى من خلال تحقيقها لأهدافها المسطَّرة في البداية »[4].

كما عرَّفها **محسن الظالمي** ومجموعة من الباحثين بأنها: «عملية استيفاء النظام التعليمي للمعايير والمستويات العالمية المتفَّق عليها لكفاءة النظام التعليمي وفاعليته بمختلف عناصره (المدخلات، العمليات، المخرجات)، بما يحقق أعلى مستوى من القيمة والكفاءة والفاعلية لكل من أهداف النظام وتوقعات طَالِبِي الخدمة التعليمية (الطلبة، المجتمع...) »[5] .

عموما يمكن تعريف **جودة التعليم العالي** بأنها أسلوب متكامل يعكس مدى قدرة مؤسسات التعليم العالي على تقديم خدمات وفقا لمواصفات ومعايير قياسية عالمية متفق عليها، يتم على أساس هذه الأخيرة صياغة السياسات والأهداف والخطط وتصميم البرامج...إلخ، لتحقيق فعالية وكفاءة أكبر على مستوى وظائف وخدمات التعليم، البحث، وخدمة المجتمع، وضمان التحسين والتطوير المستمر لأداء مؤسسات التعليم العالي، مِمَّا يُحَقِّق رضا الأطراف ذات المصلحة ويُمكِّن من القدرة على التَكَيُّف مع التحديات والتغيرات المحلية والعالمية، وهي بذلك مُؤَشِّر لأداء مؤسسات التعليم العالي.

---

[2]UNESCO [1998]: «Higher Education in the Twenty-First Century Vision and Action», International Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, p.15.

[3]IIPE-UNESCO [2011]: «Evaluer la Qualité», Institut International de Planification et l'Education, UNESCO, Paris, p. 11.

[4]Zineddine BERROUCHE et Nabil BOUZID [2012]: «Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur», 3éme Session du CIAQES, MESRS, Algérie, p. 22.

[5] محسن الظالمي وآخرون[2012]:« قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل، دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط»، مجلة الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، العدد 90، العراق ، ص. 150.

2.1.1. مقاربات تعريف جودة التعليم العالي

بادر الباحثون في مجال جودة التعليم العالي بفحص التعاريف الواردة بشأنها، وقاموا بتصنيفها وفقا لمقاربات متعدِّدة، ونذكر من بينها تصنيف كلا **Laura Schindler** و**Godwin UTUKA** حيث تَضَمَّنت هذه التصنيفات تعريف الجودة وفقا لأربع مقاربات وهي:[6]

- **الجودة باعتبارها هادفة:** يتم تعريف الجودة من حيث تحقيق الهدف التعليمي أو ضمان الجودة المطلوبة، بمعنى آخر، يتم الحكم على الجودة من حيث مدى مُلائَمَة المنتج أو الخدمة لغرضه. في هذا السياق تتوافق المنتجات والخدمات التعليمية مع المهمة والرؤية المحددة أو مع المعايير الموضوعة وفقاً لما تُحَدِدُه الهيئات التنظيمية أو هيئات الاعتماد، فالجودة وفقا لهذا المعنى تتوافق مع مستويات الإنجاز للغرض الذي صُمِّمَت من أجله، وتهدف الجودة وفقا لهذه المقاربة إلى تحقيق كلا من الرؤية والرسالة، شفافية الهدف أو العملية، المعايير والأهداف المؤسساتية؛

- **الجودة باعتبارها تحويلية:** تُرَكِّز هذه المقاربة على ضمان تكوين الطلبة بشكل حقيقي، حيث أن المنتجات والخدمات تُحْدِث تأثير وتغيير إيجابي وجذري في تعلم الطلبة (تعزيز الخبرات في المجالات الوجدانية والمعرفية، والنفسية) وفي إمكانياتهم الشخصية والمهنية وذلك باعتماد منهج التركيز على المتعلم، كفاءات المحاضرين، وضوح النتائج، تطوير التفكير النقدي وتفاعل الطلبة مع المحتوى؛

- **الجودة باعتبارها استثنائية:** المفهوم الاستثنائي للجودة يرتبط مع مفهوم التَمَيُّز والخصوصية، أو معنى التَفَرُّد، أي أنَّ المنتجات والخدمات التعليمية والبحثية تَتَّصِف بالامتياز والتفرد من خلال الوفاء بالمعايير العالمية ويتجلى ذلك من خلال تحقيق المصداقية الشرعية، السمعة، التصنيف والمكانة؛

- **الجودة باعتبارها مفهوم للمساءلة:** مؤسسات التعليم العالي مسؤولة أمام أصحاب المصلحة عن الاستخدام الأمثل للموارد وتقديم منتجات وخدمات تعليمية دقيقة بدون عيوب، ذلك من خلال جاهزية الطلبة للتوظيف، امتلاك موارد للجودة، كفاية المرافق والمنشآت والتركيز على التحسين المستمر. هذه المقاربة تضم مفهومين لمُقاربتين منفصلتين اصْطُلِح عليهما بالجودة كمرادف للاتساق أو الكمال، والجودة كقيمة للمال. الجودة كمرادف للاتساق أو الكمال تعني تقديم خدمات ومنتجات ذات جودة عالية مُطابِقة تمامًا للمواصفات المحددة مسبقًا (انعدام العيوب/الأخطاء) مع التركيز والتأكد من صحة الإجراءات والقيام بالتصحيحات في وقتها المناسب، أما مفهوم الجودة كقيمة للمال فيُرَكِّز على ضمان حصول أصحاب المصلحة على قيمة عالية لاستثمارهم (القيمة مقابل المال)، بمعنى عندما ترتبط الجودة بكفاءة وفاعلية العملية التربوية المُحَصَّل عليها بأقل تكلفة ممكنة، ويرتبط منهج القيمة مقابل المال ارتباطًا وثيقًا بمفهوم المساءلة، لأن الخدمة تكون بين مسؤولية مؤسسات التعليم العالي ومساءلة أصحاب المصلحة.

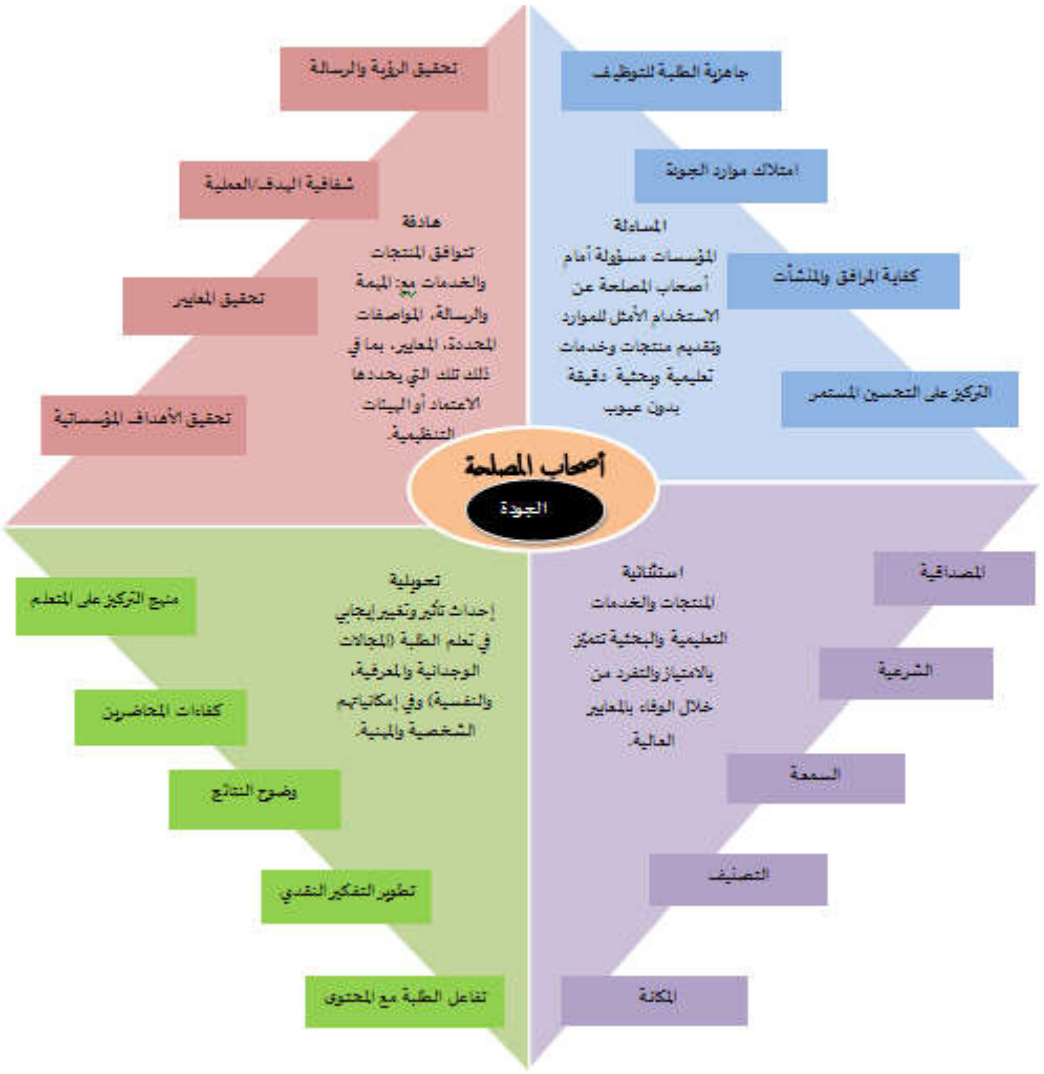
---

[6] راجع كلا من:

-Laura SCHINDLER et al [2015]: Op.cit., p. 5.
-Godwin UTUKA [2012]: Op.cit., p.p. 21-22.

الشكل رقم (03، 01) يلخص المقاربات الأربعة لتعريف الجودة في التعليم العالي:

شكل رقم (03، 01): مقاربات تعريف الجودة في التعليم العالي



المصدر:

-Laura SCHINDLER et al [2015]: «Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature», Higher Learning Research Communications Journal, Laureate Education, Inc, Vol 05, N°03, USA, p. 7.

عموما يتَّفق الكثير من الباحثين أن تعريف الجودة باعتبارها هادفة أو ملائمة للغرض هو المفهوم الأكثر شمولا، لأن هذا يتطلب دائما توضيحاً لسياق وأهداف العمليات أو المنتجات أو الخدمات، مِمَّا يُعَزِّز النتيجة التي يتم التوصل إليها، لهذا من الضروري لمؤسسات التعليم العالي تحديد مهمتها وغاياتها وأهدافها ثم تقييمها في مقابل ذلك.

3.1.1. أبعاد الجودة في مؤسسات التعليم العالي

مُقَارنة بالمفاهيم المتَبناة في مجال جودة المنتجات والخدمات العامة، يوجد عدد قليل نسبيا من الأدبيات المتعلقة بأبعاد الجودة في التعليم العالي. كما تمت الإشارة سابقا من الصعب تعريف الجودة في التعليم العالي كتعريفها في قطاع الصناعة أو الخدمات لأن معظم السمات غير ملموسة، فجودة التعليم

هي مفهوم متعدد الأبعاد ولا يمكن تقييمه بسهولة من خلال مؤشر واحد فقط، لأن جودة الخدمة التعليمية تُحَدَّد في ضوء صلتها بأصحاب المصلحة، فضلا عن الظروف المحيطة بأداء تلك الخدمة. اقترح عدَّة باحثين جملة من الأبعاد تُمثِّل أساسا واقعيا لأبعاد جودة التعليم، وفيما يأتي توضيح مختصر لدلالات كل بعد من هذه الأبعاد في مؤسسات التعليم العالي يعرضها الجدول رقم (03، 01):

جدول رقم (03، 01): أبعاد الجودة في مؤسسات التعليم العالي

أبعاد الجودة	الدلالة في التعليم العالي
الكفاءة (Competence)	توفير المهارات والخبرات الأكاديمية والبحثية والإدارية التي تجعل الجامعة قادرة على توفير وتقديم خدماتها التعليمية والبحثية المختلفة بمستوى مرتفع من الجودة.
الاعتمادية (Reliability)	تقديم الخدمات التعليمية والبحثية بصورة صحيحة وبدرجة عالية من الثبات، مما يتيح الجدارة ويمنح الثقة وينعكس في فاعلية مؤسسات التعليم العالي بصورة خاصة وفي الأداء الجامعي بصورة عامة
المجاملة (التعامل) (Courtesy)	تعكس الجو السائد من الاحترام المتبادل والتعامل الحسن الذي يستند إلى الأسس الأخلاقية والتنظيمية والمهنية التي تحفظ لأصحاب المصلحة مكانتهم واحترامهم وهيبتهم، دون سوء استغلال هذا البعد، كما يتطلب تحقيق هذا البعد توفر درجة عالية من الولاء لدى أصحاب المصلحة.
الاستجابة (Responsiveness)	تحقيق الاستجابة العالية والسريعة للتغيرات الحاصلة في البيئة الداخلية والخارجية، ويتطلب ذلك امتلاك المؤسسة الإمكانيات والمرونة الكافية (Flexibility) للاستجابة لهذه التغيرات في احتياجات سوق العمل وفي منظومة التطور الاقتصادي والاجتماعي...إلخ.
فهم الزبائن (Understanding Customers)	التركيز على فهم وإدراك حاجات الطالب التعليمية من منظور متطلبات سوق العمل، من خلال دراسات دورية وباستخدام الأدوات المناسبة، وأيضا الاستماع إلى مقترحات الطالب وشكاويه والعمل على إيجاد حلول لها والتركيز على دراسة وتحليل آراء ومشكلات ومقترحات الخريجين.
الأمان (Security)	يقصد بالأمان توفير الخدمة التعليمية للطالب في جو آمن يخلو من المخاطر قدر الإمكان، وتحقيق درجة عالية من الأمان يتطلب تخصيص طاقما متخصصا لهذا الغرض.
المصداقية (Credibility)	مدى قدرة المؤسسة على الوفاء بالالتزامات والوعود ومطابقة الأهداف (الإمكانيات البشرية والمادية، البرامج، الإدارة، التسهيلات...)، ومعالجة الشكاوى وحل المشكلات المتعلقة بأصحاب المصلحة عامة والطلبة خاصة، قبل وأثناء الالتحاق بها.
إمكانية وسهولة الحصول على الخدمة (Accessibility)	إمكانية وسهولة الوصول والحصول على الخدمات من خلال التركيز على اختيار الموقع المناسب (الجامعة) والخدمات المساندة (ساعات العمل وأوقات الفتح والإغلاق...) وتوفير طاقم خاص يلبي اهتمامات أصحاب المصلحة.
الاتصالات (Communications)	الاتصال مع أصحاب المصلحة يتيح إدراك ومناقشة اهتماماتهم وانشغالاتهم وإيصال وتبادل الأفكار والآراء، وتوفير التغذية الراجعة التي تساهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية وكل ما يتعلق بالمدخلات، مما ينعكس في مستوى جودة المخرجات، ويتطلب هذا امتلاك مهارات الاتصال الناجح.
الملموسية (Tangible)	التجسيد المادي للخدمة، تعكس مجموعة من المظاهر المادية التي تجسد الخدمة حتى تحقق أهدافها، وتنقسم إلى مظاهر مادية تتعلق بخدمات التعليم العالي مباشرة (وسائل، مدرجات...) ومظاهر مادية تتعلق بخدمات التعليم العالي بصورة غير مباشرة (النوادي، المرافق الصحية...).

المصدر: من إعداد الباحثة، اعتمادا على:

-Bharat MISHRAT et Gauri S. KUSHWAHA [2016]: «A Review of Quality Factors of Higher Education », Journal of Research & Method in Education, IOSR Vol 06, Iss 05, India, p. 65.

-Stefan LAGROSEN et al [2004]: «Examination of the Dimensions of Quality in Higher Education», Quality Assurance in Education, Emerald Group, Vol 12, N° 02, UK, p.p. 62-63.

تمثل الأبعاد الموضحة في الجدول أعلاه الخصائص الوصفية الواجب توفرها في الخدمات المقدمة من طرف مؤسسات التعليم العالي، والتي تشمل مُميزات ضرورية للنظام ككل من مدخلات وعمليات ومخرجات، كما تعكس هذه الأبعاد خصائص تقنية (مادية) ومعنوية (وظيفية) تضمن استيفاء منتجات وخدمات التعليم العالي المقَدَمة للحد الأدنى من المعايير المطلوبة لتحقيق رضا أصحاب المصلحة.

2.1. ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

يعتبر ضمان الجودة من أهم انشغالات مؤسسات التعليم العالي في الوقت المعاصر، تهدف من خلاله إلى الارتقاء بجودة أدائها التعليمي البحثي والاجتماعي، لتُحَقِّق التميز وتُحَسِّن من قدرتها التنافسية خاصة على مستوى جودة مخرجاتها ومدى مواءمتها مع متطلبات السوق المحلي والدولي.

سيتم التطرق إلى تعريف ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، أهم معاييرها ونماذجها.

1.2.1. تعريف ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

عَرَّفَت **كريمة مسعودي** ضمان الجودة على أنه: «خطوة تستهدف تحسين الجودة، من خلال مجموعة من النشاطات النظامية، الوقائية والتصحيحية الضرورية لتحقيق رضا الأطراف ذات المصلحة وكسب ثقتهم، وإضافة لذلك يَتَضمَّن ضمان الجودة التطوير والتنمية اليومية والمستمرة من خلال تطبيق معايير يتم وضعها بناءا على آراء الأطراف أصحاب المصلحة»[7].

أمَّا **Godwin UTUKA** فقد عرّف ضمان الجودة بأنه: «الإجراءات المنهجية للتسيير والتقييم التي تعتمدها مؤسسات وأنظمة التعليم العالي لمراقبة الأداء مقارنة بالأهداف الموضوعة، وضمان تحقيق إنجازات الجودة وتحسيناتها»[8].

كما عَرَّفه **أحمد الخطيب ورداح الخطيب** على أنه: «عملية مُنَظَّمة لتَفَحُّص النوعية، تُفْضِي إلى التأكد من وفاء المؤسسة التعليمية (أو البرنامج) بالمعايير، ومن قُدْرَتِهَا على التحسين المستمر والوفاء بها لاحقا، بحيث تضمن المؤسسة جودتها، كما تَضْمَن جهات خارجية مختصة للجمهور العام جودة التعليم في المؤسسة»[9].

أمَّا **Roger BROWN** فأشار إلى أن: «ضمان الجودة أداة تَتَضَمَّن إجراءات للتأكد من تَحقُّق الأهداف على مستوى الأداء المطلوب، أبعد من هذا المستوى يكمن ضمان الجودة في إثبات وجود أنظمة وإجراءات لضمان تحقيق الأهداف بشكل ثابت وموثوق به، وأنها تُرَاجع دوريًا»[10].

بينما أشارت **Françoise Fave-Bonnet** إلى أنَّ ضمان الجودة يَتَضمَّن ثلاثة معاني مختلفة، معنى تقييم الجودة، معنى ضمان الجودة ومعنى إدارة الجودة، ومن منطلق أن المفهوم الأساسي للجودة يُركِّز عموما على اتجاه تحسين الجودة، فإن المعاني الثلاثة تتضمن بعض الاختلافات من ناحية الهدف والنشاط. **فتقييم الجودة** يشير إلى الكيفية التي سوف نقيس بها هذه الجودة، أما **ضمان الجودة** فيُظهر

---

[7]Karima MESSAOUDI [2010]: «Place et Contribution des Etudiants dans la Mise en Œuvre des Procédures de Qualité dans l'Université du 20 août 1955 Skikda», Colloque International sur: « Les Enjeux de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur», Op.cit., p. 85.

[8]Godwin UTUKA [2012]: Op.cit., p. 27.

[9]أحمد الخطيب ورداح الخطيب[2010]: «الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية»، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث ، الأردن، ص. 36.

[10]Roger BROWN [2004]: «Quality Assurance in Higher Education: The UK Experience Since 1992», Routledge Falmer, London & New York, p. 32.

تَحقُّق الجودة، بينما **إدارة الجودة** فيشير إلى الطريقة التي نستطيع بواسطتها تسيير هذه الجودة[11]. المعاني الثلاثة يلخصها الجدول رقم (03، 02):

جدول رقم (03، 02): مفهوم ضمان الجودة

المصطلح	السؤال الرئيسي	الهدف	النشاط
تقييم الجودة	كيف نقيس الجودة؟	قياس الجودة	تنفيذ التقييم
ضمان الجودة	كيف نضمن الجودة؟	تحقيق الجودة	مراجعة الجودة
إدارة الجودة	كيف نحصل على الجودة؟	تسيير الجودة	تنفيذ إجراءات وثقافة الجودة

المصدر:

- Zineddine BERROUCHE et Nabil BOUZID [2012]: «Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur», 3éme Session du CIAQES, MESRS, Algérie, p. 20.

ينقسم ضمان الجودة إلى:[12]

- **ضمان الجودة الداخلية:** هو نظام ذاتي التنظيم، خاضع للتنظيم الداخلي للمؤسسة (تنظمه المؤسسة أو الجهة المقدمة للبرنامج الداخلي)، يُرَكِّز على الأحكام والعمليات التي تُصَمِّمُها المؤسسة لتحسين وضمان جودة المنتجات والخدمات التعليمية والبحثية، قد تكون هذه الأنظمة استجابة للضغوط الخارجية أو التشريعات السارية، غير أَنَّ تصميم العمليات وتنفيذها يتم بشكل أساسي من قِبل المؤسسة نفسها. يهدف ضمان الجودة الداخلي إلى التطوير المؤسسي وتقييم المساءلة الداخلية، ويُرَكِّز على التطوير في جميع مجالات نشاط المؤسسة، كما يُرَكِّز بشكل رئيسي على القضايا الأكاديمية ويكمن في جمع الأدلة والمعلومات حول إنجاز المهام وكفاءة النشاطات ويكون شاملا ولا يركز على التفاصيل؛
- **ضمان الجودة الخارجية:** يشير ضمان الجودة الخارجي إلى الأنظمة التي تَمَّ تصميمها وتنفيذها من قبل وكالة خارجية مستقلة لمراقبة وتقييم جودة التعليم العالي، كالشبكة العالمية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي* (INQAAHE**) والعديد من وكالات ضمان الجودة الوطنية والإقليمية والدولية، كالمؤسسة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (ENQA***) والمنظمة العربية لضمان الجودة في

[11] Zineddine BERROUCHE et Nabil BOUZID [2012]: Op.cit., p. 26.

12 راجع كلا من:

- Mulu N. KAHSAY [2012]: Op.cit., p.p. 39-40.
- Godwin UTUKA [2012]: Op.cit., p.p. 28-30

* وهي شبكة دولية الأكثر تمثيلاً على المستوى الدولي تأسست في عام1991، تجمع العديد من الوكالات المسؤولة عن ضمان الجودة من دول مختلفة من أجل تبادل الخبرات الدولية، التعاون وتبادل وجمع ونشر المعلومات حول ممارسات الجودة.

** International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education.

*** European Network for Quality Assurance in Higher Education.

التعليم (AROQA*) واللجنة الوطنية لتطبيق نظام الجودة في التعليم العالي (CIAQES)، وهذا استجابة للإجراءات المعيارية لهذه الهيئات والتحقق من استيفاء الجودة للحد الأدنى من المعايير المتفق عليها محليا أو دوليا. تختلف وكالات ضمان الجودة الخارجية حسب مجال النشاط وتركيز الاهتمام، كما تختلف من بلد إلى آخر، وعلى الرغم من الاختلافات هناك نقاطا مشتركة ومنهجية تتضمن مزيجًا متوازناً من البيانات الذاتية والموضوعية من خلال التقييم الذاتي أو مؤشرات الإحصاء أو الأداء. إن تقييم وضمان الجودة من طرف خبراء مستقلين خارجيين، يُعَزِّز من السُمعة الدولية لنظام التعليم العالي في الدولة وثقة الجمهور فيها، كما يخلق انضباطا في المؤسسات لتقييم معاييرها، ويعزز ثقافة الامتثال والتوافق مع المتطلبات الخارجية، ويُمَّكن من تحقيق المساءلة. كما يشمل ضمان الجودة الخارجية التفاصيل التي لا يتم تأكيدها من خلال آليات الضمان الداخلي، وهذا ما يوجِّه ويشجِّع المؤسسات على تطوير أنظمتها الداخلية. يؤكد في هذا السياق الإعلان العالمي للتعليم العالي لمنظمة اليونسكو سنة 1998 أن التقييم الذاتي الداخلي والتقييم الخارجي الذي يُجريه علنا أخصائيون مستقلون مع خبراء دوليين، أمر حيوي لتعزيز الجودة.

إذن يمكن تعريف **ضمان الجودة في التعليم العالي** على أنه سيرورة من العمليات والإجراءات الداخلية والخارجية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف المسطرة أمن طرف مؤسسات التعليم العالي، من خلال التَحقّق من استيفاء المنتجات والخدمات التعليمية والبحثية المقَدَمة للحد الأدنى من المعايير المطلوبة، كما يمكن تعريفها أيضا على أنها قياس مستوى الجودة المحققة مقارنة بالمعايير الموضوعة.

2.2.1. معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

إن مفهوم الجودة في التعليم العالي وفقا لمنظمة اليونسكو، والذي يَنُصُّ على أنَّها مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته (المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلبة، هيئة التدريس، المباني والمرافق...) ويتضمن تحديد معايير مُقارنة للجودة معترف بها دوليا، يُشير إلى وجود معايير أو مجالات متعددة لجودة التعليم العالي، تختلف تَصنيفاتُها وتَقسيماتُها وفقا للباحثين والهيئات المتخصصة في مجال الجودة محليا ودوليا.

تَعكس المعايير محاور ومجالات جودة التعليم العالي، والمعيار هو مُؤَشِر تمييزي يسمح بتعريف وترتيب مجال أو محور أو مفهوم...إلخ، والمعيار في ضمان الجودة دليل يسمح بتمييز الأفضل، ويشير للميزات والخصوصيات التي تتميز بها عناصر مدخلات وعمليات ومخرجات مؤسسات التعليم العالي ويتم على أساسه تشكيل حكم معين[13]. تتضمَّن المعايير** مجموعة من المقاييس يتم على أساسها قياس مستوى المعايير ومقارنة النتائج والحكم على مستوى الجودة، فالمعيار يعكس مستوى ما تحقَّق، ونظراً

* ARab Organization for Quality Assurance in education.

[13]N.HASSOUNET [2010]: «Les Causes de Développement de l'Assurance Qualité et les Critères d'Evaluation dans l'Enseignement», Colloque International sur: «Les Enjeux de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur», Op.cit., p. 98.

** Available on: http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/ (See on 18/01/2018).

لتعدد واختلاف تقسيمات معايير جودة التعليم العالي، سيتم التركيز على أهم المعايير[14] المتمثلة في جودة البرامج التعليمية، جودة الطالب، جودة عضو هيئة التدريس، جودة البحث العلمي، جودة المرافق والهياكل، وجودة التمويل، يتم عرضها كالآتي:

- **معيار جودة البرامج التعليمية:** تُعدُّ البرامج جوهر العملية التعليمية، وتتضمن المادة العلمية التي تشمل مجموع المعلومات والمعارف والخبرات والمهارات النظرية والعملية ذات العلاقة بالتخصص، مع تحديد أساليب تدريسها وطرق تقييمها، تُركِّز البرامج على المتعلم في بلوغ أهداف محددة (علمية، مهنية واجتماعية) وفقا لمعايير دولية معتمدة تُسهم في تطوير أدائه. يُقصد بجودة البرامج شُمُولها وعُمقها ومُرونتها ومدى تطورها بما يتناسب مع المتغيرات والتحديات المحلية والدولية وإسهامها في التكوين المتكامل للطالب. من المعايير المعتمدة في تقييم جودة البرامج التعليمية هي التوافق مع الرؤية والرسالة والأهداف والسياق المحلي، التوافق مع التخصصات، التوافق مع متطلبات سوق العمل، التوافق مع تكنولوجيا الإعلام والاتصال، التناسق بين الجوانب النظرية والعملية (تحديد الكفاءات المطلوبة في نهاية البرامج وتطابقها مع الشهادة)، مراعاة منظومة القيم، المراجعة والتحديث الدوري، نسبة برامج التعليم الالكتروني والتعليم المفتوح/عن بعد، نسبة البرامج المعتمدة محليا ودوليا...إلخ؛

- **معيار جودة الطالب:** يعتبر الطالب أساس العملية التعليمية، فهو المنتَج النهائي والحلقة المحورية للتعليم العالي حيث يرتكز نشاط وأهداف كل الحلقات الأخرى عليه، وتَعْكِس جودة أدائه جودة أداء وسُمعة مؤسسات التعليم العالي. تتضمن جودة الطالب الكفاءات والمؤهلات العلمية والعملية واللغوية والتقنية والسلوكية التي تسمح له بمزاولة المسار الدراسي خلال المرحلة الجامعية، وتُؤهله إما لمتابعة المسار الأكاديمي أو المسار المهني بدخول عالم الشغل. أهم المعايير المستخدمة في تقييم جودة الطالب: سياسات وشروط القبول والتوجيه نحو التخصصات المختلفة، التوافق بين عدد الطلبة والإمكانيات المتوفرة، أساليب التدريس المعتمدة، برنامج المرافقة الأكاديمية، مهارات التفكير والإبداع (النقد، التحليل...)، شمولية وتنوع أنظمة التقييم، مشاريع المقاولتية، نسبة النجاح ونسبة التسرب، متطلبات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، التعاقد مع القطاع الاقتصادي والاجتماعي، استقصاءات متابعة الخريجين (نسبة التوظيف، متوسط فترة البطالة قبل التوظيف، متوسط الأجر...)، عدد الطلبة

---

[14] لمزيد من التفاصيل حول معايير الجودة ومؤشرات قياسها راجع كلا من:

-Integrated Islamic Universities [2017]: «Measurement Tool for Universities Performance of the Islamic World», Prepared by Islamic Agency for Quality and Accreditation, International Islamic University Malaysia, Malaysia, p.p. 19-20.

- Nabil BOUZID [2010]: «La Qualité De L'enseignement Supérieur et son Evaluation», Colloque International sur: «Les Enjeux de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur», Op.cit., p.p.156-161.

- N. HASSOUNET [2010]: Op.cit., p.p. 98-100.

- IIPE-UNESCO [2011]: Op.cit., p. 38.

- المرجع الوطني لضمان الجودة، متوفر على الرابط: (شوهد يوم 2018/08/08)

http://www.ciaqes-mesrs.dz/documentation/RNAQES%20R%C3%A9d%20Ar-Fr%202%20sans%20photos.pdf

الأجانب، عدد الطلبة الحاصلين على الجوائز المحلية والدولية، منح الاستحقاق ومنح الدعم، نشاطات الترفيه...إلخ؛

- **معيار جودة عضو هيئة التدريس:** يمثل عضو هيئة التدريس أحد المحاور الرئيسية من حيث الأهمية في نجاح النشاطات المختلفة للتعليم العالي، والتي ترتبط كفاءتها وفعاليتها بجودة أداءه الوظيفي، المتَضَمِّن كفاءات التعليم والبحث والتواصل المهني واللغوي...إلخ. تُقاس جَودتُه بمعايير عديدة أهمها: توافق معدل التأطير (عدد الأساتذة إلى عدد الطلبة) مع المعدلات الدولية، الكفاءات الكافية لمهنة التدريس الجامعي (مهارات التدريس، المهارات اللغوية...)، توصيف المقاييس المدرسة (Syllabus) ومتابعة تنفيذها، التجديد البيداغوجي (تحديث الدروس، استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال...)، البرامج التكوينية والتدريبية، التقييم الدوري، التوافق بين معدلات الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس والمعدلات الدولية (عدد البحوث المنشورة والمفهرسة وطنيا ودوليا، عدد الملتقيات الوطنية والدولية، عدد الجوائز المحلية والدولية...)، نسبة أعضاء هيئة التدريس الدوليين...إلخ؛

- **معيار جودة البحث العلمي:** يُعَدُ البحث العلمي أحد الوظائف المحورية لمؤسسات التعليم العالي ومطلباً أساسياً من مطالب التنمية والتطور في المجتمع ومُؤشِّراً لقياس تَقَدُّم الدول، وتلعب مؤسسات التعليم العالي دوراً متميِّزاً في ممارسة البحث العلمي، باعتبارها المؤسسة الرسمية الأولى لإجراء البحوث التي ترتبط فعاليتها بكثير من العوامل والإمكانيات المادية والبشرية. من المعايير المعتمدة في تقييم جودة البحث العلمي: التوافق بين الإمكانيات المالية والمادية والبشرية ونشاطات البحث، العلاقة مع مشكلات المجتمع وأهداف التنمية، تثمين نتائج البحث، البحوث المشتركة مع مؤسسات علمية إقليمية أو دولية، توفر قاعدة بيانات للبحوث العلمية، أنظمة تسويق البحوث التطبيقية، توفر آليات لنشر الأبحاث العلمية محليا ودوليا، عدد مشاريع البحث الممولة من طرف المؤسسات، نسبة نتائج البحث إلى التكاليف، عدد الاقتباسات للبحوث المنشورة في المجلات المحكمة والمفهرسة، عامل الأثر التراكمي للبحوث المنشورة في السنة، عدد الباحثين الحاصلين على جوائز محلية ودولية والمؤلفين للكتب، عدد براءات الاختراع، عدد الدكاترة، حركية الباحثين (أساتذة/طلبة دكتوراه) على المستوى الدولي، التأطير المشترك للأطروحات...إلخ؛

- **معيار جودة الهياكل والمرافق:** تعتبر الهياكل والمرافق من الوسائل الفعَّالة لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي لما لها من تأثير فعَّال على العملية التعليمية، ولهذا فامتلاك مؤسسات التعليم العالي لهياكل ومرافق كافية ومُجَهَّزة وفقا للاحتياجات والمتطلبات ضروري لتحقيق جودة العمليات والمخرجات. تتحدَّد جودة الهياكل والمرافق وفقا لتوُفرها بالكم والنوع الذي يُلبي توقعات المستخدمين لها، من أهم المعايير التي تعكس جودة الهياكل والمرافق: التوافق بين عدد ومساحة الهياكل والمرافق وعدد المستخدمين لها، تَصْمِيمُها وفقا لمعايير الصحة والسلامة والراحة، التوافق بين هياكل البحث ومستلزماتها وعدد الباحثين ومتطلبات البحث العلمي، التجهيز بالوسائل الحديثة وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، جودة المكتبة (عدد الكتب، نوعية الكتب، عناوين الكتب...)، توفر هياكل الأنشطة الدينية والثقافية والرياضية،

توفر مرافق الخدمات الصحية، توفر مواقف السيارات، خدمات الصيانة، مواعيد الفتح والإغلاق، الهياكل والمرافق الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة (قاعات في الطابق الأرضي، ممرات خاصة...) ...إلخ؛

- **معيار جودة التمويل:** يُعَدُّ تمويل التعليم العالي عنصراً بالغ الأهمية، يتحكم في جميع الوظائف والنشاطات ويُؤثر في أدائها، كما يُشكِّل إحدى أهم تحديات التعليم العالي في العصر الحالي، خاصة في ظل الارتفاع المستمر للطلب الاجتماعي على التعليم وقلة الموارد المالية وضعف رشادة استغلالها، وترتبط جودة التمويل بمحورين أساسين هما: الاستقلال المالي لمؤسسات التعليم العالي والقدرة على خلق وتنويع مصادر التمويل. أهم المعايير المستخدمة في تقييم جودة التمويل: نسبة تمويل التعليم العالي إلى الميزانية العامة، التمويل كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، التوافق بين حجم التمويل والوظائف والأهداف المسطرة، القدرة على خلق وتنويع مصادر التمويل، الاستقلالية في تحديد الموارد المالية وكيفية تخصيصها، الرقابة المالية (تدقيق داخلي وخارجي)، الدعم المالي من القطاع الاقتصادي، المساءلة حول استخدام الموارد المالية، نسبة النفقات الإدارية إلى إجمالي الميزانية، نسبة رواتب الأكاديميين، حرية اقتراض الأموال واستثمارها، نسبة الدخل الذي تم توليده من إجمالي الإيرادات (إيرادات البحث، رسوم الطلبة، تقديم الاستشارات...) ...إلخ.

3.2.1. نماذج ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

حاول عدة باحثين اقتراح واعتماد نماذج لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والتي تعتبر مُلائِمة لطبيعة وخصوصيات هذه المؤسسات، هذه النماذج تُمَّكِن من استخلاص بعض العناصر لممارسات نموذجية لضمان الجودة، بناءً على ذلك سيتم عرض أهم هذه النماذج كما يلي:[15]

- **النموذج التحويلي (TM*)**: اقتُرِح هذا النموذج من قبل (Harvey and Knight, 1996)، أصحاب المصلحة الرئيسيون هم الطلبة وفقا لوجهة نظر الباحثين، يركز النموذج على العناصر التي يمكن أن تُضيف لهم قيمة وتُعزِز مشاركتهم، يرى أصحاب النموذج أن عملية تعلم الطلبة هي المحور الرئيسي وأن التعليم عملية مستمرة في إطار مشاركة الطلبة، ويربط النموذج ثقافة الجودة بالتحسين المستمر، لذلك يجب أن يكون استخدام مناهج التعلم مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بهذه القيمة من أجل اعتبار المؤسسة ذات جودة. يُركز النموذج على مفهومين رئيسيين هما التعليم الجيد وتمكين المشاركين. التعليم الجيد يُحدث تَغَيُّرات إيجابية في سلوك الطلبة كمشاركين في عملية التعلم ويُعززها ويُسمَّى"قياس القيمة المضافة"، أما تمكين المشاركين فينطوي على إعطاء السلطة للطلبة لتحمل مسؤولية التأثير في تعلمهم وما ينتج عن ذلك من تَحَوُّلات، بمعنى أن التعلم يُحدث تحولا مما يوفر فرصة للتمكين الذاتي للطلبة من خلال زيادة الثقة، الوعي، الالتزام بالتعلم مدى الحياة،التفكير النقدي، التقييم الذاتي ومواكبة التغيير المستمر. وفقًا لهذا

[15] راجع كلا من:
- Mulu N. KAHSAY [2012]: Op.cit., p.p. 45 -52.
- Saud Alturifi Albaqami [2013]: «Reviewing the Quality Assurance Models», The Third International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education, Al-Zaytoonah University, Jordan, p.p. 883-885.
*Transformative Model.

النموذج يجب أن يكون التعلم عملية شفافة تستند إلى الحوار بين الأساتذة والطلبة، كما يتطلب تفاعلا ما بين الأساتذة وما بين الإداريين، ويُرَكِّز على تحديد أفضل ممارسات التعليم الجيد وعلى وضع أنظمة جودة تُمكن من التقييم والتحسين من طرف الطلبة؛

- **نموذج ضمان الجودة التعليم الشامل (CEQAM*)**: يقترح (Boyle and Bowden, 1997) هذا النموذج وفقا لمقاربات تتضمن هدف أو رؤية شاملة للمؤسسة، قيادة وإدارة فعَّالة، مشاركة المعنيين في وضع السياسات، تخطيط تنمية الموارد البشرية، الثقة، التركيز على أصحاب المصلحة ومعرفة احتياجاتهم وتوقعاتهم ورضاهم، تقييم وتحسين الجودة باستمرار، الهياكل والسياسات والإجراءات التي تدعم العمليات والأهداف الأولية. العناصر الرئيسية التي يرتكز عليها هذا النموذج هي: **عناصر المخرجات الرئيسية** (تحسين الجودة من خلال الوضوح في تعلم الطلبة خاصة من حيث تصميم المناهج، الوضوح في متطلبات المساءلة، ضرورة إدراك أهمية الجودة)، **وعناصر التمكين الرئيسية** (الرؤية والقيم والأهداف الاستراتيجية، برنامج نظام ضمان الجودة والعمليات، برنامج تطوير أعضاء هيئة التدريس، تقييم تعلم الطلبة وتقييم أعضاء هيئة التدريس والموظفين)، **وأنظمة الدعم الرئيسية** (الهياكل، السياسات، الموارد). يركز أصحاب النموذج على تكامل العناصر الثلاثة المتمثلة في برنامج نظام ضمان الجودة، تطوير أعضاء هيئة التدريس، وتقييم تعلم الطلبة، كل ذلك يركز على النتيجة المتمثلة في الجودة وتحسينها المستمر في إطار تعلم الطلبة؛

- **نموذج مشاركة الجودة (EMQ**)**: يركز هذا النموذج الذي وضعه (Haworth and Conrad,1997) على فكرة مشاركة الطلبة بشكل فعَّال في أنشطة التَعلُّم، من خلال التفاعل مع الآخرين والقيام بمهام جديرة بالاهتمام. الاهتمام الرئيسي لبرامج الجودة يجب أن يركز على قضايا تُساهم في نمو الطلبة وتطورهم، ويؤكد النموذج أن برامج الجودة تستند لخمس مجموعات تشمل ضمان مشاركة أصحاب مصلحة متنوعين، ثقافة مشاركة أصحاب المصلحة في تطوير البرنامج وتوجيهها، التعلم والتعليم التفاعلي الذي يستند إلى الحوار النقدي والتوجيه والتعاون، التأكد من أن متطلبات البرنامج مرتبطة بالنتائج الملموسة، كفاية الموارد (أعضاء هيئة، البنية التحتية الأساسية، التكنولوجيا) مِمَّا يُسْهِم في إثراء تجربة تعلم الطلبة؛

- **نموذج الجامعة المستجيبة (RUM***)**: أُقْتُرِح هذا النموذج من طرف (Tierney, 1998) يُركِّز على تحقيق التميز من منظور خارجي بناءا على الاتصال، وتتمثل قيمته الأساسية في أن أصحاب المصلحة أو الجمهور هو من يُحَدِّد جودة الجامعة استنادًا إلى علاقاتها وشراكاتها سواء الداخلية أو الخارجية، حيث يتم تحديد معايير الجودة على أساس مُقترحاتهم واحتياجاتهم مثل وجهة نظر أرباب العمل حول البرامج المعروضة والكفاءات المطلوبة، وعلى هذا النحو فإن الاستجابة الكافية لأصحاب المصلحة هي المطلب

* Comprehensive Educational Quality Assurance Model.
** Engagement Model of Quality.
*** Responsive University Model.

الرئيسي لتحقيق الجودة. يتمثل أحد جوانب النموذج في أنه يدمج بشكل كبير وجهات نظر الطلبة في تحديد الاهتمامات، مثل تخصيص الموارد وتحديد الأهداف وتطوير رسالة المؤسسة ورؤيتها، وبالتالي فإن جودة المؤسسة تتحدد بقدرتها على دمج متطلبات طلبتها وأصحاب المصلحة عموما في برامجها بشرط أن تُبنى على مقاييس أكثر موضوعية؛

- **جامعة نموذج التعلم (ULM*)**: اقتُرح هذا النموذج من طرف (Bowden and Maton, 1998) وهو يُشبه النموذج التحويلي للجودة لأنه يركز على تعزيز تَعَلُّم الطلبة، وأشار الباحثان أن جودة مؤسسات التعليم العالي ترتبط كثيرا بجودة التَعَلُّم. يُعالج النموذج التعليم العالي من منظور بيداغوجي، ويُشير أن التَعَلُّم هو العملية الجوهرية في جميع وظائف الجامعات وأن التدريس والبحث وخدمة المجتمع تعتبر وسائلا وليس أهدافا لنظام التعليم العالي، وأن الهدف الأساسي هو كيف تُسْهِم جميع الوظائف في تعلم الطلبة وتكوين المعرفة وإعداد الفرد والمجتمع لمواجهة المشكلات والفرص المستقبلية وتحقيق توقعات باقي أصحاب المصلحة. يُركِّز النموذج أيضا على التعاون الأكاديمي في تطوير التعليم وتحضير الطلبة للمواجهة والتعامل مع فرص التعلم المتاحة لتطوير رؤية شاملة لكفاءاتهم. في هذا النموذج هناك تحول من مدخل تعليمي موجه نحو المدخلات إلى مدخل يركز على التعلم، وهذا بدوره يتطلب تحولًا في مؤسسات التعليم العالي للتركيز على السياسات والأنشطة التي تركز على تعلم الطلبة؛

- **نموذج الجودة العامة (GQM**)**: طَوَّر (Srikanthan and Dalrymple, 2007) هذا النموذج كمزيج تركيبي للنماذج السابقة، يُركِّز على تجربة تَعَلُّم الطلبة ويتمثل هدفه الأساسي في تسهيل عملية التغيير في تعلم الطلبة من خلال مدخل تعليمي تعاوني يشمل التعلم والبحث والتطوير المجتمعي، وكذلك مشاركة مختلف أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية. يرى الباحثان بأن جودة التعليم العالي مرتبطة بجودة تعلُّم الطلبة، ومن ثمَّ يجب التركيز على إثراء خبراتهم التعليمية. أهم مُمَيِّزات النموذج تتمثل في التركيز الواضح على تَغَيُّر المتعلمين وإضافة قيمة لقدراتهم وتمكينهم، التعليم القائم على التعاون (ثقافة الفريق والدعم، مشاركة واسعة) والالتزام الحقيقي نحو تحسين التعلم وفق آليات ملموسة التطور. العناصر الرئيسية للنموذج تتمثل في التغيير المؤسسي للتعلم، تعليم من أجل التغيير، التقييم بهدف التغيير، تحسين الجودة ورقابة الجودة. يتطلب تنفيذ هذا النموذج تطوير وعي جماعي ورؤية مشتركة من جميع الجهات الفاعلة المعنية، ودور الإدارة العليا في تشجيع ثقافة الزمالة والتحسين المستمر، وتفاعل الفريق لضمان الجودة، على غرار النماذج السابقة يركز هذا النموذج على ماذا وكيف يتعلم الطلبة وكيف يمكن تحسين تعلم الطلبة؛

- **إطار الجودة الأكاديمي لـ"Dill" (DAQF***)**: يقترح (Dill, 1992) هذا الإطار على افتراض أن التعليم العالي هو نظام مترابط، ويركز على تصميم الجودة قبل مراقبتها وتقييمها، كما يركز على وسائل إدارتها،

* University of Learning Model.
** Generic Quality Model.
*** Dill's Academic Quality Framework.

والجودة وفقا للنموذج هي مسؤولية الجميع تتطلب قيادة قوية تُمارس من قبل أعضاء هيئة التدريس، الأنشطة الأساسية لإدارة الجودة في هذا الإطار تتضمن:

- ✓ **إدارة الموارد وانتقاء الطلبة:** التركيز على مصداقية أداء الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي وضمان التحسين المستمر، من خلال التأكد من فعالية عمليات الانتقاء والتوجيه استنادا إلى مقاييس ومعايير أساسية للجودة، ويعد التكامل بين إدارة الموارد واختيار الطلبة وعملية تصميم البرنامج الأكاديمي نقطة محورية في النموذج؛
- ✓ **تصميم البرنامج الأكاديمي/العمليات:** يشمل مهارات التدريس للأساتذة، ويركز على تصميم البرامج وتسلسل مكوناتها لتفعيل عملية التعلم بالتنسيق مع ممثلي هيئة التدريس، وتخطيط المقررات بما في ذلك الوسائل المستخدمة في تقديمها، وتقييم الطلبة مع أخذ بعين الاعتبار الفروقات بينهم؛
- ✓ **إجراء أبحاث حول احتياجات مستخدمي الخدمات التعليمية:** يتضمن النموذج أهمية إجراء الأبحاث على الخريجين وكذلك على سوق العمل لمعرفة مستوى الكفاءات وتقييم النجاح الأكاديمي؛
- ✓ **تصميم نظام لدعم جودة المعلومات:** يتضمن البيانات الخاصة بمقاييس ومعايير جودة أداء الطلبة، وتشمل شروط قبول الطلبة ونسبة التسرب، وكفاءة الخريجين ومستوى رضاهم، وهي بيانات ضرورية لدعم عملية إدارة انتقاء الطلبة وإدارة الموارد، وتصميم البرامج والعمليات، ورضا المستخدمين وسمعة المؤسسة؛

- **نموذج "Massy" لعملية الجودة (MMQP*):** تم تطوير هذا النموذج من طرف (Massy, 2003)، يُعَالِج تصميم وتنفيذ الجودة، ويشير تصميم الجودة في هذا النموذج إلى مواصفات المنتج أو الخدمة، بينما يشير تنفيذ الجودة إلى مدى توافق المنتجات (التعليمية والبحثية) مع المواصفات، كما ركز نموذج (Massy,1997) على تحسين جودة التعليم والتعلم وتسهيل المساءلة ويشمل المجالات الخمسة التالية:

- ✓ **تحديد نتائج التعلم:** بمعنى النتائج المرجوة من البرامج التعليمية التي تُحدث تغييرات في قدرات الطلبة وخبراتهم؛
- ✓ **تصميم المناهج الدراسية:** تصميم المناهج الدراسية من حيث المحتوى، التسلسل، التنظيم والملاءمة بما في ذلك الوسائل المستخدمة في تقديم المقررات؛
- ✓ **تصميم عملية التعليم والتعلم:** يركز هذا المجال على التنظيم وطرق التدريس المناسبة والمصادر التي تشمل المواد التعليمية ومسؤوليات أعضاء هيئة التدريس وآليات التغذية الراجعة، ويركز على تحسين بيئة التعلم لتحقيق نتائجه؛
- ✓ **تصميم الامتحانات واستخدام نتائجها:** اختيار واستخدام مقاييس ومؤشرات لتقييم تعلم الطلبة وتحديد النتائج على المدى الطويل والتجارب التعليمية والإجراءات الواجب استخدامها؛

* Massy's Model of Quality Process.

✓ **تنفيذ ضمان الجودة:** يشير إلى الآليات المستخدمة من طرف المجتمع الأكاديمي لضمان مدى تنفيذ نتائج التعلم، تصميم المناهج، عملية التدريس والتعلم وأدوات التقييم بشكل فعال، ويجب استخدام مؤشرات لقياس الأداء من أجل التحسين المستمر؛

- **إطار إدارة جودة التعليم العالي (QMFHE[*])**: تم اقتراح هذا النموذج من قِبل (Csizmadia, 2006) ويُعالج التعليم العالي كنظام، بمعنى يعتمد المدخل (مُدخلات_عمليات_مُخرجات)، أهم عناصره تتمثل في المدخلات (البرامج، هيئة التدريس، الطلبة، الموارد، تأثيرات البيئة الخارجية، توقعات الحكومات ووكالات الاعتماد...)، والعمليات (عمليات التعليم والإدارة والتخطيط...)، والمخرجات (رضا الطلبة وأصحاب العمل، انعكاس البرامج على مستوى الأداء، نتائج الدراسة، الأبحاث والخدمات...)، ويركز هذا النموذج أيضا على التعليم وعمليات الدعم التي تؤثر على جودة نتائج التعلم؛

-**الجامعة كنموذج منظمة تعلم (LOM[**])**: اقْتُرح من قبل (Senge, 1990)، الفرضية الأساسية لمنظمة التعلم هي أن التعلم ذو قيمة، ومستمر، ويكون أكثر فاعلية عند مشاركته، وأن كل تجربة هي فرصة للتعلم. منظمة التعلُّم هي منظمة قادرة على خلق، اكتساب وتحويل المعرفة، تغيير سلوكياتها، تسهيل التعلم لكل أفرادها وتغيير نفسها باستمرار. يتم تصور الجامعة من هذا المنظور على أنها مبنية بشكل صريح وضمني على مفاهيم ذات صلة بأهمية التعلم على المستوى الفردي، كما ينظر إلى جودة التعليم كمفهوم ديناميكي يتضمن التحسين المستمر وتطوير أفراد وممارسات وعمليات ونتائج منظمة تعليمية. الخصائص الرئيسية لمنظمة التعلم تتمثل في ثقافة التعلم، التبادل الحر وتدفق المعلومات، الالتزام بالتعلم، تقييم الأفراد، الانفتاح والثقة والتعلم من التجربة. وتتضمن التخصصات الخمسة الأساسية لمنظمة التعلم، التعلم الجماعي، بناء الرؤية المشتركة، الوعي بالنماذج العقلانية، التفوق الشخصي والتفكير المنهجي.

يتضح أن نماذج ضمان الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي ليست متنافية، بل هناك تركيز واضح على تعلم الطلبة والعمليات التعليمية الأساسية وعلى التحسين المستمر للجودة في كل النماذج، ويوجد بعض المميزات المشتركة بين هذه النماذج، الجدول رقم (03،03) يقدم ملخصًا للعناصر الرئيسية التي يركز عليها كل نموذج[*]:

[*] Quality Management Framework for Higher Education.
[**] The University as a Learning Organization Model.

[*] تستخدم علامة "√" للإشارة إلى تركيز كل نموذج.

جدول رقم (03، 03): مميزات نماذج ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

التركيز على:	نماذج ضمان الجودة								
	TM	CEQAM	EMQ	RUM	ULM	GQM	DAQF	MMQP	QMFHE	LOM
تعلم الطلبة	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
نتائج التعلم	√	√			√	√	√	√	√	√
معايير انتقاء الطلبة الملتحقين							√			
تصميم المناهج		√					√	√	√	
عمليات التعليم والتعلم	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
عملية تقييم الطلبة	√	√				√	√	√	√	
مشاركة والطلبة والأساتذة والموظفين	√	√	√	√	√	√				
برامج تطوير الموظفين/ أعضاء هيئة التدريس		√				√				
نظام تقييم الموظفين / أعضاء هيئة التدريس		√								
السياسة التنظيمية والهيكل		√					√			
الإدارة والقيادة الفعالة		√				√	√	√		
مطالب وتوقعات ورضا أصحاب المصلحة		√	√	√	√		√		√	
جودة نظام معلومات		√					√		√	
ثقافة التحسين المستمر للجودة	√	√			√	√	√	√	√	√
تنفيذ الجودة							√	√	√	
إدارة الموارد		√	√				√		√	
الشراكة والتعاون				√	√	√				

المصدر:

- Mulu N. KAHSAY [2012]: «Quality and Quality Assurance in Ethiopian Higher Education: Critical Issues and Practical Implications», A Doctoral Thesis , Published by CHEPS, University of Twente, Netherlands, p. 55

3.1. نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

بعد التطرق لمفهوم كلا من الجودة في مؤسسات التعليم العالي ومُقَارَباتها وأبعادها، وأيضا مفهوم ضمان الجودة ومعاييره ونماذجه، لوحظ أنَّ الجودة عُموما مفهوم مُعَقَّد ومُتَعَدِّد المعاني والأبعاد يرتبط بسياق وطبيعة وأهداف هذه المؤسسات، ويتضمَّن في جوهره تقييم نظام التعليم العالي وتحسينه باستمرار، ومؤسسات التعليم العالي في سعيها لتحقيق أهدافها والتي تَصُّب في الأخير في تحقيق جودة أدائِها ولتأكيد التزامها بتجسيد التقييم والتحسين المستمر، يُفْتَرض عليها تبني نظام الجودة الداخلية والخارجية، على هذا الأساس سيتم التطرق لتعريف نظام ضمان الجودة، أهدافه ومراحل تطبيقه.

1.3.1. تعريف نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

تَعَدَّدَت تعاريف نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، من بينها:

عَرَّف **Godwin UTUKA** أن: «نظام ضمان الجودة يتضمن جميع سياسات المؤسسة وإجراءاتها وخططها ومواردها وعملياتها وتحديد المسؤولية والسلطة، وكلها تهدف إلى تحقيق مستويات جودة المنتجات والخدمات التعليمية بالتوافق مع رضا أصحاب المصلحة وأهداف المؤسسة»[16].

أمَّا **صليحة رقاد** فعَرَّفت نظام ضمان جودة التعليم العالي بطريقة أشمل على أنه: «الأداة التي تسمح لمؤسسات التعليم العالي بالقيام بدورها في ضمان جودة مخرجاتها لأصحاب المصلحة، فبواسطته تؤكد على جودة كافة عناصر نظام التعليم العالي من توفير الأنظمة والموارد البشرية والمالية والمعلومات المناسبة (المدخلات) واستغلالها بشكل أمثل، من خلال الالتزام بمعايير الجودة الموضوعة وتحقيق أعلى المستويات في المخرجات مع الاهتمام بعملية التقييم المستمر لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي»[17].

عموما يُمكن تعريف **نظام ضمان جودة التعليم العالي** على أنَّه آلية تعتمدها مؤسسات التعليم العالي، بهدف تقييم وتطوير أدائها، تتضمن مجموعة من الوظائف والإجراءات والمراحل المتسلسلة على المستوى الداخلي والخارجي، ترمي إلى التَحَقُّق من مستوى جودة النظام ككل (مدخلات- عمليات- مخرجات) ومن أنَّه يتوافق مع الأهداف الموضوعة والمعايير والمقاييس المتفق عليها، والقيام بالإجراءات التصحيحية إذا تَطَلَّب الأمر ذلك، بهدف تلبية توقعات وطموحات أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية.

2.3.1. أهداف نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

يهدف نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق ما يلي:[18]

---

[16] Godwin UTUKA [2012]: Op.cit., p. 26.

[17] صليحة رقاد [2014]: مرجع سابق، ص. 74.

[18] راجع كلا من:

-Anna GLASS [2014]: «The State of Higher Education, The OECD Higher Education Programme (IMHE)», OECD, Paris, p.p. 23-24

-Roger BROWN [2004]: Op.cit., p. 28.

- صليحة رقاد [2014]: مرجع سابق، ص.ص. 76-77.

- خليل شرقي [2016]: مرجع سابق، ص.ص. 30؛ 82.

- **رقابة الجودة:** تعتبر أحد الاهتمامات الرئيسية لحكومات الدول، وأحد أهم أدوارها لضمان تحقيق مخرجات نظام التعليم العالي للحد الأدنى من متطلبات الجودة، فرقابة الجودة هي إجراءات للتحقق من مستوى إنجاز الأهداف وفقا لمستوى الأداء المطلوب، من خلال إثبات تحقُّق الأهداف بمصداقية ومراجعتها دوريًا. إن رقابة الجودة عن طريق القيام بالتصحيحات الإجرائية في الوقت المناسب يُعَزِّز من مستويات الجودة، بالخصوص ضمان مواءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل وتلبية أهداف التنمية الوطنية؛

- **المساءلة:** يهدف نظام ضمان الجودة إلى فرض المسؤولية على مطابقة المعايير الموضوعة، ووفقا لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) فإن المساءلة ترتبط عموما بهيئات داخلية وخارجية، وبهياكل إدارية مركزية ومدققين خارجيين لقياس مؤشرات الأداء الكمية، من خلال تحديد أهداف التعليم العالي في إطار السياسة العامة له وقياس التَقَدُّم نِسْبَةً لهذه الأهداف واستنادا لنظام المؤشرات المعمول به. يتمثل الأساس في المساءلة في تقديم إثباتات حول ما تم إنجازه ضمن الأهداف الموضوعة، وتوقعات الأطراف المعنية والفاعلة في مؤسسات التعليم العالي حول المنتجات والخدمات والعمليات، حيث تعتبر الإثباتات حقاً لأصحاب المصلحة يتم من خلالها التأكيد على مستوى الجودة المقبول. تحولت المساءلة مع مرور الوقت من كفاءة نظام إلى جودة تعليمية، إلى إنتاجية تنظيمية، إلى استجابة خارجية للأولويات العامة وطلبات المجتمع المحلي وسوق العمل في ظل التوجهات العامة وسياسات الإصلاح، وأصبحت جد ضرورية في محيط كثر فيه الفساد بمستوياته المختلفة والتهرب عن الالتزام بالمواثيق الأخلاقية المهنية والتعاقدية. تعتبر المساءلة كوسيلة لضبط الجودة وتحسين الأداء والحكم على مدى استجابته للمعايير المعتمدة، والذي يتم على أساسها منح أو منع أو سحب الاعتماد أو التمويل أو غيرها من الاجراءات؛

- **الشفافية:** تهدف الشفافية لتزويد مؤسسات التعليم العالي ومختلف أصحاب المصلحة بمعلومات حول الأداء ومجموع النتائج المسجلة في مختلف المؤشرات، لتتمكن من مقارنة نفسِها مع نُظَرائِها من المؤسسات الوطنية والدولية، وبهذا تصبح شفافة فيما يتعلق بنشاطاتها. ترتبط جودة نظام ضمان الجودة بدرجة كبيرة على جودة المعلومات التي يتم على أساسها التقييم والمراجعة، وأيضا مدى شفافية ومصداقية نظام المعلومات ككل، فدقة ومصداقية البيانات تنعكس على جودة المؤشرات والمقاييس والمعايير المعتمدة في تقييم الأداء، كما يوجد ارتباط كبير بين الشفافية والمساءلة، حيث تعتمد جودة المساءلة بشكل كبير جدا على جودة نظام المعلومات المتاح في مؤسسات التعليم العالي ومدى شفافيته؛

- **التحسين:** يساعد تطبيق نظام ضمان الجودة على تحسين الممارسات الحالية في مؤسسة التعليم العالي، من خلال أهم إجراء يقوم عليه والمتمثل في إجراء التقييم الذاتي، الذي يهدف إلى تزويد صُنّاع القرار بالتغذية الراجعة حول الوحدة محل التقييم، مُبْرِزاً في ذلك مواطن القوة والضعف والفرص المتاحة والتهديدات المحتملة، مِمَّا يرفع من فعالية الأداء ويُمَكِّن من وضع الاستراتيجيات والخطط واتخاذ الاجراءات التي من شأنها سَد الثغرات وتصحيح الأخطاء والاستفادة المثلى من الإمكانيات لتحقيق أداء أفضل. يتوقف نجاح هذه العملية على توافر مناخ من الثقة بين من يقوم بهذه العمليات ومن تَعنيه،

ويُستحسن أن تتم هذه العمليات بشكل دوري ومنتظم، كما يرتبط هدف التحسين أيضا بأهداف واهتمامات أصحاب المصلحة.

أشار عدَّة باحثين أن **تحسين الجودة يختلف** عن **المساءلة**، وأن المفهومين متضاربين ولا يمكن مُنَاقَشَتُهُمَا من قِبل نفس الهيئة القائمة على ضمان الجودة، ومع ذلك فهما مرتبطان بشكل وثيق، في هذا السياق أشار **Godwin UTUKA** أنَّه: «بينما تركز المساءلة على إثبات وجود الجودة، يركز التحسين على تحسين جودة العمليات والمنتجات (النتائج)، وأضاف أنَّ مفاهيم المساءلة والتحسين تتطلب التنسيق، فإذا تم التركيز بشكل كبير على المساءلة أو الامتثال للمعايير والمتطلبات فهذا قد يعرقل الإبداع والمرونة، وهي العمليات ذاتها التي تعزز تحسين الجودة» [19].

في نفس السياق أشار **Roger BROWN** أن: «نظام ضمان الجودة يهدف إلى المساءلة بناءا على تقييم الأداء والتحسين المستمر من خلال التصحيح والتطوير وفقا لنتائج التقييم، وأن هناك علاقة بين المساءلة والتحسين وأن كُلًّا منهما قد يخدم أهدافا مختلفة، والتي من المحتمل أن يتعارض بعضها مع بعض، كما أن دوافع المساءلة في الاستجابة لمصالح أصحاب المصلحة الخارجيين هي نفس الدوافع التي تقود التحسينات في الممارسة، فالمساءلة تعتمد إلى حد كبير على الدوافع الخارجية في حين يميل التحسين الفعال والمستدام إلى الاعتماد على الدوافع الذاتية، والتي غالبا ما ترتبط بمفاهيم الاحتراف»[20].

3.3.1. مراحل تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

يتطلب تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي ثلاث مراحل أساسية تتمثل في مرحلة تشكيل سياسة ضمان الجودة، مرحلة ضمان الجودة الداخلية والتقييم الذاتي، ومرحلة ضمان الجودة الخارجية نعرضها كالآتي:[21]

- **مرحلة تشكيل سياسة ضمان الجودة:** تُعد هذه المرحلة الخطوة الأوَّلية والأساسية لنجاح تطبيق نظام ضمان الجودة، فعلى مستواها تُحَدَّد الخطوط العريضة والإرشادية وما يستلزم توفيره للتطبيق الفَعَّال لنظام ضمان الجودة، تشكيل سياسة نظام ضمان الجودة يطرح تطبيق ثلاث مسائل أساسية هي:

✓ **تحديد أهداف تطبيق النظام:** بمعنى ما هي الغاية من تطبيق النظام؟، وتعتبر عملية اتخاذ القرار في تحديد الهدف المناسب من تطبيق نظام ضمان الجودة جوهر عملية تسييره، وتتباين الأهداف من تطبيقه بين رقابة الجودة، المساءلة، الشفافية وتحسين الجودة؛

[19] Godwin UTUKA [2012]: Op.cit., p. 27.
[20] Roger BROWN [2004]: Op.cit., p.p. 28-29.

[21] راجع كلا من:
- صليحة رقاد [2014]: مرجع سابق، ص.ص. 78-80؛ 91.
- كمال بداري وآخرون [2013]: مرجع سابق، ص.ص. 38؛ 55.
- Zineddine BERROUCHE et Nabil BOUZID [2012]: Op.cit., p.p. 22-32.

✓ **اختيار الآليات:** أي ما هي الآلية المناسبة؟، وبناء على ما تم تحديده من أهداف، يُطْرَح الانشغال الثاني والمتمثل في تحديد الآليات المناسبة لتحقيق الأهداف المسطرة من آلية التقييم، آلية الاعتماد، وآلية التدقيق؛

✓ **تحديد نطاق وأبعاد النظام:** بمعنى ما هو حجم أو امتداد تطبيق النظام؟، هنا تُطرْحَ مسألة تحديد النطاق الذي يُعنى بتطبيق نظام ضمان الجودة، فمن الضروري دراسة وتحديد النطاق سواء كانت مؤسسات تعليمية عامة أو خاصة، جميع المؤسسات التعليمية أو بعضها، مؤسسة تعليمية أجنبية أو وطنية، ضمان الجودة المؤسساتي أو البرامجي...إلخ.

- **مرحلة ضمان الجودة الداخلية والتقييم الذاتي:** بعد تحديد السياسة العامة لنظام ضمان الجودة على المستوى المركزي، يتعين على مسؤولي مؤسسات التعليم العالي العمل على ضمان الجودة داخل مؤسساتهم لتحقيق رضا أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية معا، من خلال القيام بجملة من الممارسات المتمثلة في:

✓ **إدارة الجودة:** يجب أن يكون لكل مؤسسة أو برنامج إستراتيجية وسياسة وإجراءات خاصة بإدارة الجودة وتكون رسمية ومعلن عنها، كما يجب العمل على نشر ثقافة الجودة وإدارتها كخطوة أساسية لتحقيق الأهداف المسطرة، ويتوقف ذلك على ضرورة هيكلة وظيفة إدارة الجودة في مؤسسة التعليم العالي التي تُعْنَى بمهام التخطيط، التنفيذ، الفحص والتصحيح، بهدف تحقيق التحسين المستمر في جودة خدمات مؤسسات التعليم العالي؛

✓ **إعداد مرجع للجودة (Référentiel Qualité):** مرجع الجودة هو وثيقة يُحدَّد فيها مفهوم الجودة المعتمدة في مؤسسة التعليم العالي بشكل مفصَّل، وفي كثير من الأحيان يُنَّظم في شكل ميادين خاصة بالأنشطة الرئيسية لمؤسسة التعليم العالي، تتضمَّن جملة أهداف تُعِدُّها مؤسسة التعليم العالي تحسُّبا للتقييم الذاتي ليكون بمثابة دليل اندماج إدارة المؤسسة في مسار الجودة، ويكون وصف النتائج المنتظرة، عرض للأجهزة المتوفرة، تحديد العمليات المنجزة ومؤشرات القياس هي العناصر التي ستبرز في عملية التقييم الذاتي، ويحتوي مرجع الجودة على المعايير (Référence)، المقاييس (Critères)، الإحصاءات (Statistiques)، مؤشرات الأداء (Indicateurs de Performance) والمعالم (المعايير القياسية المرجعية) (Benchmarks)؛

✓ **التقييم الذاتي:** يعتبر عنصرا أساسيا في ضمان الجودة الداخلية وكذا نقطة انطلاق ضمان الجودة الخارجية، وهو إجراء دوري ومستمر يُمارس من قبل موظفي مؤسسة التعليم العالي لقياس نتائج مختلف أنشطة مؤسسة التعليم العالي، وينتهي بتقديم تقرير تستند عليه هيئات ضمان الجودة الخارجية في عملية اعتماد مؤسسة التعليم العالي.

- **مرحلة ضمان الجودة الخارجية:** يُعد نظام ضمان الجودة الخارجية الحلقة المكملة التي تضفي المصداقية على إجراء التقييم الذاتي التي تقوم به مؤسسة التعليم العالي، ومعنى ذلك أن ضمان الجودة ليس فقط عملية تحسين داخلية ولكنها ترتبط أيضا بالمساءلة من قبل المجتمع. يستند إجراء ضمان الجودة الخارجية

على دراسة تقرير التقييم الذاتي من طرف هيئة ضمان الجودة، وذلك من منطلق موقعهم الخارجي ونظرتهم الأكثر شمولية وخبراتهم وتجاربهم السابقة مع البرامج المماثلة، تتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

✓ **التقييم**: يُعد التقييم أحد آليات ضمان الجودة الخارجية، يمكن أن يشمل جميع نشاطات المؤسسة، كما يمكن أن يقتصر على برامج التكوين أو البحث، وغالبا ما يُفضي التقييم الخارجي إلى زيارة ميدانية؛

✓ **الاعتماد:** يُمثل الاعتماد مجموعة الإجراءات والعمليات التي تهدف إلى التحقق من أن المؤسسة قد حَقَّقَت شروط ضمان الجودة ومواصفاتها المعتمدة، وأن برامجها تتوافق والمعايير المعتمدة والمعلنة، ونميز بين الاعتماد المُؤسسي الذي يركز على تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي بصورة شاملة، والاعتماد التخصصي أو اعتماد البرامج الذي يركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية المُتخصصة من حيث مدى توافقها مع المعايير والضوابط المُعلنة التي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد، بمعنى تحقيق البرامج للحد الأدنى من معايير الجودة والكفاءة المعيارية؛

✓ **التدقيق**: يُشرف عليه مُدققين خارجيين، ويختلف عن آليتي التقييم والاعتماد في تركيزه على نظام ضمان الجودة الداخلية، فهو يسلط الضوء على ضمان الجودة بصفة رسمية من حيث نصوص السياسات، القواعد، الاجراءات، الإرشادات ومسودات الاجتماعات، كما أنّه لا يركز على المعايير وإنما يقيس مدى قدرة النظام على المتابعة والرقابة الداخلية لمؤسسة التعليم العالي لإبراز نقاط القوة والضعف فيه.

المبحث الثاني: الجودة من منظور التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي

أثرت التوجهات العالمية للتعليم العالي خاصة منها العولمة والتدويل والثورة التكنولوجية في ظهور منافسة عالمية بين مؤسساته بهدف تحقيق أفضل أداء تعليمي وبحثي واجتماعي، مِمَّا أدى إلى ظهور التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي، الذي يكتسي أهمية بالغة باعتباره أحد وسائل تقييم الأداء ومؤشّرًا على موقعها بين المؤسسات العالمية وفقًا للمعايير التي تعتمدها هذه التصنيفات. يعكس التصنيف جودة مؤسسات التعليم العالي وسمعتها الأكاديمية من منظور عالمي، لهذا أصبح أداة مهمة في وضع سياسات هذه المؤسسات على المستوى العالمي والوطني والإقليمي، وتلق التصنيفات العالمية اهتماما متزايدا في مختلف الأوساط الأكاديمية والسياسية، رغم الجدل القائم حول جدواها ومصداقيتها فيما يخص المنهجية أو المعايير المعتمدة في إعدادها، من أهم التصنيفات العالمية تصنيف جامعة Shanghai Jiao Tong وتصنيف الشركة البريطانية QS* وتصنيف Webometrics الإسباني.

سيتم التطرق من خلال هذا المبحث لمفهوم هذه التصنيفات من خلال التطرق لتعريفها وأهميتها وأنواعها، ثم يتم عرض أهم مؤشرات التصنيف العالمية المعتمدة والانتقادات الموجهة لها، وفي الأخير يتم تسليط الضوء على الجامعات المصنفة عالميا وعربيا مع نقد وتحليل لنتائج التصنيف.

1.2. مفهوم التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي

سيتم التطرق لمفهوم التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي من خلال تعريفه، أهميته، ثم أهم أنواعه.

1.1.2. تعريف التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي

عَرَّف **Gero FEDERKEIL** التصنيف في إطار التعليم العالي بأنه: «طريقة لجمع المعلومات بهدف تقييم مؤسسات التعليم العالي من حيث البرامج والبحث والأنشطة العلمية، لتوجيه مجموعات مستهدفة مثل الطلبة، الخريجون، المسؤولون في قطاع التعليم العالي...إلخ، لمعرفة نقاط القوة والضعف ومعرفة الوضع التنافسي» [22].

كما عَرَّفه **Kobayashi TESTUO** على أنه: «نظام لترتيب مؤسسات التعليم العالي من حيث المستوى الأكاديمي والمستوى العلمي أو الأدبي، وهذا الترتيب يعتمد على مجموعة من الإحصاءات أو الاستبيانات التي تُوزع على الطلبة والأساتذة وغيرهم من الخبراء والمُحكمين، أو عن طريق تقييم الموقع الإلكتروني أو غير ذلك من المعايير» [23].

أمَّا **خالد صلاح حنفى محمود** فقد عَرَّفه بأنه: «نظام لترتيب مؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال مجموعة من المنهجيات التي تعتمد على القياس الكمي لمجموعة مُحددة من المعايير والمؤشرات،

*Quacquarelli Symonds.

[22]Gero FEDERKEIL [2002]: «Some Aspects of Ranking Methodology, The CHE –Ranking of German Universities», Journal of Higher Education in Europe, Routledge-Taylor&Francis Group, Vol 27, Nº 04, London, p. 389.

[23]Kobayashi TESTUO [2010]: «The University Ranking of Asahi Shimbun Publications», Journal of International Higher Education , PKP Publishing Services,Vol 03, N° 04, Canada, p. 168.

وتصدر عن هَيْئَاتٍ وجِهَاتٍ مستقلة وذلك في صورة تقارير دورية سنوية غالبا. تتعدد أنواع التصنيفات فمنها العالمية، ومنها الإقليمية ومنها المحلية، ومنها ما يُرَكِّز على مجالات معينة ومحددة وذلك طبقاً لمنهجية كل منها وأهدافها»[24].

إذن يُمكن تعريف **التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي** على أَنَّه تَرتيبُها وفقا لمجموعة من المعايير قابلة للقياس، وتختلف أهمية هذه المعايير ووزنها النسبي حسب الجهات القائمة على التصنيف، وهذا بهدف تقييم وظائف مؤسسات التعليم العالي عالميا إقليميا ومحليا، مِمَّا يُتِيح إمكانية المقارنة بين المؤسسات المختلفة.

2.1.2. أهمية التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي

يعكس التصنيف العالمي قيمة مؤسسات التعليم العالي، سُمعتها الأكاديمية ومركزها التنافسي، وهذا ما يفسر التوجه العالمي والاهتمام المتزايد نحوه، على هذا الأساس تبرز أهميته من خلال:[25]

- يُعَدُّ التصنيف مُؤَشِّرا على جودة التعليم والبحث، مِمَّا يُسَاهِم في تحديد مدى تحقيق مؤسسات التعليم العالي لأهدافها؛

- يُعْتَبَرُ التصنيف مقياسا لتطور التعليم، فهو بمثابة دليل لصُنَّاع القرار وواضعي السياسات لقراءة وتقييم واقع المؤسسات على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الدولي، مما يُسَاهِم في التطوير المستمر لمؤسسات التعليم العالي؛

- يُمَكِّن التصنيف من تصحيح نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة، مِمَّا يُعَزِّزُ المنافسة الإيجابية الدولية في مجال التعليم العالي؛

- يُسَاهِم التصنيف بشكل كبير في خلق بيئة تعليمية جاذبة ومتعددة الثقافات، ويشجع التعاون بين الجامعات ويخلق المنافسة بينها؛

- يكشف التصنيف عن مستوى المساهمة في البحث العلمي، إذ أَنَّ مكانة المؤسسات عالميا تعتمد على ما تقوم بنشره من أبحاث جديدة ذات جودة عالية، وبالتالي فهو يشجع المنافسة في نشر المزيد من البحوث العلمية والاهتمام بجودتها؛

- يُبْرِزُ التصنيف أهمية البعد التمويلي والميزانيات المخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي، في المقابل يُعْتَبَر مُؤشرا للشفافية والإفصاح لأنه يعتمد على مؤشرات كمية تفصيلية ودقيقة؛

- يُؤَثِّرُ التصنيف في توجهات أصحاب المصلحة، خاصة استقطاب الطلبة وهيئة التدريس، وبالتالي يفتح الأبواب للوصول إلى أفضل الفرص في الوصول إلى الجامعات و المؤسسات التعليمية الأفضل.

---

[24] خالد صلاح حنفي محمود [2017]: «التصنيفات العالمية للجامعات وإمكانية إفادة الجامعات العربية منها: دراسة تحليلية نقدية»، المؤتمر العربي الدولي الخامس حول: «ضمان جودة التعليم العالي»، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ص. 256.

[25] حورية علي حسين ونايف عبد الله اللهيبي [2013]: «واقع التخطيط لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات»، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، المجلد 33، العدد 04، الأردن، ص. 153.

3.1.2. أنواع التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي

ينقسم التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي إلى ثلاثة أنواع هي:[26]

- **التصنيف الشامل:** يقوم هذا التصنيف على إعطاء درجة واحدة كاملة للمؤسسة، ويشمل الجامعة بأكملها، حيث تُجْمَعُ مؤشرات مختلفة وتخضع لعملية حسابية وتطبق الأوزان...إلخ، ومن ثَم تُستخرج النتيجة الكلية للمؤسسة المعنية، ويعتبر هذا التصنيف أكثر أنواع التصنيفات شُيُوعاً، وتُسْتَخْدَم في الولايات المتحدة الأمريكية و بولندا؛

- **التصنيف الجزئي:** يُجرى هذ التصنيف حسب الموضوع أو البرنامج أو فرع المعرفة، حيث تُصَنَّف مؤسسات التعليم العالي وفق البرامج أو الموضوعات المحددة التي تطرحها، ويُمكن لهذا النوع من التصنيف أن يُغَطي مستويات مختلفة للتعليم العالي من الدرجة الجامعية الأولى إلى الدراسات العليا، أو البرامج المهنية أو غيرها من الميادين والمجالات، يُسْتَخدم هذا النوع في ألمانيا وفي صحيفة Business week وصحيفة Financial Times البريطانيتين؛

- **التصنيف المُنَوَّع:** يشمل هذا النوع جميع الأنواع المتبعة في التصنيف التي توجد اختلافات كبيرة بينها ويصعب تصنيفها على نحو مستقل، ومن الأمثلة على ذلك النوع الذي يُسْتخدم في اليابان من قبل Recruit Ltd، حيث تُصنف المؤسسات حسب رُدُودِها على مسح مؤلف من ثماني وثمانين سؤالا، فالسؤال الأول يتبعه ترتيب للمؤسسات بناء على إجابتها عليه، وهكذا السؤال الثاني يتبعه ترتيب آخر...إلخ، ومن أنواعه استخدام النوع الشمولي الجزئي في التصنيف.

2.2. مؤشرات التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي

تهتم العديد من المؤسسات في العالم بتصنيف مؤسسات التعليم العالي عالمياً، حيث تعتمد تصنيفات مختلفة، تتم وفقا لمنهجيات مختلفة وتُبنى على معايير عديدة تختلف من تصنيف لآخر، من أهم التصنيفات المعتمدة يوجد تصنيف Shanghai، تصنيف QS وتصنيف Webometrics.

1.2.2. تصنيف جامعة Shanghai Jiao Tong

يُطْلَقُ عليه أيضا الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية ويُرمز له بالاختصار (ARWU*)، يَصدُر من مركز بحث الجامعات العالمية التابع لمعهد بحث التربية والتعليم العالي Shanghai Jiao Tong في الصين وينشر قائمة بأفضل 500 جامعة في شهر سبتمبر من كل عام، ويهدف في الأساس إلى تحديد مركز الجامعات الصينية قصد تضييق الفجوة بينها وبين ما يُسمى بجامعات النخبة العالمية، وتتضمن طريقة التصنيف أربعة معايير رئيسة يمكن تلخيصها في الجدول رقم (03، 04):

[26] سوسن شاكر مجيد [2012]: «الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية»، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص.ص. 75-76.

*Academic Ranking of Word Universities.

جدول رقم (03، 04): معايير تصنيف ARWU

المعيار	الوصف	الرمز	النسبة%
جودة التعليم	الخريجون الفائزون بجائزة نوبل أو جوائز فيلد (**Fields Medals**) للرياضيات.	Alumni	%10
جودة أعضاء هيئة التدريس	أعضاء هيئة التدريس الفائزين بجائزة نوبل أو جوائز فيلد للرياضيات	Award	%20
	الباحثون الأكثر استشهادا بهم في 21 تخصصا علميا	HiCi	%20
مخرجات البحث العلمي	الأبحاث المنشورة في أفضل مجلات الطبيعة والعلوم	S&N	%20
	البحوث المفهرسة في مؤشر الاقتباس العلمي الموسع ومؤشر الاقتباس في العلوم الاجتماعية	PUB	%20
نصيب الفرد من الأداء	نصيب الفرد من الأداء الأكاديمي للمؤسسة	PCP	%10

المصدر:

- http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2018.html (See on 10/10/2018)

من أهم الانتقادات الموجهة لهذا التصنيف:[27]

- معايير هذا التصنيف تعتمد بدرجة كبيرة على مُراجعة المقالات والأبحاث باللغة الانجليزية، وهذا لا يصلح لتقييم كل أنواع الأبحاث كأبحاث العلوم القانونية والعلوم الإنسانية التي تُنْشَر بلغة الدولة المحلية، فضلا عن أن النشر خاصة في مجال العلوم الإنسانية يتم غالبا باللغة الأم وعن طريق الكتب ورسائل الدكتوراه وليس نشر الأبحاث في المجلات الإنجليزية المحكمة، وهذا ما لا يقوم هذا التصنيف بقياسه؛

- فيما يخص حصول خريجي جامعة ما على جائزة نوبل، يَسْتَثْنِي الفائزين الحاصلين على جائزة نوبل في الآداب أو السلام أو حتى جوائز محلية؛

- إشكالية اللغة وغياب بعد العالمية، وذلك لأنه يعتمد بشكل أساسي على عدد من المقالات التي نشرها الباحثون في مَجَلَّاتٍ مُحْكَمَة حسب قاعدة بيانات شركة Reuters Thomson، فهي لا تصلح لكل جامعات العالم، كما أنها لا تصلح لتقويم كل أنواع الدراسات، وركز على البحث العلمي بنسبة 60% وانحاز إلى العلوم الطبيعية أكثر من العلوم الأخرى؛

- افتقاد التصنيف لمؤشرات عن طرق جودة التدريس، والبنية التنظيمية للمؤسسة التعليمية واعتماد كبير بنسبة 30% على الانجازات الفردية؛

[27] راجع كلا من:

- سهير محمد حوالة وسارة عبد المولى المتولي [2014]: «معايير التصنيفات العالمية الجامعية: دراسة تحليلية نقدية»، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، المجلد 22، العدد 04، الجزء 02، مصر، ص. 07.

- سعيد الصديقي [2014]: «الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز»، مجلة رؤى استراتيجية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، العدد 06، الإمارات العربية المتحدة، ص. 12.

- يتعامل مع الجامعات كنسخة واحدة رغم اختلافها، وبسبب معاييره الموحدة يُهْمِل الثقافات والبيئة التعليمية والاجتماعية.

2.2.2. تصنيف المؤسسة البريطانية QS

هو تصنيف يصدر من المؤسسة البريطانية Quacquarelli Symonds، وهي مؤسسة غير ربحية تأسست سنة 1990، مقرها الرئيسي في لندن ولها فروع منتشرة حول العالم، وهي شركة تعليمية مهنية، تُقَدِّم تقريرا سنويا تُصَنِّف فيه أكثر من 30000 جامعة حول العالم مرتبة حسب معايير أكاديمية وعلمية. أصدرت الشركة أول قائمة تصنيفية لها سنة 2004 بالشراكة مع مجلة Times للتعليم العالي، وقد استمرت الشراكة حتى سنة 2009، ليَسْتَقِل كلا منهما بتصنيف جديد سنة 2010. يهدف هذا التصنيف إلى رفع مستوى المعايير العالمية للتعليم العالي، والحصول على معلومات عن برامج الدراسة في مختلف مؤسسات التعليم العالي، والقيام بمقارنة بين 500 مؤسسة تعليم عالي من بين أكثر من 3000 مؤسسة لإصدار دليل لها. يعتمد تصنيف QS على ستة معايير لتقييم الجامعات يعرضها الجدول رقم (03، 05):

جدول رقم (03، 05): معايير تصنيف QS

المعيار	الوصف	النسبة
السمعة الأكاديمية	تقاس من خلال استطلاع لآراء أكثر من 80000 خبير أكاديمي في الجامعات من مختلف أنحاء العالم.	%40
سمعة الخريجين في سوق العمل	يعتمد تحديد الدرجة على استطلاع آراء أكثر من 40000 من أرباب العمل، حول مؤسسات التعليم العالي المسؤولة عن الخريجين الأكثر كفاءة وابتكارا وفعالية.	%10
نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس إلى عدد الطلبة	نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة الملتحقين المسجلين.	%20
الاستشهاد بأبحاث أعضاء هيئة من قاعدة البيانات SCOPUS	-معدل النشر لكل عضو هيئة تدريس. - عدد الاقتباسات لأبحاث هيئة التدريس خلال الخمس السنوات الأخيرة على المستوى العالمي.	%20
جذب الأساتذة الأجانب	نسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب للعدد الكلي.	%5
جذب الطلبة الأجانب	نسبة الطلبة الأجانب لمجموع الطلبة.	%5

المصدر:

- https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology (See on 10/11/2018)

من أهم الانتقادات الموجهة لهذا التصنيف هي:[28]

- معيار السمعة الأكاديمية والمخصص بوزن نسبي كبير بنسبة 40% الذي يُقاس من خلال آراء الخبراء في مؤسسات التعليم العالي من مختلف أنحاء العالم، هؤلاء الخبراء ليس بالضرورة أن تكون لديهم المعرفة الوافية والصحيحة عن جميع مؤسسات العالم، كما توجد انتقادات أكاديمية حول الثقة في نتائج الاستطلاع بالنظر إلى نسبة التمثيل والتجاوب والطريقة العلمية التي يتم بها إجراء الاستطلاع؛

[28] سهير محمد حوالة وسارة عبد المولى المتولي [2014]: مرجع سابق، ص. 10.

- وجود مؤشرات كمية فقط وغياب النوعية منها في معيار تقييم هيئة التدريس والطلبة، أيضا الوزن النسبي المخصص للبحث العلمي 20 % وهو صغير نسبيا؛

- التصنيف لم يُعْطِ أهمية لمعيار التعليم والتعلم.

3.2.2. تصنيف Webometrics

يصدر هذا التصنيف من المجلس الأعلى للبحث العلمي (CSIC[*]) التابع لوزارة التربية والتعليم في مدريد منذ سنة 2004، ويهدف إلى التشجيع على النشر الالكتروني على شبكة المعلومات، وتجدر الإشارة إلى أن هذا التصنيف يخص الموقع الالكتروني لمؤسسات التعليم العالي وليس المؤسسات في حد ذاتها[29].

يهدف هذا التصنيف بالدرجة الأولى إلى حث الجهات الأكاديمية في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز، من أجل دعم الحصول على المعلومات وتبادلها، وإتاحة الفرصة للجميع للحصول على المنشورات العلمية والموارد التعليمية[30]. يعتمد التصنيف على قياس أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال مواقعها الالكترونية ضمن المعايير المبينة في الجدول رقم (03، 06) :

جدول رقم (03، 06): معايير تصنيف Webometrics

المعيار	الوصف	النسبة
الحجم **(Size)**	عدد صفحات الموقع الالكتروني للجامعة المستخدمة على شبكة المعلومات في أربعة محركات بحث: **(Google, Yahoo, Live Search, Exalead)**	%20
الملفات الغنية **(Rich Files)**	مدى صلة الملفات الموجودة في الموقع بالأنشطة الأكاديمية وأعمال النشر **(PDF,DOC,PPT,PS)**	%15
محرك البحث العلمي **(Scholar)**	عدد المنشورات والاستشهادات الواردة لكل مجال أكاديمي من محرك البحث **(Google)**	%15
الظهور **(Visibility)**	عدد الروابط الخارجية التي تم الرجوع إليها على موقع الجامعة والواردة عن طريق محركات البحث مثل: **(Yahoo, Msn)**	%50

المصدر: سوسن شاكر مجيد[2012]: «الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية»، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص 106.

من أهم الانتقادات الموجهة لهذا المعيار:[31]

- يقتصر التصنيف على جانب ضيق وهو جانب النشر الإلكتروني، فلا يكفي حصر الإنجازات العلمية لمؤسسات التعليم العالي في المنشورات الالكترونية فقط؛

- يعتمد التصنيف على كثرة نشر الإنتاج العلمي لمؤسسات التعليم العالي على شبكة الإنترنت، وهذا لا يعكس جودتها؛

- يتضمن التصنيف التحيز اللغوي، حيث أن أكثر من نصف مستخدمي الانترنت من المتحدثين باللغة الانجليزية.

[*]Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Conseil Supérieur de la Recherche Scientifique).

[29] ريسان خريبط [2014]: مرجع سابق، ص. 133.

[30] سوسن شاكر مجيد [2012]: مرجع سابق، ص. 105.

[31] سهير محمد حوالة وسارة عبد المولى المتولي [2014]: مرجع سابق، ص. 08.

3.2. مؤسسات التعليم العالي المُصَنَّفَة عالميا وترتيب العربية منها

بعد عرض أهم مؤشرات التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي، سيتم تقديم قائمة للمؤسسات المُصَنَّفَة في المراتب الأولى عالميا، ثم يتم عرض ترتيب لبعض مؤسسات التعليم العالي العربية، مع تحليل لنتائج المؤسسات المصنفة والمؤسسات المتأخرة.

1.3.2. مؤسسات التعليم العالي المُصَنَّفَة عالميا

بالاطلاع على نتائج التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي، المتوفرة على مواقع كل من (QS) و(ARWU) و(Webometrics) لسنة 2018، سيتم عرض ترتيب لـ 20 مؤسسة تعليم عالي وفقا للمؤشرات الثلاثة سالفة الذكر كما يُبينها الجدول رقم (03، 07):

جدول رقم(03، 07): ترتيب 20 مؤسسة تعليم عالي مُصَنَّفَة عالميا

الجامعة	الدولة	الرتبة في تصنيف:		
		QS	ARWU	Webometrics
معهد Massachusetts للتكنولوجيا	أمريكا	1	4	3
جامعة Stanford	أمريكا	2	2	2
جامعة Harvard	أمريكا	3	1	1
معهد Califomia للتكنولوجيا	أمريكا	4	9	34
جامعة Cambridge	بريطانيا	5	3	10
جامعة Oxford	بريطانيا	6	7	7
جامعة College London	بريطانيا	7	17	18
جامعة Imperial College London	بريطانيا	8	24	59
جامعة Chicago	أمريكا	9	10	26
المعهد الفيدرالي السويسري للتكنولوجيا	سويسرا	10	19	27
جامعة Nanyang التكنولوجية	سنغافورا	11	96	118
المدرسة الفيدرالية متعددة التقنيات Lausanne	سويسرا	12	81	74
جامعة Princeton	أمريكا	13	6	20
جامعة Cornell	أمريكا	14	12	8
الجامعة الوطنية في سنغافورا	سنغافورا	15	85	51
جامعة Yale	أمريكا	16	12	16
جامعة Johns Hopkins	أمريكا	17	18	13
جامعة Columbia	أمريكا	18	8	9
جامعة Pennsylvania	أمريكا	19	16	11
جامعة الوطنية في أستراليا	أستراليا	20	69	120

المصدر: من إعداد الباحثة، بالاعتماد على المواقع:

- https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018
- http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html
- http://www.webometrics.info/en/wor-ld (See on: 03/10/2018)

الملاحظ أن مؤسسات التعليم العالي الأجنبية احتلت الصدارة في قوائم التصنيف حسب كل المؤشرات تقريبا، كما أظهرت نتائج أغلب التصنيفات تَفَوُّق مؤسسات التعليم العالي الأمريكية، حيث نالت حصة الأسد في أغلب التصنيفات على غرار كل سنة باحتلالها المراكز الثلاثة الأولى بجامعات Harvard وStanford في تصنيفيARWU وWebometrics، وبمعهد Massachusetts للتكنولوجيا في

تصنيف QS، تلتها مؤسسات التعليم العالي البريطانية بتَصَدُّر جامعة Cambridge المرتبة الثالثة في تصنيفARWU. ووفقا لنتائج التصنيفات الثلاث* ظهرت دول عِدَّة كسنغافورة، سويسرا، أستراليا، الصين، اليابان كندا، كوريا الجنوبية، هونغ كونغ، فرنسا، هولندا، ألمانيا، تايوان، الأرجنتين، نيوزلندا، بلجيكا، الدنمارك روسيا والسويد، والملاحظ أنَّ أغلب مؤسسات التعليم العالي المُصَنَّفةَ في المراتب الأولى عبارة عن مؤسسات بحثية تركز على التكنولوجيا وإنتاج المعرفة.

2.3.2. ترتيب مؤسسات التعليم العالي العربية في التصنيفات العالمية

رغم التطور الكمي الملحوظ لمؤسسات التعليم العالي العربية في السنوات الأخيرة، وسعيها نحو تحسين أدائها وفق المعايير العلمية والبحثية المطلوبة عالميا، إلاَّ أنَّ الملاحظ من خلال قراءة لأهم التصنيفات العالمية لسنة 2018، غِيَابُها في قائمة أفضل 100 جامعة في العالم، لكن هذا لا ينفي تَصَدُّر البعض منها لمراتب متقدمة نوعا ما في تصنيفاتARWU، QS وWebometrics.

تَضَمّن تصنيف ARWU أربع مؤسسات تعليم عالي سعودية وهي جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود في فئة المراتب (101-150)، وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا في الفئة (201-300)، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الفئة (301-400)، وجامعة مصرية هي جامعة القاهرة حصلت على ترتيب في الفئة (401-500).

وفي تصنيف QS، حصلت الجامعات السعودية نَفْسُها تقريبا على مراتب متقدمة نوعا ما وهي جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز، احتلت المراتب 173، 221، 226 على التوالي، في المقابل احتلت جامعة الإمارات العربية المتحدة، جامعة قطر والجامعة الأمريكية بالقاهرة المراتب: 390 394، 395 على التوالي.

بينما تَضَمَّن تصنيف Webometrics ترتيبا لمؤسسات التعليم العالي العربية، نعرض قائمة 20 جامعة عربية الأولى مع تصنيفها العالمي وِفقاً لهذا المؤشر من خلال الجدول رقم (03، 08):

* Available on:
- https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018
- http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html
- http://www.webometrics.info/en/wor-ld (See on: 03/10/2018)

جدول رقم (03، 08): ترتيب 20 مؤسسة تعليم عالي عربية وفقا لتصنيف Webometrics لسنة 2018

الجامعات	الدولة	التصنيف عربيا	التصنيف عالميا
جامعة الملك سعود	السعودية	1	420
جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	2	484
جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا	السعودية	3	528
الجامعة الأمريكية في بيروت	لبنان	4	750
جامعة القاهرة	مصر	5	760
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	السعودية	6	825
جامعة قطر	قطر	7	1043
جامعة الإسكندرية	مصر	8	1139
جامعة الإمارات العربية المتحدة	الإمارات العربية المتحدة	9	1139
جامعة الأردن	الأردن	10	1201
جامعة المنصورة	مصر	11	1289
الجامعة الأمريكية بالقاهرة	مصر	12	1323
جامعة السلطان قابوس	عُمان	13	1363
جامعة عين شمس	مصر	14	1394
جامعة أم القرى	السعودية	15	1499
جامعة القديس يوسف ببيروت	لبنان	16	1688
جامعة الأردنية للعلوم والتكنولوجيا	الأردن	17	1708
جامعة بنها	مصر	18	1767
الجامعة الأمريكية بالشارقة	الإمارات العربية المتحدة	19	1783
جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة	الجزائر	20	1792

المصدر: من إعداد الباحثة، بالاعتماد على الموقع:

- http://www.webometrics.info/en/aw (See on: 03/10/2018)

ترتيب مؤسسات التعليم العالي العربية ضمن التصنيفات العالمية عموما وتصنيف Webometrics خصوصا، يُبَيِّن تَصدُّر الجامعات السعودية لقائمة أفضل 20 جامعة عربية أولى وأيضا حِيازتُها مع الجامعات المصرية على 50% من مراتب هذه القائمة، وهو ما يُبْرِز التفاوت بين مؤسسات التعليم العالي العربية. يمكن تفسير ذلك باهتمام الجامعات العربية المصَنَّفَة بالمنافسة العالمية وسعيها ورغبتها في تحسين مَرتبتها وسُمْعَتِها عربيا وعالميا، فتصدُّر الجامعات السعودية للمراتب الأولى عربيا يمكن تفسيره باتجاهها نحو اقتصاد المعرفة من خلال إنتاج المعرفة، حيث قامت بالعديد من المبادرات كمبادرة التميز البحثي ومبادرة حدائق ومنتزهات التكنولوجيا وأيضا الانفتاح على الصعيد الدولي وتمويل وتشجيع التعليم العالي والبحث العلمي. في المقابل يُلاحَظ تأخر أغلب الجامعات العربية في القوائم ونخص بالذكر الجامعات الجزائرية، حيث احتلت جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة المرتبة 20 عربيا و1792 عالميا حسب تصنيف Webometrics لسنة 2018، ويمكن أن يعود سبب تأخر هذه الجامعات ضمن المراتب الأولى إلى تركيزها على الوظائف التقليدية وغياب الرؤية الاستراتيجية الواضحة لأغلبها.

3.3.2. مميزات مؤسسات التعليم العالي المُصَنَّفَة عالميا وأسباب تأخر العربية منها

تميّزت مؤسسات التعليم العالي المُصنفة عالميا عن غيرها من المؤسسات المُتَأخِرة في قوائم التصنيف بعدة خصائص سمحت لها بتصدر المراتب الأولى مثل الشراكة المجتمعية، بناء مجتمع المعرفة، ريادة الأعمال، البحث العلمي، التعليم والتعلم القائم على الإبداع والابتكار، الاعتماد الأكاديمي، جوائز التميز الأكاديمي، الموارد المالية، البنية التحتية، السمعة الأكاديمية...إلخ، وبالاطلاع على تاريخ وواقع هذه المؤسسات نجد أن دُولها انتهجت أُسُسًا بالغة الأهمية لتَطوُرها عموما وتطوير جامعاتها على وجه الخصوص، كما أنها هذه المؤسسات تُدرج ضمن استراتيجياتها نظام حوكمة فعال وركزت على تجسيد مفهوم الجامعة المنتجة، في المقابل يُعد غياب أو ضعف هذه العوامل والعديد من العوامل الأخرى سبب تأخر مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية في أغلب قوائم التصنيف.

أهم أسباب تقدم وتأخر مؤسسات التعليم العالي في قوائم التصنيف يعرضها الجدول رقم (03، 09):

جدول رقم (03، 09): مميزات مؤسسات التعليم العالي المُصَنَّفة عالميا وأسباب تأخر العربية منها

مميزات مؤسسات التعليم العالي المصنفة عالميا	أسباب تراجع مؤسسات التعليم العالي العربية
-عراقة التأسيس فالكثير من المؤسسات يعود تأسيسها إلى القرن 11. -الاختلاف في الخصوصيات من حيث المهام والتخصصات. - تنويع التخصصات وفقا لطبيعة البيئة الجامعية ومتطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي. - تطبيق اختبارات القبول في أغلب الجامعات وأهمية السنة التحضيرية للطلبة الجدد لدخول التعليم العالي والتركيز على أهمية تكوينهم في اللغات كأداة للدراسة والبحث والتواصل. - التركيز على الإطارات والكفاءات المتميزة التي لديها أهمية كبيرة في تكوين الطلبة. -الاتفاقيات والشراكات بين مؤسسات التعليم العالي محليا ودوليا. -الاهتمام بالإصدارات العلمية وتشجيع الإنتاج العلمي من خلال إنشاء المطابع ودور النشر الخاصة بالجامعات. - دور دُور النشر في التمويل الذاتي للجامعة، وخلق مصادر تمويل إضافية. -تجسيد مفهوم الوقف والجامعة المنتجة في التمويل. -مشاركة رجال الأعمال ورجال السياسة في التمويل. -الدعم الحكومي لمؤسسات التعليم العالي. - الإنفاق على الطلبة وتوفير الخدمات المدنية الضرورية لهم (المرافق الصحية والرياضية والثقافية)، من أجل جذب الطلبة خاصة الأجانب لتبادل الثقافات والكفاءات. - الربط بين البحوث العلمية والمحيط الاقتصادي (سوق العمل) والمحيط الاجتماعي. -الترابط بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية (التعليم المهني). -تسهيل الإجراءات الإدارية وتقليص البيروقراطية. - تشجيع الابتكار والابداع والمواهب من خلال فتح كليات متخصصة وتجسيد فكرة المدينة العلمية. -التركيز على صناعة المورد البشري وإنتاج المعرفة.	-غياب الإرادة السياسية للتغيير. -غياب رؤية إستراتيجية واضحة. - تدني نسبة الإنفاق على التعليم عموما والبحث العلمي خصوصا. - ضعف أو غياب مشاركة القطاع الخاص في تمويل التعليم والبحث العلمي. -تبني أسلوب التعيين فيما يخص كل القيادات الجامعية تقريبا وغياب مبدأ الانتخاب، وغياب المشاركة والمساءلة. - غياب الإفصاح والشفافية فأغلب الدول العربية غير قادرة على توفير بيانات دقيقة على المؤشرات المستخدمة في التصنيفات العالمية. -المركزية وغياب الاستقلالية المالية والإدارية والأكاديمية. -البيروقراطية والفساد الأكاديمي. - غياب المنافسة بين الجامعات العربية وغياب الحوافز المالية فيما يخص الجامعات الأكثر إنتاجا للبحوث العلمية. - ضعف حركة تدويل التعليم العالي في الدول العربية فيما يخص الطلبة، أعضاء هيئة التدريس والنشر العلمي المشترك وضعف استقطاب وجذب الأساتذة والباحثين الأجانب. -تدني أجور أعضاء هيئة التدريس في أغلب الدول العربية. -هجرة الكفاءات البشرية العربية. - ضعف التوازن بين التخصصات الأكاديمية العلمية والاجتماعية والإنسانية. - انفصال البحوث عن المحيط الاقتصادي والاجتماعي وعدم مواكبتها للتكنولوجيا المتقدمة. -نشر الكثير من البحوث باللغة العربية. -ضعف الإنتاج العلمي في مجال ترجمة الكتب والأبحاث. -الفجوة الالكترونية بين الجامعات العربية والجامعات الغربية.

المصدر: محتوى الجدول هو تلخيص لـ:

- كتاب ريسان خريبط [2014]: «أفضل جامعات العالم : نشأتها، تصنيفاتها، ودورها في التكنولوجيا»، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- مناقشات ونتائج ضمن الدورة التكوينة الوطنية الأولى للأساتذة الجامعيين بجامعة أم البواقي، تحت شعار: « تكوين أكثر لأداء مهني أفضل»، الورشة التدريبية الموسومة بـ «تطبيق نظام الجودة الشاملة في القطاع التعليمي الجامعي»، الجزائر، أفريل 2016.

من خلال قراءة التصنيفات العالمية أو قراءة ما ورد فيما يخص أفضل الجامعات في العالم* يمكن طرح الانتقادات والآراء التالية:

- أغلب مؤسسات التعليم العالي الرائدة تابعة للدول الخمس العظمى في مجلس الأمن أمريكا، بريطانيا روسيا، فرنسا، الصين؛
- أغلب مؤسسات التعليم العالي الرائدة هي لدول مستعمِرة ولم تُعان من الآثار السلبية للاستعمار باستثناء الهند وماليزيا، وهذا يعني أن للاستعمار دورا سلبيا كبيرا في تأخير جامعات الدول المسْتَعْمَرة وعرقلة استمرارية العملية التعليمية عبر القرون، مما حرمها من التأسيس للتقاليد المعرفية وخلق الأقطاب العلمية ومناخ الإبداع والإنتاج العلمي؛
- تضمين البعد الديني والسياسي في التصنيف، فباستثناء ماليزيا لا توجد أي دولة مسلمة؛
- مؤسسات التعليم العالي الرائدة سواء كانت خاصة أو عمومية، تنتمي لدول تُخصِّص نسب مرتفعة من الناتج المحلي الإجمالي للبحث العلمي على خلاف غيرها، مما يعكس التحيز التنموي للتصنيفات؛
- مؤسسات التعليم العالي الرائدة تابعة لدول تَسُود فيها أجواء الديمقراطية وحقوق الإنسان، مما يُبرِز الدور الإيجابي الكبير للحرية في البحث العلمي والإبداع؛
- مؤسسات التعليم العالي الرائدة تابعة للدول المستقطِبة للأدمغة من العالم بسب الإغراء المادي والاجتماعي والسياسي؛
- مؤسسات التعليم العالي الرائدة ورغم استقطابها للأدمغة وتحقيقها للعالمية، عملت على توطين العلم والبحث العلمي من خلال الحرص على استعمال اللغة القومية والانجليزية في التدريس، تعزيز حركة الترجمة، تشجيع الأدمغة المهاجرة بالجنسية والإقامة؛
- مؤسسات التعليم العالي الرائدة تابعة لدول تعتمد البراغماتية في سياستها، مما يُبرز دور هذا الاتجاه (رابح/رابح) في علاقة البحث العلمي والمحيط الاجتماعي اقتصادي؛
- مؤسسات التعليم العالي الغائبة أو المتأخرة في التصنيف عموما تابعة لدول تعاني الاستبداد والتخلف وتعتمد لغة غيرها في التدريس والاقتصاد.

* أمريكا، بريطانيا، ألمانيا، فرنسا، روسيا، الصين،السويد،كندا، اليابان، استراليا، سنغافورة، النمسا، إسبانيا، نيوزيلندا، هانغاريا، الهند، ماليزيا.

المبحث الثالث: العلاقة بين مبادئ الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي

في ظل التغيرات السريعة والتحديات الداخلية والخارجية التي تشهدها مؤسسات التعليم العالي، والتي أثَّرت في مُمَارَسَاتِها الإدارية على مختلف المستويات وانعكست سلباً على جودة أدائها خاصة في الدول النامية، تُطرح قضية الجودة والحوكمة كتوجُّهات حديثة وكإصلاحات مُهمة وإستراتيجية لتحقيق الريادة والتَمَيُّز لمؤسسات التعليم العالي. أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الحوكمة والجودة، حيث ثَبَت أن الحوكمة الرشيدة تُحَقِّق فعالية وكفاءة في الأداء من خلال تجسيد مبدأ الشفافية والمساءلة والاستقلالية واللامركزية ومشاركة الأطراف الفاعلة في رسم السياسات واتخاذ القرارات...إلخ، مما ينعكس إيجابا على جودة نظام التعليم العالي ككل.

سيتم من خلال هذا المبحث توضيح العلاقة بين الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي، من خلال إبراز دور أهم مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مرحلة أولى، ثم من خلال بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الحوكمة والجودة في مرحلة ثانية.

1.3. دور بعض مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي

تُساهم الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال المبادئ والأُسس التي يقوم عليها هذا المفهوم، حيث ثَبَت أن تجسيد مفهوم الحوكمة من خلال تطبيق مبادئها يُساهم في رفع مستوى جودة التعليم العالي ويُؤثر إيجابا في أدائها. سيتم إبراز دور مبدأ الاستقلالية، مبدأ المشاركة، مبدأ الشفافية ومبدأ المساءلة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي[32].

1.1.3. دور مبدأ الاستقلالية في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي

الاستقلالية في مؤسسات التعليم العالي أو ما يصطلح عليه أيضا بالاستقلال الذاتي، تعني تَحَرُّر مؤسسات التعليم العالي من جميع القيود الخارجية إداريا وماليا وأكاديميا، بحيث يَؤول الحُكم إليها. يتضمن المفهوم أيضا تحويل مؤسسات التعليم العالي من سلطة الدولة إلى سلطة الحكم الذاتي، أي منحها الحرية في إدارة شُؤونها ذاتيا في جميع المجالات دون أية ضغوط أو وصايا خارجية، فيصبح للجامعة كيانا مستقلا بحيث تضع سياستها الداخلية وتقوم بتنفيذها في الوقت الذي تحتفظ فيه الدولة بالإشراف عليها، وتشمل الاستقلالية المستوى الإداري والمالي والأكاديمي. الاستقلالية الإدارية يُصطلح عليها

---

[32] راجع كلا من:

- سعيد التل وآخرون [1997]: «قواعد الدراسة في الجامعة»، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ص. 49.
- فضيل دليو وآخرون [2006]: مرجع سابق، ص.ص. 16؛ 160.
- محمد منير مرسي[2002]: «الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه»، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، ص.ص. 36-38.
- مها عبد الله محمد [2015]: «الاستقلال الذاتي كمدخل لتطوير الإدارة الجامعية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية»، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، السعودية، ص.ص. 11-12.
- مشرف علي عبد الله العمري[2013]: «درجة ممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية ومعيقاتها وطرق تحسينها كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس فيها» أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، ص.ص. 34؛ 37 .
- ذهبية الجوزي [2013]: مرجع سابق، ص.ص. 105-107.
- Fabrice HENARD et Alexander MITTERLE [2010]: Op.cit., p.p. 19-21; 56-57
- Adriana. J et al [2012]: Op.cit., p.p. 14-17.

أيضا بالاستقلالية المؤسساتية وتعني سلطة مؤسسات التعليم العالي في تحديد أهدافها الخاصة، وتعيين مجلس إدارتها، واختيار وتعيين الموظفين والأكاديميين من أساتذة وباحثين، كما تشمل الحرية في إدارة الشؤون الإدارية وتنظيم العمل وتحديد السياسات الداخلية لها في إطار اللامركزية، ومن أهم مقومات الاستقلالية الإدارية أن يكون تشكيل الأجهزة الإدارية العليا بطريقة ديمقراطية تقوم على أساس الانتخاب والتمثيل الصحيح لأطراف النظام الجامعي. أما الاستقلالية المالية فتعني أن يكون للجامعة ميزانيتها الخاصة من الدولة مع حق التصرف فيها وتخصيصها حسب ما تراه وتقتضيه سياستها وخطتها، وأيضا أن يكون لها الحق في امتلاك مصادر التمويل المناسبة الخاصة بها واستثمار مواردها البشرية والمادية على الوجه الأمثل وإقامة شراكات دولية. بينما الاستقلالية الأكاديمية أو ما يُصطلح عليها أيضا بالحرية الأكاديمية فتعني منح الجامعة الحرية في تحديد البرامج التي تُقدمها، واختيار مناهجها وتخصصاتها وطرق التدريس بها، واللغة الرئيسية في التعليم، ومنح أعضاء هيئة التدريس الحرية الأكاديمية في البحث والتدريس، وأيضا حرية الطلبة في ممارسة أنشطتهم التي تتضمنها الحياة الجامعية، كما تشمل أيضا الحياد الفكري في المسائل المتعلقة بالايدولوجيا السياسية والعقائدية شريطة أن تكون هذه الحرية حرية مسؤولة.

يُساهم مبدأ الاستقلالية في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال ما يلي:

- خلق مناخ أكاديمي مُشجع من خلال ضمان حرية التعبير وحرية التفكير وتشجيع الإبداع العلمي وحرية نقل وإنتاج المعرفة، مما يُحَقِّق تطوير البحث العلمي ويرفع من جودته ويساهم في تحقيق التنمية بكل أبعادها؛

- تحقيق جودة التمويل من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المالية المتاحة سواء من جانب تحديد الموارد المالية اللازمة أو تخصيصها وفقا للاحتياجات، مع إمكانية تنويع مصادر الدخل عن طريق الاستثمارات أو الشراكات أو تسويق البحوث والخدمات والاستشارات...إلخ؛

- تحقيق اللامركزية وتفويض السلطة وهي أهم سمات الاستقلالية، وهذا ما يساعد على التغلب على الاجراءات البيروقراطية ويُمَكِّن من نشر الوعي وثقافة تحمل المسؤولية وخلق الثقة بين أفراد الأسرة الجامعية، كما يعَزِّز من الجودة الداخلية وخصوصا جودة العمل الإداري لمؤسسات التعليم العالي، هذا من جهة، من جهة أخرى تُمكِّن اللامركزية وتفويض السلطة من المرونة وتسمح بالتكيف مع المستجدات المحلية والدولية؛

- مراعاة البيئة الجغرافية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية لمؤسسات التعليم العالي في وضع السياسات والأنظمة والخطط وهذا مما يُعَزِّز جودتها؛

- تشجيع الرقابة الذاتية للموظفين على جميع المستويات، مما يرفع من مستوى جودة الأداء؛

- الحفاظ على الموارد البشرية المُتميزة والمُبدعة واستقطاب الأجنبية منها في مختلف المجالات، مما يُعَزِّز جودة الأداء على المستوى العالمي ويعَزِّز المنافسة؛

- الاستقلالية بمستوياتها الثلاثة ترفع من الفعالية والكفاءة الشاملة، مما يُعَزِّز الأداء الإداري والمالي والأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.

ونشير هنا أنَّه إذا كانت الاستقلالية الذاتية أو الحكم الذاتي يُعتبر شرطا ضروريا، فإنه ليس من اختصاص مؤسسات التعليم العالي ولا من هدفها، بل على المؤسسات السياسية ضمانه، كما لا تعني الاستقلالية التامة عن الدولة، وحتى في أفضل الجامعات العالمية لا يمكنها أن تستمر دون دعم ومساعدة الدولة. من مصلحة الدولة والجامعة أن يكون هناك تعاون حتى تستطيع الجامعة أن تؤدي مهمتها، في مقابل أهميتها في التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، كما يُشترط أن تقترن هذه الاستقلالية بمستوى رفيع من المسؤولية والمساءلة كما أكد المؤتمر العالمي للتعليم العالي الذي عقدته اليونسكو عام 1998.

2.1.3. دور مبدأ المشاركة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي

المشاركة هي حق لجميع الأطراف ذات المصلحة من خلال مُشاركتهم في رسم السياسات وصناعة القرارات ووضع قواعد العمل في مختلف المجالات والشؤون التي تعنيهم، إمّا بطريقة مُباشِرة وإمّا عن طريق مُمَثِليهم في مختلف اللجان والمجالس الإدارية والعلمية، وتشمل المشاركة المسائل البيداغوجية والعلمية وأيضا مسائل التسيير المالي والإداري بما فيها تعيين المسؤولين. تتضمَّن المشاركة مفاهيم أساسية كالشورى، الحوار، الديمقراطية، التمثيل والانتخاب.

يَكمُن دور مبدأ المشاركة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال ما يلي:

- ضمان شرعية القرارات وتنمية روح الانتماء لدى أفراد المجتمع الأكاديمي من خلال التَشاوُر، مِمَّا يُعزِّز من جودة القرارات المُتخذة، على أساس أنها تَأخُذ بين الاعتبار مقترحات وآراء كل الأطراف ذات المصلحة، هذا ما يطرح بدائل عديدة ويُجَنِّب إدارة مؤسسات التعليم العالي من أطراف خارجية أو خاضعة للمصالح السياسية؛

- ضمان حماية الحقوق والقيام بالواجبات وتسهيل مُمَارَسَتِها لكل أصحاب المصلحة، ممَّا يُعَزِّز جودة الأداء الفردي وينعكس إيجابا على الأداء الجماعي؛

- دعم ومساعدة المجالس وخاصة الإدارة العليا في بناء النظام وتحقيق متطلباته وأهدافه، من خلال الصياغة السليمة للاستراتيجيات بقبول اقتراحات أصحاب المصلحة حسب اختصاصها ومجالها وأخذها بعين الاعتبار، وهذا ما يضمن اتخاذ قرارات فعالة وذات صلاحية مما يؤدي إلى كفاءة الأداء وتجنب حدوث أيه مخاطر أو صراعات داخل مؤسسات التعليم العالي تعيق جودة الأداء؛

- تحقيق تفاعل وتعاون مستمر بين مؤسسات التعليم العالي وكل أصحاب المصلحة، مِمَّا يُساعد على التغيير والتطوير الإيجابي بناءا على رُؤى مُتعددة تأخذ بعين الاعتبار مصالح الأطراف الفاعلة بما يخدم الصالح العام ويُعزِّز جودة وفعالية الأداء. إن ضعف مستوى المشاركة أو غيابها يسمح بظهور الفساد المالي والإداري والأكاديمي وينعكس سلبا على جودة وسمعة مؤسسات التعليم العالي ويحول دون تحقيق التنمية في المجتمع؛

- الاندماج والمساهمة في تحقيق الأهداف واقتسام المهام والمسؤوليات يُنَّمِي روح الانتماء والعمل كفريق والاحترام المتبادل والولاء وثقافة الحوار المُنتِجْ والتواصل البنَّاء وتحمل المسؤولية في تحقيق أهداف الجماعة، وبهذا تُصبح المشاركة عبارة عن مسؤولية اجتماعية وأخلاقية يمارسها الفرد عن وعي وعن قناعة تامة.

3.1.3. دور مبدأ الشفافية في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي

الشفافية هي الوضوح والموضوعية في صياغة الأنظمة والقوانين، والدقة في تحديد المسؤوليات وتوضيح معايير التقييم وقياس الأداء، وأيضا الإفصاح عن المعلومات الدقيقة والموضوعية لكل الأطراف ذات المصلحة في الوقت المناسب، مع سهولة تداولها ونقلها واستخدامها من خلال قنوات الاتصال وآليات لنشر المعلومات. تُعتبر من المعايير العالمية في تصنيف الدول وتصنيف مؤسسات التعليم العالي، وهي آلية لقياس درجة تطبيق الحوكمة في المجتمعات.

يُساهم مبدأ الشفافية في تحقيق جودة مؤسسات التعليم العالي من خلال الآتي:

- الإعلام والإعلان عن المعلومات للأطراف ذات المصلحة والمُستفيدين، من خلال قنوات الاتصال (صناديق الاقتراحات والشكاوى...) وآليات نشر المعلومات، يُمَّكِن مبدأ الشفافية من بناء نظام تغذية راجعة بين صُنّاع القرار على المستويات المختلفة وأصحاب المصلحة، ويُوحِّد رؤية مشتركة ويُساهم في خلق نظام اتصال فعَّال يُمَّكِن من الرقابة والتصحيح والتقييم المستمر والذي يُعَّدُ من مُتَطلبات ضمان الجودة؛

- إمكانية مكافحة الفساد الإداري والمالي والأكاديمي وتجاوز العوائق البيروقراطية من خلال وضوح القوانين والأنظمة والإعلان عنها وتداولها، ومن خلال وُجود نظام اتصال فعَّال يُسَّهِل الاجراءات والتواصل المستمر بين أصحاب المصلحة داخليا وخارجيا، ويَدْعَم بناء سُمعة وجودة على المستوى المحلي والدولي؛

- وضوح الحقوق والواجبات بين الأطراف ذات المصلحة، مِمَّا يُجنِّب تداخل المصالح والصلاحيات ووقوع النزاعات وينعكس إيجابا على جودة المناخ الوظيفي وأداء الأفراد؛

- سهولة تقييم وتقويم الأداء بناءا على معلومات واضحة ومؤشرات دقيقة، ينعكس إيجابيا على ترشيد وجودة القرارات المتخذة وفعالية السياسات المُصاغة، وأيضا إمكانية الكشف المبكر عن الأزمات ممَّا يُساهم في نجاح خطط التطوير والتغيير؛

- الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة من خلال وُضوح الأهداف والأدوات والبرامج الزمنية، وهذا ما يُمَّكِن من تجسيد العدالة والنزاهة والأمانة والمصداقية، وانتشار الثقة في المعاملات الداخلية والخارجية لمؤسسات التعليم العالي؛

- الانفتاح على المحيط الدولي من خلال إتاحة قواعد بيانات واضحة ومُحيَّنة عبر مختلف وسائل الاتصال التكنولوجي كالمواقع الالكترونية وشبكات التواصل...إلخ، مِمّا يُشجع المنافسة ويرفع مستوى جودة الأداء.

4.1.3. دور مبدأ المساءلة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي

المُساءلة هي مُحاسبة المكَلَّفِين من مسؤولين وموظفين على المستويات الإدارية المختلفة وأيضا أعضاء هيئة التدريس حول الانجازات والنتائج المحقَّقة. تُمثِّل حَقًّا للأطراف ذات المصلحة والتزاما لأصحاب المسؤولية بالإجابة عن نتائج الصلاحيات والمسؤوليات المُوَكلة إليهم. تستند المُساءلة على مبدأ الرقابة وتقييم الأداء، كما ترتبط بمبدأ الثواب والعقاب، وبالتالي فهي تعكس مدى فعالية وكفاءة الأداء شرط توضيح معايير تقييمه وقياسه وتحديد المسؤوليات بدقة، فهي أسلوب يُعَزِّز الديمقراطية. ترتبط المُساءلة ارتباطا وثيقا بالشفافية لأنها تعتمد على نتائج التقييم المبني على المعلومات، وأشار البنك الدولي أنها تتخذ شكل الإثباتات القابلة للقياس لما يتم إحرازه من إنجاز وتقدم على صعيد تحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي، كما أشار أنها تتضمن ثلاثة أبعاد تتمثل في المساءلة الأكاديمية، والمساءلة تُجاه المجتمع المدني أو المسؤولية الاجتماعية، والمساءلة المالية.

يتجلى دور مبدأ المساءلة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال:

- المساءلة آلية من آليات ضمان الجودة الداخلية والخارجية لأنها تعتمد على الرقابة والمتابعة والتقييم المستمر، ممّا يُمكِّن من الكشف عن الفساد الإداري والمالي والأكاديمي ومكافحته، وأيضا تجاوز الكثير من حالات الاستغلال التي قد تتعرض لها مؤسسات التعليم العالي وتحسين سُمعتها في المجتمع؛
- تجسيد وتفعيل المسؤولية الاجتماعية من خلال تمكين مؤسسات التعليم العالي من مُتابعة الخريجين وأوضاع سوق العمل (نسبة بطالة الخريجين، معدل توظيف الخريجين، متوسط فترة البطالة قبل التوظيف، الأجر المتوسط، ميادين التوظيف المفضلة...)؛
- تطبيق القوانين والتعليمات بشفافية وموضوعية على كل الأطراف الفاعلة في الجامعة، والرفع من كفاءة وفعالية النظام المالي والإداري للجامعة عن طريق لِجان مُراجعة وتدقيق متخصصة في تقديم تقارير دورية، هذا ما يُتيح إمكانية الرقابة لفائدة الأطراف ذات المصلحة ويُساهم في خلق نظام متكامل للتقييم الداخلي والخارجي ومتابعة العمل، مِمَّا ينعكس إيجابا على جودة وفعالية أداء مؤسسات التعليم العالي؛
- ترتكز المساءلة على نظام يُوَضِّح مختلف المسؤوليات والصلاحيات والإجراءات والعقوبات المرتبطة بها، هذا ما يُمكِّن من تأسيس فكرة وثقافة الالتزام لدى المستويات الإدارية العليا، ويُحقِّق مستوى أكبر من المصداقية والثقة وينعكس إيجابيا على مستوى الانجاز، مِمَّا يُؤدي إلى تطوير النظام الإداري في الجامعة نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات، ويُساَهم في الارتقاء بمستوى جودة الخدمات الإدارية والتعليمية المقدمة؛
- الكشف المُبَكر عن حالات الفساد وبالخصوص الفساد المالي، من خلال تطبيق إجراءات المراجعة الداخلية والخارجية وإجراءات إدارة المخاطر والتعامل مع إساءة استخدام الموارد، مِمَّا يُجَنِّب حدوث مخاطر وأزمات وصراعات داخل مؤسسات التعليم العالي تُعيق جودة الأداء؛

- سيادة القانون وتطبيق قواعد العمل وتجسيد مبدأ الثواب والعقاب على الجميع بما في ذلك الإدارة العليا، مِمَّا يُحَسِّن الممارسات التربوية والإدارية ويحقِّق العدالة والمساواة والنزاهة ويحمي حقوق الأطراف ذات المصلحة ويُساهم في نشر القيم والأخلاق.

2.3. العلاقة بين مبادئ الحوكمة والجودة من خلال بعض الدراسات السابقة

أكدت العديد من الدراسات السابقة في موضوع الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي على وجود علاقة بين مبادئ الحوكمة وتحقيق الجودة، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، نحاول إبراز ذلك من خلال ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة:

- **دراسة (Khalid ZAMAN, 2015)**[33]: أشار الباحث إلى أن الحوكمة سواء على مستوى الدولة أو على مستوى مؤسسات التعليم العالي عامل أساسي في تحقيق الجودة ، وذلك من خلال التأثير الإيجابي لتطبيق مبادئها على أداء مؤسسات التعليم العالي والذي ينعكس في تقديم خريجين ذوي جودة عالية لأسواق العمل وأبحاث تَدعم التطوير والنمو، وهذا بدوره يُساهم في تحقيق النمو المستدام لأنه يرفع من الناتج المحلي الإجمالي والقدرة التنافسية للدول، وكانت الدراسة عبارة عن مبادرة لاقتراح عمل موحد لتدويل الجامعات. قام الباحث بدراسة العلاقة بين مؤشرات الحوكمة على مستوى الكلي وبعض مؤشرات التعليم العالي من خلال نموذج قياسي مقطعي لسبع مناطق للفترة 1996- 2012، تضمن المتغير التابع ستة متغيرات فرعية تخص التعليم العالي والمتمثلة في نفقات التعليم العالي كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، عدد الملتحقين بالتعليم العالي، نفقات التعليم العالي لكل طالب كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، نسبة محو الأمية، نفقات البحث والتطوير كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي والناتج المحلي الإجمالي، أما المتغير المستقل فاحتوى على ستة مؤشرات للحوكمة والمتمثلة في حرية التعبير والمساءلة، الاستقرار السياسي وغياب العنف، فعالية الحكومة، جودة النظام، قواعد القانون، مراقبة الفساد. أكدَّت الدراسة وجود علاقة قوية بين مؤشرات الحوكمة ومؤشرات التعليم العالي في الدول المتقدمة والدول السائرة في طريق النمو التي شملتها الدراسة، فتأثير مؤشرات الحوكمة على مؤشرات التعليم العالي كان معنويا، سواء كان اتجاه العلاقة سلبيا أو إيجابيا، وأظهرت الدراسة أن مؤشرات الحوكمة تساعد في صياغة سياسات التعليم العالي وتُحسِّن من مخرجاته مما يساعد في تدويل مؤسسات التعليم العالي والذي بدوره يُطَوِّر المكاسب الاقتصادية.

- **دراسة منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE, 2010)**[34]: تطرقت الدراسة لأهمية الحوكمة كمسألة حاسمة في التعليم العالي ومدى علاقتها بالجودة، وبَيَّنت أهمية الحوكمة في النمو والتنمية الاقتصادية والمستدامة في ظل اقتصاد المعرفة والإدارة العمومية الحديثة. أشارت الدراسة إلى أنَّ التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي كمستفيد من الأموال العامة، خلقت ضغوطات في محاولة لتحقيق التوازن بين الكفاءة والعدالة في التمويل، وفي الاستجابة للتغيرات في متطلبات سوق

[33] Khalid ZAMAN [2015]: Op.cit., p.p. 2-3.

[34] Fabrice HENARD et Alexander MITTERLE [2010]: Op.cit., p.p. 15-19.

العمل والمجتمع خاصة ما يتعلق بالمساواة في حق التعليم. طرحت الدراسة إعادة النظر في تمويل البحوث وتفعيل دورها في المجتمع والاقتصاد، خاصة بظهور جهات متعددة فاعلة ومشاركة في إنتاج المعرفة. بينت الدراسة أن ارتباط الجودة بالحوكمة يعود للاتجاه المتنامي نحو المطالبة بالشفافية والمساءلة فيما يخص الأداء، وأيضا الاستقلالية التي تسمح لمؤسسات التعليم العالي بإدارة مواردها بكفاءة والاستجابة السريعة لمطالب السوق العالمي المتغيرة باستمرار، مع ضرورة خلق التوازن بين الاستقلال الذاتي والإشراف الحكومي. أظهرت الدراسة أن تحقيق نظام حوكمة فعَّال يحتاج لقادة أكفاء ومثابرين ورؤية إستراتيجية واضحة وقوية، وتبني فلسفة التميُّز والتغيير المستمر، وبيَّنت أن التصنيف العالمي أضاف ضغوطات كبيرة على إدارة مؤسسات التعليم العالي، حيث ارتبط تصنيف الجامعات الرائدة بثلاثة عوامل هي الموهبة، التمويل والحوكمة، وأنَّ التصنيفات أصبحت أداة مهمة ومؤثرة لأنها تُعزِّز المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي وتؤثر على وضع وصنع السياسات والقرارات التعليمية على المستويات الوطنية والإقليمية والعالمية، كما أصبحت جزء في إطار المساءلة الوطنية وعمليات ضمان الجودة في أي دولة لأنها تعكس تقيِيمًا لأدائها.

- **دراسة (ذهبية الجوزي، 2012)**[35]: بينت الدراسة أهمية الحوكمة في تحقيق جودة مؤسسات التعليم العالي من خلال مبدأ الاستقلالية وما ينطوي عليه هذا المفهوم من ركائز، كالإدارة الذاتية وضمان الحرية الأكاديمية لأفراد المجتمع الأكاديمي، حيث تعمل الاستقلالية على تفعيل آليات الممارسات الديمقراطية وخلق المنافسة في التعليم العالي، كما تعمل على رفع القيود أمام البحث والنقد والتغيير، غير أنه في ظل الاستقلالية الممنوحة لمؤسسات التعليم العالي، تبرز الحاجة إلى ضرورة وجود سياق لمساءلتها عن أداءها بإخضاعها لعمليات التقييم لمحاسبة المقصرين ومكافأة المجيدين والمبدعين. أشارت الدراسة إلى أهمية قضية تمويل مؤسسات التعليم العالي في الجزائر والتي تعتبر من أهم القضايا التي تؤثر بشكل كبير في أدائها وفي مستوى جودتها، حيث يتوقف ترشيد الإنفاق في هذه المؤسسات على إيجاد مصادر أخرى للتمويل إلى جانب الإنفاق الحكومي، واعتماد مجموعة من الإصلاحات المالية على مستوى القطاع وذلك بالتحول من ميزانية الوسائل إلى ميزانية النتائج والبرامج، حيث يسمح هذا الإجراء بإعطاء هذه المؤسسات استقلالية أكبر في تسيير مواردها، ودفعا أكبر لجودتها. تعمل الاستقلالية أيضا على إعطاء كل مؤسسة صلاحية تحديد عدد الطلبة الذي باستطاعتها تغطيته والتكفل به في ظل فرضها لشروط الالتحاق بها، وأيضا حرية اختيار نوعية البرامج التي تقدمها. في ظل الاستقلالية الممنوحة لهذه المؤسسات، فإن مساءلتها تتطلب مشاركة أصحاب المصلحة في وضع سياسات التعليم العالي وفي تقييم الأداء، حيث تضع المسؤولين والأساتذة تحت الرقابة، مما يجبرهم على التحسين من أداءهم. أشارت الدراسة إلى أنه في ظل تحرير تجارة الخدمات واقتصاد المعرفة وزيادة المنافسة على المعروض من الوظائف في السوق المحلية، تُطرَح قضية التكيف مع هذه الظروف بإدخال مفهوم ثقافة المقاولاتية في مقرراتها وإكساب برامجها

[35] ذهبية الجوزي [2013]: مرجع سابق، ص.ص. 105؛ 138.

الصبغة الدولية، كما يجب التوسيع من فرص الاستفادة من التعليم العالي وذلك من خلال الاستثمار في الجامعات الافتراضية.

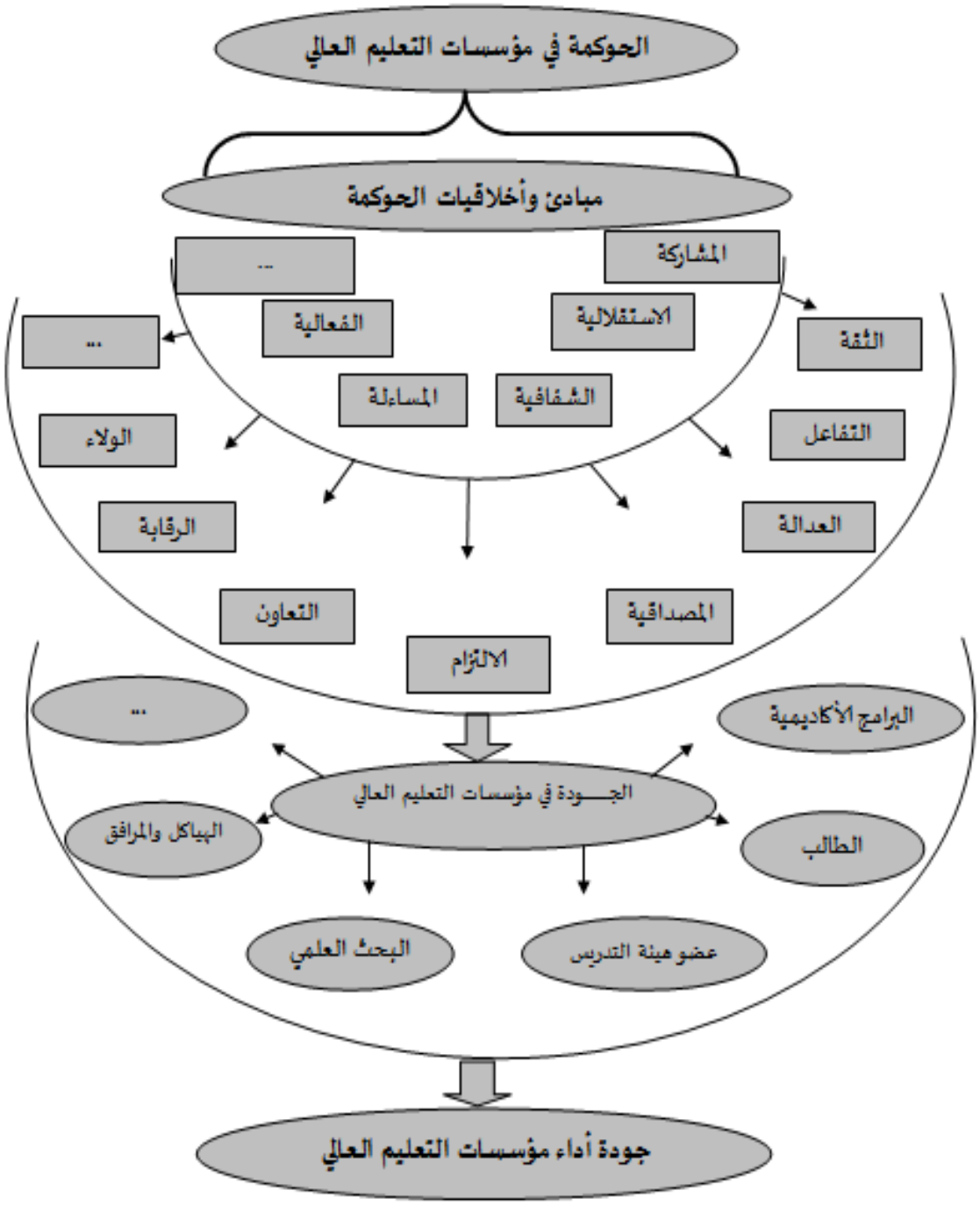
- **دراسة (بزاوية وسالمي، 2011)**[36]: بيَّن الباحثان أن الحوكمة تُعد أحد الأنظمة الأساسية التي تهدف إلى تحقيق الجودة، ويمكن تحقيق جودة مؤسسات التعليم العالي من خلال إسقاط آليات الحوكمة عليها على النحو التالي:

- ✓ **وضوح أهداف واستراتيجيات مؤسسات التعليم العالي:** من خلال وضع نظام عام داخلي لتحديد الأهداف ومتابعة التنفيذ ووجود معايير موضوعية لقياس الأداء، مع ضرورة التحديد الدقيق لنوعية الخريج المطلوب بحيث تكون له القدرة على المنافسة الدولية، والتفاعل مع سوق العمل؛
- ✓ **استقلالية إدارة مؤسسات التعليم العالي:** يجب أن تتولى مؤسسات التعليم العالي الإشراف على تقديم خدمة التعليم بغرض التنافس على أساس الجودة، خاصة في ظل وجود الجامعات الخاصة، بدلا من الإشراف الكلي للدولة، إضافة إلى حرية الجامعة في اختيار برامجها الدراسية، وترقية أعضاء هيئة التدريس فيها، وتطوير أنشطتها للحصول على التمويل اللازم للعملية التعليمية، والتوجه نحو اللامركزية وعدم إجبار مؤسسات التعليم العالي على القبول بقرارات وسياسات تتعارض مع رؤيتها وتوجهاتها الأكاديمية؛
- ✓ **مشاركة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس**: من خلال تنمية علاقاتهم بالإدارة وتبني مبدأ الانتخاب، وأيضا مشاركة المجتمع في إدارة التعليم العالي، بالإضافة إلى تمكين المستويات الأقل في الهياكل الإدارية من المشاركة في صناعة القرار؛
- ✓ **الإفصاح والشفافية**: من خلال تحديد الأدوار والمهام للقائمين بالعملية الإدارية والتعليمية بدقة وشفافية مع ضمان تَفرُّغ أعضاء هيئة التدريس للجانب العلمي والبحثي، وضرورة الالتزام بمعايير تتسم بالشفافية والعدالة في اختيار القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس؛
- ✓ **توفير آليات المساءلة وتقييم الأداء:** من خلال وجود مجالس عليا لمؤسسات التعليم العالي، تضم ممثلين عن أصحاب المصلحة بغرض التقييم والتقويم المستمر، بالإضافة إلى إنشاء مراكز متخصصة لجودة الأداء بكل مؤسسة، وإنشاء هيئة لضمان الجودة والاعتماد كهيئة مستقلة عن مقدمي الخدمة التعليمية؛
- ✓ **تعاون مؤسسات التعليم العالي مع المجتمع**: من المفترض أن يكون هناك تعاون بين وزارة التعليم العالي والمجالس العليا في تحديد الأعداد المناسبة للطلبة في مؤسسات التعليم العالي (العامة والخاصة)، بما يتوافق مع الإمكانيات الفعلية، والتعاون في وضع برامج تساهم في رفع المستوى العلمي للطلبة، بالإضافة إلى تفعيل التعاون والمشاركة وتوطيد العلاقات مع الجمعيات المهنية والقطاع الخاص والقطاع الحكومي لتحديد احتياجات سوق العمل.

[36] عبد الحكيم بزاوية وعبد الجبار سالمي[2011]: مرجع سابق، ص.ص. 07-09.

يمكن تلخيص العلاقة بين مبادئ الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي في الشكل رقم (03، 02):

شكل رقم(03، 02): العلاقة بين الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي



المصدر: من إعداد الباحثة

خلاصة

تَبيَّن من خلال هذا الفصل أن موضوع الجودة في مؤسسات التعليم العالي يحظى باهتمام مُتَمَيِّز في سياسات تطوير التعليم العالي المعاصر وتقييم أدائه، وأن الجودة من المفاهيم الإدارية الحديثة المعتمدة للارتقاء بمستوى الأداء من خلال التحسين والتطوير المستمر، وذلك من مُنطلق أن جودة التعليم العالي تنطوي على جودة النظام ككل، جودة المدخلات وجودة العمليات والتي تُؤدي في الأخير إلى جودة المخرجات، استجابة لمتطلبات التنمية وسوق العمل ومواكبة التغيرات المحلية والعالمية والتكيف معها.

كما تَمَّ التطرق للجودة من منظور التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي، الذي أصبح أداة مهمة في ظل المنافسة العالمية، وجزءا من إطار المساءلة وعمليات ضمان الجودة محليا ودوليا، من خلال تأثيره على وضع السياسات وصناعة القرارات على مختلف المستويات. لُوحِظ أن مؤسسات التعليم العالي الأجنبية وعلى رأسها أمريكا وبريطانيا احتلت الصدارة في قوائم التصنيف لسنة 2018 حسب كل المُؤشرات تقريبا، في المقابل غابت مؤسسات التعليم العالي العربية بما فيها الجزائر عن قائمة أفضل 100 جامعة في العالم، رغم السعي نحو تحسين الأداء وفق المعايير العلمية والبحثية المطلوبة عالميا. تبيَّن أن مُعظم مؤسسات التعليم العالي المُتطورة في العالم انتهجت أُسُسًا بالغة الأهمية لتطوُّرها، وركزت على تجسيد مفهوم الجامعة المُنتجِة ومبادئ الحوكمة كما أنها تُدرج ضمن استراتيجياتها نظام حوكمة فعال، في المقابل يُعَّد غياب هذه العوامل والعديد من العوامل الأخرى سبب تأخر مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية.

نظرا لأن الهدف العام لهذه الدراسة هو إبراز دور مبادئ الحوكمة في تحقيق جودة مؤسسات التعليم العالي، تَمَّ عرض العلاقة بين الحوكمة والجودة من خلال مضمون أهم المبادئ وبعض الدراسات السابقة، حيث تبيَّن وجود علاقة إيجابية بين تطبيق مبادئ الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة، الاستقلالية...) وما تنطوي عليه من أُسس ومفاهيم إيجابية وتحقيق الجودة. استكمالا لأهداف الدراسة سوف يتم التركيز في الفصل المُوالي على دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من خلال التطرق لواقع التعليم العالي في الجزائر في مرحلة أولى، ثم دراسة العلاقة بين الحوكمة والجودة من خلال سبر لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في مرحلة ثانية.

الفصـــل الرابع

دراسة ميدانية حول دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر

تمهيد

المبحث الأول: واقع التعليم العالي في الجزائر

المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج استبيان الدراسة الميدانية

المبحث الرابع: اختبار صلاحية النموذج الإفتراضي للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة باستخدام المعادلات البنائية

المبحث الخامس: اختبار فرضيات الدراسة على ضوء النتائج المتوصل إليها

خـــلاصة

تمهيد

تُعتبر الدراسة الميدانية إسقاطاً لما جاء في الجانب النظري للبحث، بعد استعراضنا لأهم المداخل النظرية والمفاهيم الخاصة بمختلف متغيرات الدراسة، والتي أكدت لنا في مُجملها أهمية مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، سيتم في هذا الفصل إبراز دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من خلال مدخلين، مدخل نظري ومدخل تطبيقي. المدخل النظري سيُعالج واقع التعليم العالي في الجزائر من خلال التطرق لمراحل الإصلاحات، تطور بعض المؤشرات الكمية للقطاع، ترتيب مؤسساته وفقا لأهم معايير التصنيف العالمية، نتائج بطاقة قياس الحوكمة المعتمدة من طرف البنك الدولي، ثم قراءة تحليلية نقدية لواقع الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. أما المدخل التطبيقي سيتضمن دراسة ميدانية حول دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة من خلال سبر لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث مؤسسات جامعية (جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر).

يعتمد تنفيذ الدراسة الميدانية على إطار منهجي، يتضمن إجراءات تسمح بتحديد الخطوات التي يجب إجراؤها والمعلومات التي يجب الحصول عليها، بهدف الحصول على قاعدة بيانات واستخلاص نتائج يتم على أساسها اختبار النموذج النظري الافتراضي للدراسة الذي يحدد العلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة باستخدام المعادلات البنائية، ثم تأكيد أو تنفي فرضيات الدراسة.

على هذا الأساس سيُعالَج هذا الفصل من خلال خمسة مباحث هي:

المبحث الأول: واقع التعليم العالي في الجزائر؛

المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية؛

المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج استبيان الدراسة الميدانية؛

المبحث الرابع: اختبار صلاحية النموذج الافتراضي للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة باستخدام المعادلات البنائية؛

المبحث الخامس: اختبار فرضيات الدراسة على ضوء النتائج المتوصل إليها.

المبحث الأول: واقع التعليم العالي في الجزائر

سعت الجزائر منذ استقلالها من أجل تطوير التعليم العالي وتكييفه بما يتماشى وخصوصيات المجتمع الجزائري ومتطلبات البيئة الداخلية والخارجية، وهذا ما تَجسَّد في سلسلة الإصلاحات المتبناة منذ الاستقلال لغاية اليوم. انعكست سيرورة الإصلاحات في تطورات كمية متزايدة وسريعة على مستوى الموارد البشرية والهياكل والموارد المالية، ورغم النتائج الإيجابية الكثيرة لبرامج الإصلاحات والمؤشرات الكمية المحققة، إلا أن الواقع يُشير إلى ضعف أداء المنظومة ككل، وعدم القدرة على تحقيق المستوى المطلوب من الجودة لمسايرة المستجدات المحلية والدولية المتطورة باستمرار.

سيتم من خلال هذا المبحث التطرق لمراحل الإصلاحات المتبناة منذ الاستقلال لغاية اليوم، تطور بعض المؤشرات الكمية للقطاع، ترتيب مؤسساته وفقا لأهم معايير التصنيف العالمية، نتائج بطاقة قياس الحوكمة المعتمدة من طرف البنك الدولي، ثم عرض قراءة تحليلية نقدية لواقع الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

1.1. مراحل إصلاح التعليم العالي في الجزائر

مرَّت منظومة التعليم العالي في الجزائر بسلسلة من الإصلاحات المتعاقبة في الفترة ما بين سنة 1962 وسنة 2008 كمحاولات جادة للارتقاء بأداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية محليا ودوليا، يمكن تلخيص أهم هذه الإصلاحات في ست مراحل كما يلي:

- **مرحلة الستينيات:** كان المرسوم رقم 63 - 121 المؤرخ في 18 أفريل 1963 المتضمن تنظيم وزارة التربية الوطنية، أولى النصوص التنظيمية في الجزائر التي عالجت الهيكل الإداري المكلف بتسيير مؤسسات التعليم عامة والتعليم العالي خاصة، وبموجب هذا المرسوم أُحدِثت وزارة التربية الوطنية وكانت مديرية التعليم العالي من بين مديرياتها والتي يمكن اعتبارها النواة الإدارية الأولى لمرفق التعليم العالي والبحث العلمي. تميزت هذه الفترة بإنشاء جامعات بالمدن الجزائرية الرئيسية (جامعة وهران، جامعة قسنطينة، جامعة الجزائر، جامعة عنابة)، النظام البيداغوجي كان فرنسيا، وكانت الجامعة مُقسمة إلى أربعة كليات هي كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق وكلية العلوم الاقتصادية، كلية الطب وكلية العلوم الدقيقة، أما المراحل الدراسة فكانت تسير أيضا على النظام الفرنسي (مرحلة الليسانس، شهادات الدراسات المعمقة، شهادة دكتوراه الدرجة الثالثة، شهادة دكتوراه دولة)، كانت هذه المرحلة تهدف إلى توسيع التعليم العالي، التعريب الجزئي والجزأرة، مع المحافظة على نظم الدراسة الموروثة[1]؛

- **مرحلة السبعينات:** يُمثل إصلاح التعليم العالي لسنة 1971 أهم إصلاح لفترة السبعينات وسُميت بمرحلة الشروع في الإصلاحات وتزامنت مع تنفيذ المخطط الرباعي الأول (1970-1973) والثاني (1974-1977)، كما

[1] راجع كلا من:

- رابح تركي [1990]: «أصول التربية والتعليم»، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص.ص. 79؛ 150-153.

- بوفلجة غياث [1992]: «التربية والتكوين في الجزائر»، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص.ص. 62-64؛ 67.

شهدت هذه المرحلة إنشاء وزارة التعليم العالي وفقا للمرسوم رقم 35/71، وشمل هذا الإصلاح كُلا من التعليم العالي والبحث العلمي، حيث تم في سنة 1973 إنشاء المنظمة الوطنية للبحث العلمي التي أُسندت إليها عملية تطوير البحوث التطبيقية في ميدان البحث العلمي، والمجلس الوطني للبحوث العلمية. وُضِعت العديد من الأهداف لإصلاح 1971 من بينها تكوين أكبر عدد من الإطارات التي تحتاجها التنمية من أجل الإسراع بإدماجها في مختلف القطاعات التي كانت تعاني من نقص كبير في الإطارات، وتبني سياسة تعدد التخصصات وتخفيض تكاليف التكوين[1]، كما أُجْرِيت تعديلات على المراحل الدراسية (الليسانس، الماجستير، دكتوراه العلوم). نتيجة لهذا الإصلاح ظهرت تخصصات كثيرة سواء في العلوم أو في العلوم التكنولوجية، كما تم استحداث دراسات ما بعد التدرج في 20 فيفري 1976[2]، وتمحور إصلاح 1971 حول خيارات كبرى تعكس مبادئ أساسية للجامعة الجزائرية، تتمثل في الديمقراطية، الجزأرة، التعريب وإعطاء الأولوية للتكوين العلمي والتكنولوجي. بالرغم من النتائج المرضية التي حققتها الجامعة الجزائرية خلال إصلاح 1971، إلا أنها عرفت انحرافات بسبب ارتفاع عدد الطلبة، نقص في التسيير والتأطير والاستعانة بأساتذة من خارج الجزائر، عدم تكييف المناهج واختلال في العلاقة بين التكوين وسوق العمل وارتفاع نسبة الرسوب مِمَّا أثر على مردودية القطاع. كما تميزت مؤسسات التعليم العالي بهيكلة بيروقراطية رغم تحويل الكليات لمعاهد تتمتع بالاستقلالية، مما عمَّق من مركزية التسيير وقلَّص مهام المعاهد، وكانت وضعية نظام الأجور سيئة مُقارنة بقطاعات أخرى خاصة أجور الأساتذة، أما فيما يخص إجراءات الترقية فعرفت صعوبة كبيرة، وعلى هذا الأساس فقد طُبِّق إصلاح 1971 بطريقة آلية في إطار هيكل إداري مُمَركز؛

- **مرحلة الثمانينات:** مرحلة الثمانينات هي مرحلة إعادة النظر في السياسة التي كانت مُنتهجة في مرحلة السبعينات، حيث واصلت الدولة إصلاح قطاع التعليم العالي وتوافقت هذه المرحلة مع المخطط الخماسي الأول (1980-1984) والمخطط الخماسي الثاني (1985-1989)، كما عرفت هذه المرحلة وضع الخريطة الجامعية التي تهدف إلى تخطيط التعليم العالي إلى آفاق سنة 2000 اعتمادا على احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة، وتم تبنيها من طرف الوزارة كوسيلة لتسيير التعليم العالي من خلال المرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 24 سبتمبر 1983 الذي تضمن أول قانون أساسي لمؤسسات التعليم العالي[3]. شهدت هذه الفترة ارتفاعاً في عدد الطلبة وعدم استيعاب المرافق له، ممَّا شكَّل عبئا وضغطا على ميزانية التعليم، كما أن القانون رقم 83-544 لم يُرَاعِي خصوصية كل مؤسسة وجعلها كمؤسسة واحدة بخضوعها لقانون واحد. كانت هناك آثارا إيجابية لهذا الإصلاح خاصة في مجال تعريب الجامعة وجزأرة القطاع*والتطور في عدد

[1]Mohamed GHALAMALLAH [2006]: «L'Université Algérienne: Genèse des Contraintes Structurelles, Conditions pour une Mise à Niveau», Les Cahiers du CREAD: «Etude sur l'Université Algérienne», N°77, Algérie, p.p. 35-36.

[2] لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد [1998]: «تقويم العملية التكوينية-دراسة ميدانية لجامعات الشرق الجزائري»، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ص. ص. 4-5؛ 9.

[3] راجع كلا من:

- رابح تركي [1990] : مرجع سابق، ص. 79.

- بوفلجة غياث [1992]: مرجع سابق، ص.ص. 64-65.

* بلغت نسبة الجزأرة في سلك التدريس 70% سنة 1981 وبلغت نسبة التعريب 30.8 % سنة 1983، بينما بلغت نسبة التعريب في العلوم الاجتماعية 86% في نفس السنة.

الطلبة، في المقابل ظهرت البطالة في صفوف الخريجين لعدم التمكن من إدماجهم وتوظيفهم في القطاع الإنتاجي[1]. هذه المعطيات جعلت من قطاع التعليم العالي غير قادر على تحقيق الأهداف المُسَطرة، حيث تَميَّزت هذه الفترة بالتخطيط المركزي، ورغم الحرية النسبية في المشاركة في التخطيط، إلاَّ أن الجامعة لم تحظ بالاستقلالية التامة في وضع برامجها ومُسايرة احتياجات المجتمع وتسيير ميزانيتها، فتأثرت بالإيديولوجية والخيار الاشتراكي المُنتهج في هذه الفترة؛

- **مرحلة التسعينات:** شملت مرحلة الإصلاح لفترة التسعينيات الهياكل والمناهج، وتَمَّ طرح قضية الاستقلالية بمستوياتها الإدارية والبيداغوجية والمالية والبحثية، كما شهدت الجزائر في هذه المرحلة عدم استقرار اقتصادي وأمني وسياسي وتزامنت مع تراجع أسعار المحروقات خاصة بعد سنة 1992، وهو ما أَثَّر مباشرة على قطاع التعليم العالي، وأُعْطِيت الأولوية للقطاع الأمني على حساب القطاعات الأخرى، وشهد القطاع إضرابات عديدة للأساتذة والطلبة والعمال، كان أبرزها إضراب1991-1992. تَمَّ استحداث جامعة التكوين المتواصل بموجب المرسوم 149/90، نتيجة لتلبية الطلب المتزايد على التعليم العالي.تَمَّ خلال هذه الفترة أيضا إصدار القانون التوجيهي للتعليم العالي رقم 05/99 في 04 أفريل سنة 1999 ويهدف إلى جعل الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني بدل اعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، والرفع من نوعية التعليم والتكوين عن طريق تعزيز البحث العلمي والتكنولوجي في مختلف التخصصات، وتكريس الاستقلالية المالية وفرض الرقابة، كما أعاد هذا القانون إحياء نظام الكليات من جديد[2]. شهدت هذه الفترة نسبة كبيرة لهجرة الإطارات والباحثين الجزائريين والأجانب نتيجة عدم الاستقرار وسياسة الجزأرة وأيضا ارتفاع نسبة الرسوب، مما أَثَّر على نوعية التكوين وارتفاع نسبة البطالة خاصة في ظل الظروف الاقتصادية التي كانت سائدة في هاته الفترة. رغم بعض الجوانب الايجابية التي حققها القطاع في هذه الفترة الصعبة، لكنه لم يشهد استقرار من حيث الجانب التشريعي مِمَّا أدى لعدم استقرار في جوانب التسيير، كما تَميَّزت السياسة التعليمية في هذه الفترة بمركزية القرار وأولوية التصرف الإداري البيروقراطي، وعدم توافق بعض برامج التكوين، وضعف ميزانية التسيير بسبب الانهيار في أسعار المحروقات؛

- **مرحلة الإصلاح لسنة 2002:** رغم بعض النتائج الإيجابية للإصلاحات السابقة إلا أنَّه غَلَب عليها الجانب الكمي على حساب الجانب النوعي، سواء من ناحية عدد الطلبة أو هيئة التدريس أو البُنى التحتية، فالتطور الكمي والسريع لمنظومة التعليم العالي نتج عنه العديد من الإختلالات التي أَبْرَزَتْهَا اللُّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (CNRSE[*]) بوضوح في تقريرها النهائي فيما يخص النظام الكلاسيكي (اختلالات في مجال الاستقبال والتوجيه، انتقال الطلبة، هيكلة التعليم وتسييره، الشهادات والتأطير والتأهيل المهني). انعكست هذه الإختلالات في ضغوط وتحديات داخلية وخارجية، وفرضت ضرورة إعادة النظر في النظام

[1] لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد [1998] : مرجع سابق، ص. 9.

[2] Nouria BENGHABRIT et Zoubida RABAHI [2009]: «Le Système L.M.D en Algérie: De d'Illusion de la Nécessité au Choix de l'Opportunité», Revue de l'Enseignement Supérieur en Afrique, CODESRIA, Vol 07, N°1/2, Sénégal, p. 202.

[*] Commission Nationale de Réforme du Système Educatif.

التعليمي لتكييفه مع المستجدات، فالنظام الكلاسيكي المُعتمد أصبح عاجزا عن الاستجابة بفعالية للتطورات والتوجهات الحديثة سواء من الناحية الهيكلية والتنظيمية للمؤسسات أو من الناحية البيداغوجية والعلمية للتكوين المُقدم[1]. على ضوء توصيات هذه اللجنة وتبعا لتوجيهات المخَطَّط التنفيذي الخاص بإصلاح النظام التربوي الذي صادق عليه مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002، حدَّدت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إستراتيجية عشرية لتطوير القطاع للفترة 2004-2013 تتضمَّن إصلاحا شاملا وعميقا للتعليم العالي، يتمثل في وضع هيكلة جديدة للتعليم من خلال تبنِّي نظام LMD على أساس أنَّه يستجيب للمعايير الدولية، وتمَّ تطبيقُه في سنة 2004 بموجب المرسوم التنفيذي رقم 04 -371 الصادر بتاريخ 21 نوفمبر 2004[2]. يهدف هذا النظام إلى تحقيق ضمان جودة التعليم والبحث، الاستجابة لمتطلبات المجتمع وسوق العمل، تحقيق التكامل بين المحيط الاقتصادي والاجتماعي، الانفتاح على التطور العالمي في المجالات العلمية والتكنولوجية، تشجيع وتنويع التبادلات العلمية مع دول العالم ووضع أُسس الحوكمة الرشيدة[3]. بعد تعميم نظام LMD على كل مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وبعد مرور 14 سنة من تطبيقه ورغم الأهداف والمزايا الإيجابية التي يتضمنها بما فيها البعد الدولي لهذا النظام، إلا أن النَّتائج والمؤشرات تُشير إلى العديد من السلبيات في إجراءات وسياق تطبيقه[4]، من بينها أنَّه يسير بذهنيات النظام الكلاسيكي وهذا يتنافى مع مرونته، ويرمي لتطبيق معايير الجودة العالمية وهذا يتناقض مع الأعداد التي تستقبلها مؤسسات التعليم العالي سنويا في ظل محدودية الموارد المتاحة، وأيضا ضعف المستوى التكويني للطالب وصعوبة التكيف مع متطلبات المحيط الاقتصادي محليا ودوليا، هذا ما فرض تدعيم هذا الإصلاح بإصلاحات تكميلية تتمثل في إصلاحات ضمان الجودة؛

- **مرحلة الإصلاح لسنة 2008:** سعياً لتحقيق جودة التعليم العالي واستكمالا للإصلاحات السابقة، تم تدعيم الإصلاح الأخير المتمثل في نظام LMD بتطبيق نظام ضمان الجودة، وتُعتبر هذه المبادرة حديثة النشأة، انطلقت بموجب القانون التوجيهي للتعليم العالي 23 فيفري 2008[5]، الذي كرَّس لأول مرة فتح مؤسسات تعليم عالي خاصة، ونَصَّ على ضرورة مُراقبة وتقييم مؤسسات التعليم العالي بإنشاء اللجنة الوطنية للتقييم (CNE) والتي انبثقت عنها لِجان أخرى تهتم بالترخيص والاعتماد، ثم تمَّ التأكيد على مسار ضمان الجودة من خلال توصيات المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 19 و20 ماي 2008،

---

[1] عبد الكريم حرز الله وكمال بداري [2008]: «نظام ل.م.د»، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص. 88.

[2] المرجع السابق، ص. 55.

[3] المرجع السابق، ص. 89.

[4] لتفاصيل أكثر راجع:

- Nouria BENGHABRIT et Zoubida RABAHI [2009]: Op.cit., p.p. 95; 98.

- Mohamed MEZGHICHE [2014]: «Le Bilan de la Réforme LMD: Une Réforme pour Quels Objectifs?», p.p. 3-5, Disponible sur le lien: http://www.univ-bouira.dz/fr/images/uamob/fichiers/Articles_a_lire/bilan-lmd.pdf (Consulté le 16/08/2016)

- علي براجل وآخرون [2005]: «المواقف المعوقة في رفع مستوى الجودة في التعليم العالي "الجزائر نموذجا"»، المؤتمر التربوي الخامس حول: «جودة التعليم الجامعي»، جامعة البحرين، مملكة البحرين، ص.ص. 504- 508.

[5] Zineddine BERROUCHE et Nabil BOUZID [2012]: Op.cit., p. 40.

والندوة الدولية حول ضمان الجودة في التعليم العالي بتاريخ 01 و02 جوان 2008 بالجزائر، تحت تنظيم وزارة التعليم العالي والبنك الدولي وبمشاركة رؤساء مؤسسات وأساتذة ومسؤولي أنظمة ضمان الجودة في العالم العربي وخبراء من المنظمات الدولية (UNESCO, OCDE). تَمَّ بعد ذلك تجسيد مشروع ضمان الجودة من خلال القرار الوزاري 167 المُتضمن تأسيس لجنة وطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES) بتاريخ 31 ماي 2010، والمُكونة من خبراء وأعضاء هيئة التدريس وإطارات عليا في الوزارة الوصية، تم تعيين مسؤولين عن ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي وتنصيب خلايا ضمان الجودة (CAQ). أُسنِد للجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة مهام أساسية مُتمثلة في إعداد منظومة وطنية للمعايير والمؤشرات (Référentiel Qualité) لقياس الأداء وضمان الجودة مع الأخذ في الاعتبار المعايير الدولية، ومتابعة تأسيس خلايا ضمان الجودة على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي، وإعداد برنامج إعلامي موجه للمؤسسات الجامعية وتكوين مسؤولي خلايا ضمان الجودة (RAQs[*]) وتعميم عملية التقويم الذاتي (Auto Evaluation) وفقا للمعايير المعتمدة[1]. أعلنت اللجنة الوطنية لتطبيق نظام الجودة في 26 جانفي 2014 عن الانتهاء من إعداد مرجع الجودة الذي يتناسب وخصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والسياق الوطني، ويتكون من سبعة مجالات متمثلة في[2] مجال التكوين (23 معيارا)، مجال البحث (17 معيارا)، مجال الحوكمة (27 معيارا)، مجال حياة الطلبة في الجامعة (15 معيارا)، مجال الهياكل والبُنى التحتية (17 معيارا)، مجال التعاون الدولي(11 معيارا)، مجال العلاقات الاجتماعية والاقتصادية (06 معايير)، مع ملاحظة تمَّ إعطاء أهمية كبرى لمجا ل الحوكمة بـ 27 معيار ومجال التكوين بـ 23 معيار.

2.1. تطور بعض المؤشرات الكمية للتعليم العالي في الجزائر

إن سلسة الإصلاحات المعتمدة فيما يخص قطاع التعليم العالي، والتي سعت من خلالها الدولة لتحقيق الجودة والارتقاء بأداء وسمعة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، انعكست في تطور كَمِّي كبير وسريع لمنظومة التعليم العالي. فيما يلي تطور بعض المؤشرات الكمية للقطاع[**]:

- **تطور عدد مؤسسات التعليم العالي:** تَضمَّت الشبكة الجامعية الجزائرية (106) مؤسسة للتعليم العالي خلال السنة الدراسية 2016-2017 موزعة على (48) ولاية عبر التراب الوطني، وتضم (50) جامعة، (13) مركزا جامعيا، و(43) مدرسة عليا؛

- **تطور عدد الطلبة المسجلين في التدرج وما بعد التدرج:** عرفت مؤسسات التعليم العالي في الجزائر تطوراً مستمراً في أعداد الطلبة المُسجلين سنويا في مرحلتي التدرج وما بعد التدرج، حيث ارتفع عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج من 952067 طالب مسجل خلال سنة 2007-2008 إلى 1416045 طالب مسجل

[*] Responsables d'Assurance Qualité.

[1] Zineddine BERROUCHE et Nabil BOUZID [2012]: Op.cit., p.p. 35-36

[2] راجع تفاصيل المرجع الوطني لضمان الجودة على الرابط: (شوهد يوم 2018/08/08)
http://www.ciaqes-mesrs.dz/documentation/RNAQES%20R%C3%A9d%20Ar-Fr%202%20sans%20photos.pdf

[**] أنظر الملحق رقم (01)، ص. 255.

خلال سنة 2016-2017 أي زيادة بنسبة 48,73 % وهذا ما يعكس زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، والضغط على مؤسساته بسبب الزيادات المعتبرة في نسبة النجاح في امتحان البكالوريا التي بلغت 56,07% سنة 2017، وأيضا الزيادة المستمرة في عدد السكان ومجانية وديمقراطية التعليم في الجزائر. في المقابل سجَّل عدد الطلبة في مرحلة ما بعد التدرج تزايداً مستمراً حيث بلغ 48764 طالباً خلال سنة 2007-2008 ليصل إلى 76202 طالباً خلال سنة 2016-2017 أي زيادة بنسبة 56,26 %، وهذا لزيادة وعي الطلبة حول أهمية الدراسات العليا، وأيضا رغبة أغلبية الناجحين في مرحلة الليسانس في مواصلة الدراسة والتحصل على شهادات جامعية أعلى تسهل أكثر إمكانية اندماجهم في سوق العمل، بالإضافة لسهولة الاجراءات والشروط المطلوبة لمواصلة الدراسة في طور الماستر وعدم ارتباطها بالمسابقة على أساس الامتحان.

- **تطور عدد الخرّيجين:** تضاعف عدد الخريجين في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية خلال العشرية 2007-2017، حيث ارتفع عددهم من 146889 خريج خلال سنة 2007-2008 إلى 292683 خريج خلال سنة 2015-2016 أي زيادة بنسبة 99,25 %، وهذا مرتبط بطبيعة الحال بالتدفقات الهائلة لأعداد الطلبة التي عرفها قطاع التعليم العالي في الآونة الأخيرة، ممّا تسبب في زيادة المعروض من خريجي الجامعة الجزائرية مقارنة باحتياجات سوق العمل.

إذاً مؤسسات التعليم العالي الجزائرية حقَّقَت انجازات من ناحية عدد الطلبة المُسجلين في مرحلتي التدرج وما بعد التدرج وأيضا من ناحية عدد الخريجين، لكن المُلاَحظ أن هذا الارتفاع انعكس في انتشار ظاهرة بطالة الجامعيين، كما أن النتائج لا تزال متواضعة من حيث الجودة والتوافق مع احتياجات سوق العمل وصعوبة الاندماج مع المحيط المهني وأيضا تطلعات المجتمع المحلي ومُتَطَلَبَات الانفتاح على المحيط الدولي فيما يخص مُمَيّزات الخريج المرتقب؛

- **تطور عدد أعضاء هيئة التدريس ومعدل التأطير:** عدد أعضاء هيئة التدريس عرف هو الآخر تزايداً مستمراً أيضا، فمن 31703 أستاذ دائم خلال السنة الدراسية 2007-2008 إلى 57628 أستاذ دائم خلال سنة 2016-2017، أي زيادة بنسبة 81,77 %، وهذا سعياً لتغطية الأعباء البيداغوجية والبحثية وتفعيل وظائف مؤسسات التعليم العالي وتحقيق أهدافها. أما معدل التأطير فبلغ 30 طالب لكل أستاذ خلال سنة 2007-2008 ليصبح 25 طالب لكل أستاذ خلال سنة 2016-2017، ورغم الثبات النسبي لمعدل التأطير خلال هذه الفترة إلا أن هناك عجز كبير في تغطية الأعباء البيداغوجية، بسبب الارتفاع المستمر في أعداد الطلبة التي تستقبلها مؤسسات التعليم العالي في الجزائر سنوياً، وأيضا يبق معدل التأطير ضعيف مقارنة مع المعدل المطبَّق في كثير من الدول المتقدمة، حيث يُقَدَّرُ معدل التأطير وفقا لمنظمة اليونسكو بـ 15 طالب لكل أستاذ[1]؛

[1]Rabah DOUIK [2010]: «Réformes de l'Enseignement Algérien entre Ambitions et Lacunes», Disponible sur le lien: https://www.algerie-focus.com/2010/03/reformes-de-l%E2%80%99enseignement-algerien-entre-ambitions-et-lacunes/?cn-reloaded=1 (Consulté le 12/12/2013)

- **تطور ميزانية قطاع التعليم العالي:** يُبَيِّن الملحق رقم (01)* أن الميزانية المُخصصة لقطاع التعليم العالي في ارتفاع مستمر خلال الفترة الممتدة ما بين سنة 2004 وسنة 2018، لكن بالنظر إلى نسبة ميزانية القطاع مقارنة بميزانية الدولة، نلاحظ أن هناك ارتفاع طفيف جدا، حيث بلغت ميزانية القطاع 66 مليار دج سنة 2004 مِمَّا يعادل 5.54% من ميزانية الدولة، وبلغت313 مليار دج سنة 2018 بنسبة 6.83% من ميزانية الدولة، وهذا بسبب الإشراف الحكومي الكلي تقريبا على القطاع والذي يرتبط بأوضاع الدولة وبالدخل الوطني، بينما نسبة الزيادة السنوية في ميزانية القطاع فقد عرفت تذبذبات لكن بمستويات متقاربة عدا سنة 2009 حيث كانت نسبة الزيادة 30.70% مقارنة بسنة 2008 و30.23% سنة 2012 مقارنة بسنة 2011.

عموما ميزانية التعليم العالي عرفت زيادات مطلقة من سنة لأخرى لمواكبة التوسع الكبير الذي عرفه القطاع ومتطلبات إصلاحه، وبالتالي يُمكننا القول أنها زيادة ظاهرية ناتجة عن ارتفاع تكاليف نظام التعليم العالي ككل. رغم الجهود المبذولة والميزانية المخصَّصة للقطاع، إلا أن الإشكال المطروح هو مستوى أو مدى توافق هذه المخصصات أو الزيادات بصفة عامة مع التوسع الكبير الذي عرفه القطاع، سواء على مستوى الهياكل أو على مستوى الموارد البشرية، وأيضا وزن ميزانية التعليم العالي مقارنة بالقطاعات الأخرى، ومدى توافق تكاليف القطاع مع كفاءة وفعالية وجودة النظام ككل، ومدى كفايتها للارتقاء بجودة الأداء، فتخطيط الميزانية يجب أن لا يُهْمِل عامل الكفاءة في الاستخدام الأمثل للموارد، وطريقة تخصيصها، والفروقات في نسبة ميزانية القطاع مقارنة بميزانية الدولة بالخصوص إذا ما تمت المقارنة بالدول المتقدمة؛

- **تطور الإنتاج العلمي في الجزائر:** إنَّ للنَّشر العلمي وبالخصوص على المستوى الدولي أهمية خاصة في بناء اقتصاد المعرفة، ويُعَدُّ عامل أساسي في التصنيف العالمي لمؤسسات التعاليم العالي، كما يعتبر معدل النشر لكل مليون نسمة ومعدل النشر لكل باحث أحد أهم المعايير المعتمدة. بلغ عدد الباحثين 480 باحث لكل مليون نسمة، وبلغ معدل النشر لكل باحث 0,32 منشور لكل باحث سنة 2016، كما تجاوز عدد المنشورات في الجزائر على المستوى العالمي 524 منشور سنة 2000 ليصل إلى 6377 سنة 2016، و91% منها في مجال العلوم والتكنولوجيا، وتطور عدد المنشورات من 16 منشور لكل مليون نسمة سنة 2000 إلى 157 منشور لكل مليون نسمة سنة 2016، لكن مقارنة بالمعدلات المحققة على مستوى الدول المتقدمة تبق هذه المعدلات ضعيفة نسبيا، حيث بلغ معدل النشر مثلا 5076 منشور لكل مليون نسمة في سويسرا، 3501 منشور في سنغافورا، 3256 منشور في هولندا، 2762 منشور في بريطانيا، 2646 منشور في كندا، 2000 منشور في ألمانيا، 1855 منشور في الولايات المتحدة الأمريكية[1].

* أنظر الملحق رقم (01)، ص. 255.

[1] DGRSDT [2018]: «Etat des Lieux de la Recherche Scientifique et le Programme de la Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique pour l'Année 2018», p.p. 20-21, Disponible sur le lien: http://www.dgrsdt.dz/DG/Etat-Lieux-RS-programme-DGRSDT-2018.pdf (Consulté le 09/09/2018).

ووفقا لمؤشر التصنيف العالمي Scimago لتقييم المؤسسات البحثية الذي يقوم بتصنيف البحوث والجامعات على المستوى العالمي وحسب نتائج سنة 2017[1]، فقد احتلت الجزائر المرتبة الرابعة إفريقيا والمرتبة الثالثة والخمسين عالميا في مجال النشر والإحالات (الاقتباسات) وهذا بـ 6841 بحث منشور، منها 6520 بحث تمت الإحالة منه، بعدد إحالات 2551 منها 665 إحالة ذاتية، كما بلغ معدل الإحالة 0,37 لكل بحث وبمعامل تأثير (إنتاجية) 137، أيضا ارتفع عدد براءات الاختراع من 90 براءة اختراع سنة 2011 إلى 237 براءة اختراع سنة 2017 مُسجَّلة في عدة ميادين كالصناعات الميكانيكية والإلكترونية، والصيدلانية[2]، لكن أغلبها غير مستغلة وبحاجة إلى مِنَح الرُّخَص لإنشاء مؤسسات مبتكرة، فبراءات الاختراع تمثل قيمة مضافة للاقتصاد الجزائري في حال تحويلها إلى مشاريع ناجحة واستغلالها في مختلف المجالات.

3.1. ترتيب مؤسسات التعليم العالي في الجزائر حسب معايير التصنيف العالمية

بالاطلاع على النتائج المتوفرة على مواقع أهم التصنيفات العالمية للجامعات لسنة 2018 نلاحظ غياب الجامعات الجزائرية ضمن قائمة 500 جامعة ضمن تصنيف كل من QS وتصنيف ARWU[3]. أما بالنسبة لتصنيف Webometrics فقد احتلت مؤسسات التعليم العالي الجزائرية مراتب متقدمة نسبيا خاصة على مستوى المغرب العربي. ترتيب أهم المؤسسات وفقا لهذا المؤشر مبين في الجدول رقم (04، 01):

[1] Available on: (See on 10/10/2018)
- https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2017&region=Africa
- https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2016

[2] DGRSDT [2017]: «Eléments de la Propriété Intellectuelle et Etat des Lieux des Brevets 2017», p.p. 8-9, Disponible sur le lien: http://www.dgrsdt.dz/Pdf/Brevets/Brevets2017.pdf (Consulté le 09/09/2018).

[3] Available on: (See on 18/10/2018)
- QS Ranking: https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018
- ARWU Ranking: http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html

جدول رقم (04، 01): ترتيب 20 مؤسسة تعليم عالي جزائرية حسب تصنيف Webometrics

مؤسسات التعليم العالي	التصنيف:				
	محليا	مغربيا	عربيا	إفريقيا	عالميا
جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين	1	2	38	41	2250
جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس	2	4	50	47	2370
جامعة قسنطينة -1-	3	5	55	53	2469
جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان	4	6	62	59	2577
جامعة بجاية	5	8	67	65	2686
جامعة محمد خيضر بسكرة	6	9	72	73	2914
جامعة قاصدي مرباح ورقلة	7	10	73	74	2927
جامعة سطيف -1- فرحات عباس سطيف	8	11	76	77	3011
جامعة عنابة	9	13	80	81	3086
المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات	10	15	82	84	3121
جامعة مولود معمري تيزي وزو	11	18	87	88	3215
جامعة العلوم والتكنولوجيا وهران	12	20	92	91	3294
جامعة جيجل	13	21	93	92	3313
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	14	22	95	95	3335
جامعة بومرداس	15	24	99	98	3380
جامعة باتنة	16	25	102	101	3410
جامعة سعد دحلب البليدة	17	26	103	102	3417
جامعة وهران-1- أحمد بن بلة	18	27	104	103	3428
جامعة المسيلة	19	32	121	117	3665
جامعة عمار ثليجي الأغواط	20	34	131	131	3954

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الروابط:

-http://www.webometrics.info/en/aw/Algeria
-http://www.webometrics.info/en/aw
-http://www.webometrics.info/en/Africa
-http://www.webometrics.info/en/Ranking_africa/North_Africa (See on 05/10/2018)

نلاحظ أن الجامعات الجزائرية غابت عن المراتب العشر الأولى على المستوى العربي برتبة 38 عربياً، بينما احتلت المرتبة 41 إفريقياً وهو ترتيب مقبول نوعا ما على المستوى الإفريقي، أما على مستوى المغرب العربي فاحتلت الجامعات الجزائرية مراتب متقدمة نسبيا، حيث تصدرت جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين المرتبة الثانية مغاربيا. رغم الانتقادات الموجهة لمعايير التصنيف العالمية إلا أنها تعتمد وتركز على البحث العلمي والتطوير وتكنولوجيات الإعلام والاتصال، فلا مكان لمؤسسات التعليم العالي في التصنيفات العالمية في ظل تدهور وضعية البحث العلمي، فجودة التعليم العالي في الدول المتقدمة مُتَمَحوِرة حول كمية وحجم البحوث الانجازات المحققة.

إذن تحليل المؤشرات السابقة يُشير إلى أن قطاع التعليم العالي حقَّق تطورا كميا، لكن بالرغم من ذلك ورغم النتائج الإيجابية المُحققة محليا والسعي نحو التَكيُّف مع متطلبات عصر المعلومات وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، والانتقال نحو تجسيد اقتصاد قائم على المعرفة، تبق النتائج ضعيفة مقارنة بالمعدلات العالمية.

4.1. نتائج بطاقة قياس الحوكمة لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر

في إطار الدراسة التي أجراها البنك الدولي سنة 2012 على عينة من دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا باستخدام بطاقة قياس الحوكمة، حيث تمَّ اعتماد خمسة أبعاد رئيسية في قياس الحوكمة ويتكون كل بعد من مؤشرات فرعية، تتمثل الأبعاد المعتمدة في الإطار العام (المهام، الأهداف والإطار القانوني)، الإدارة (الإستراتيجية، اتخاذ القرار وتقييم أداء المستخدمين)، الاستقلالية (الأكاديمية، الموارد البشرية والمالية)، المشاركة والمساءلة (جودة التعليم، المسؤولية الاجتماعية والنزاهة المالية).

شملت الدراسة عينة من 22 مؤسسة تعليم عالي، تضمنت جامعات ومدارس عليا ومراكز جامعية، بعد تطبيق بطاقة قياس الحوكمة على هذه المؤسسات تبيَّن مايلي:[1]

- تحصلت مؤسسات التعليم العالي فيما يخص بُعد **"الإطار العام"** على نتيجة[*] 4,1 وهي أكبر من المتوسط على المستوى الدولي المُقدر بـ3,6، بينما كان متوسط بُعد **"الإدارة"** 2,9 وهو نفس المتوسط على المستوى الدولي، في حين كان مستوى **الاستقلالية** 2,3 وهو أقل بكثير من المتوسط الإجمالي للدول المشاركة المقدر بـ 3,1، في المقابل بلغ متوسط مستوى **المشاركة** 1,9 وهو أقل مقارنة مع المتوسط الدولي 2,1، وبلغ مستوى **المساءلة** 2,5 وهو أقل من المتوسط في الجامعات العمومية للدول التي شملتها الدراسة والذي بلغ 2,7، والمُلاحظ **انخفاض مستوى تطبيق الحوكمة** في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية التي شملتها الدراسة، خاصة ما يتعلق ببُعد الاستقلالية، المشاركة والمساءلة؛

- **نظام التعليم العالي في الجزائر هو نظام مركزي جدا**، فتحديد مهامه وأهدافه وإطاره القانوني يتم من طرف الدولة ولا تتدخل الجامعات في تحديد مهامها الخاصة، بهذا يكون لها نفس المهام، وهذا يخلق تحدي بالنسبة للدولة فيما يتعلق بإمكانية خدمة هذه المهام لمختلف الاحتياجات التي يجب على الجامعات تلبيتها في نفس الوقت، هذا من جهة، من جهة أخرى، عندما تكون للجامعات نفس المهام فيكون من الصعب بالنسبة لها أن تتخصص وأن تُطوِّر مزايا تنافسية أو تُلبي حاجات محلية أو جهوية نوعية أو تتفوق في بعض ميادين المعرفة أو تُتابع أهدافها الخاصة. إن تحديد أهداف ومهام مختلفة ومتعددة لنظام التعليم العالي يمثل مسألة أساسية بالنسبة للحوكمة، مِمَّا يستلزم مراجعة وتحليلا معمقا حول مواضيع عديدة مثل تركيز هذه المهام حول البحوث التطبيقية الأساسية، التركيز على تكوين الأكاديميين من أساتذة وباحثين، تكوين مُوظفين مُنتجين، تنشئة الأفراد على المواطنة وتوظيفهم لخدمة المجتمع؛

- **مركزية نظام التعليم العالي** يضعف مستوى **استقلالية لمؤسسات التعليم العالي**، بحيث أن معظم القرارات تُتَخذ من طرف الحكومة، كما أن ضعف القطاع الخاص يجعل النظام أكثر مركزية مما يُعرقل مساهمته في المشاركة في تطوير الجامعات وبالخصوص جانب التمويل؛

---

[1] Banque Mondiale [2012]: «La Gouvernance des Universités en Algérie», p.p. 9; 12-13; 16; 18-19; 25, Rapport Disponible sur le lien: (Consulté le 09/09/2014)
http://www.univ-bouira.dz/fr/images/uamob/fichiers/Articles_a_lire/Rapport%20sur%20la%20gouvernance.pdf

[*] للاطلاع على تفاصيل ونتائج الدراسة راجع التقرير على الرابط المذكور أعلاه.

- **ضعف الاستقلالية المالية لمؤسسات التعليم العالي** بسبب تمويلها كليا من طرف الحكومة، وفي هذا انعكاس لاتجاهين متناقضين، فرغبة الحكومة في تجسيد ديمقراطية التعليم العالي من خلال مصاريف دراسة رمزية وكذلك سياسة المنح والإعانات المقدمة للطلبة (الإيواء، النقل...) يُجَسِّد الرغبة في إتاحة التعليم للجميع، في حين يجب أن يكون هناك تفكير ووعي في مسألة التوفيق بين ديمقراطية التعليم العالي من جهة وتحقيق جودة التعليم من جهة أخرى، فالحكومة بصفتها الممول الرئيسي تميل إلى استغلال سلطتها والتدخل في شؤون هذه المؤسسات بغرض مُمارسة معينة تتناقض أحيانا مع متطلبات تقديم خدمة تعليمية جيدة وإدارة مرنة كفؤة. إن منح استقلالية مالية أكبر للجامعات يسمح لها بتنويع مصادر دُخولها مما يساعدها على التجديد والابتكار في ميدان تحسين الجودة، كما يسمح للحكومة بتوفير موارد لدعم هذه المجهودات؛

- انخفاض **مستوى المشاركة** في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والذي كان أقل نسبيا مقارنة بنظيراتها في الدول الأخرى، وأشارت النتائج أنه يوجد تمثيل قوي نسبيا للأساتذة وتمثيل متكافئ تقريبا للطلبة والإداريين، ولا يوجد أي تمثيل في أي مؤسسة جامعية للخريجين ولا حتى القطاع الخاص الذي يمثل طرفا أساسيا في سوق العمل يستقطب مخرجات الجامعة؛

- وجود **علامات مُشَجِّعة** فيما يخص الشُروع في **تبني نظام ضمان الجودة** وهو انجاز يعكس المسؤولية المتزايدة للحكومة الجزائرية، ويظهر ذلك جليا في الخطوات التي تم تنفيذها في مجال تطبيق النظام، ومن المهم أيضا الشروع في منح استقلالية أكبر لمؤسسات التعليم العالي؛

- **ضعف مستوى المساءلة والتقييم ومتابعة النتائج** لمؤسسات التعليم العالي إلا فيما يتعلق بالجوانب المالية، كما أن المساءلة في الجانب المالي لم تتأثر بالمرونة التي أصبحت سِمة تُميز العلاقة بين الحكومة ومؤسسات التعليم العالي خاصة في ظل العولمة والانفتاح الدولي، كما أشارت النتائج إلى **ضعف مستوى المسؤولية الاجتماعية**، خاصة نقص متابعة الخريجين وضعف العلاقة بين البرامج الجامعية واحتياجات سوق العمل، وبما أنه من أهداف الإصلاحات تحسين توظيف حاملي الشهادات الجامعية، فمن المهم ومن الضروري إدراج نظام لمتابعة الخريجين كالاستقصاءات حول نسبة التوظيف، متوسط فترة البطالة قبل التوظيف، متوسط الأجر...إلخ.

بعد عرض مسار إصلاح التعليم العالي في الجزائر، وتطور بعض المؤشرات الكمية للقطاع، وترتيب مؤسساته حسب معايير التصنيف العالمية، ونتائج بطاقة قياس الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، سيتم على أساس هذه النتائج تقديم قراءة تحليلية نقدية لواقع الحوكمة والجودة .

5.1. قراءة تحليلية نقدية لواقع الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر

رغم المجهودات المبذولة من طرف السلطات الوطنية لإصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي والتي انعكست في سيرورة الإصلاحات المطبقة منذ الاستقلال، وفي النتائج المحققة على مستوى أهم المؤشرات الكمية للقطاع السالف ذكرها، إلا أن الواقع يُشير إلى ضعف أداء المنظومة وضعف تطبيق مبادئ الحوكمة

ومعايير الجودة وذلك بسبب بعض التناقضات بين الأهداف والسياسات المتبناة نظريا وبين تطبيقها على أرض الواقع، فيما يلي قراءة تحليلية لأهم ما ميَّز سيرورة الإصلاحات ونتائجها:[1]

- ارتبطت سياسة التعليم العالي في الجزائر بآلية صناعة القرار السياسي، والعلاقة بين راسمي السياسة التعليمية غلب عليها طابع الوصايا وذهنية التعيين والمركزية، ومن الناحية القانونية يُنظر إلى قطاع التعليم العالي كمرفق عام تحت تسيير أحادي للسلطة العمومية، ونشاطاته على اختلافها وتنوعها هي نشاطات مرفق عام رغم الخصوصية العلمية لهذه المؤسسات؛

- امتزجت مراحل الإصلاحات بالبعد الإيديولوجي، ففي فترة السبعينات تم إعطاء البعد الإيديولوجي الاشتراكي لتسيير مؤسسات التعليم العالي رغم خصوصيتها العلمية بدعوى تبرير إشكالية التسيير، كما تم إلغاء نظام الكليات إثر إصلاح 1971 والتحول لنظام المعاهد بحيث تتمتع بالاستقلالية الإدارية والمالية ومشاركة الأساتذة في اتخاذ القرارات، إلا أن الواقع بَيَّن عدم القدرة على اتخاذ أي قرار إداري دون الرجوع إلى المستوى الأعلى، هذا ما عَمَّق من مركزية التسيير في الجامعة وقَلَّص مهام المعاهد؛

- تَبَنَى القانون الأساسي لسنة 1983 تصوراً مفاده توجيه النظام الهيكلي والإداري لكافة مؤسسات التعليم العالي دون الأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل واحدة منها، وبالتالي تميزت فترة الثمانينات بالتخطيط المركزي ولم تحظ الجامعة بالاستقلالية التامة في وضع برامجها ومسايرة احتياجات المجتمع وتسيير ميزانيتها، فتَأثَّرت بالإيديولوجية والخيار الاشتراكي المنتهج في هذه الفترة أيضا؛

- أعاد القانون التوجيهي للتعليم العالي لسنة 1999 إحياء نظام الكليات بِمُبررات جديدة تتضمن مواكبة تطورات المحيط المحلي والدولي، لكن رغم ذلك لم يتم التخلص من المركزية القائمة حتى في أبسط القضايا البيداغوجية، ما يعكس غياب رؤية واضحة في صياغة السياسات واتخاذ القرارات وعدم استقرار الإطار التشريعي والقانوني للمنظومة مما انعكس سلبا على تسييرها وأدائها. بهذا لم يشهد قطاع التعليم العالي استقراراً خاصة من حيث الجانب التشريعي، مِمَّا أثر على جوانب التسيير وترتب عنه عدة نتائج سلبية مثل غياب المناخ الضروري لتحقيق مهام المؤسسة كالاستقرار والاستمرارية في علاج الملفات والقضايا الإدارية؛

- ارتفاع نسبة الإعتمادات المالية المخصصة لمؤسسات التعليم العالي من سنة لأخرى، إلا أنها لا تعكس بالضرورة كفاءة وفعالية أداءها والتي تُقاس بدرجة تحقيق الأهداف خاصة حجم وجودة المخرجات مقابل المدخلات وما يتفاعل بداخلها من عمليات، فميزانية التعليم العالي والبحث العلمي التي تُقاس بها قوة اقتصاديات الدول العظمى لا تكاد تُقارن بحجم ميزانية جامعة أمريكية أو بريطانية مثل جامعة"Harvard" أو"Cambridge"، إضافة إلى الفروق في حجم الميزانيات المخصصة لقطاعات أخرى؛

---

[1] راجع كلا من:

- قوي بوحنية [2009]: «السياسة التعليميّة الجامعية: دراسة قانونية سياسية»، مجلة دفاتر السياسة والقانون، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، المجلد01، العدد02، الجزائر، ص.ص. 11-19.

-A.AMRANI [2005] : «Analyse des Principaux Facteurs d'Inefficience de l'enseignement Supérieur par Référence aux Universités du Center et de l'Est Algérien: Une Approche Statistique», Thèse de Doctorat non Publiée, Université Ferhat ABBAS, Sétif, Algérie, p.p. 71-80.

- ضعف الانسجام بين طبيعة نشاطات مؤسسات التعليم العالي ذات الأهداف التكوينية والتعليمية والقوانين التي تُسَيِّرها، خاصة ما يتعلق بتسيير الموارد المالية، فالجزائر تعتمد أسلوب ميزانية الأبواب أو البنود*، هذا النظام محدود الفعالية، هدفه التحقق فقط من الاستخدامات للموارد ومدى مطابقتها للإجراءات والتشريعات، فهو غير مُكَيَّف مع المهام الأساسية للجامعة وأقل مرونة فيما يتعلق بقواعد تخصيص وتوزيع وتعديل وصرف الإعتمادات. يُطرح أيضا إشكال عدم التطابق بين السنة الجامعية والسنة المالية مِمَّا ينجم عنه خلل في التوقعات حول المعطيات الحقيقة للجامعة، والخضوع للتحكم المزدوج الذي تمارسه وزارة المالية على عملياتها المالية، وأيضا سلطة تعيين المراقب المالي والمحاسب، مما يؤدي إلى تداخل في الصلاحيات[1]؛

- تأسيس مجلس الآداب والأخلاقيات كان بهدف الحفاظ على مكانة واستقلالية أساتذة التعليم العالي، ولكن ما يُلاحظ أن هذا المجلس يتم تعيين أعضائه واختيارهم بموجب قرار وزاري لمدة أربع سنوات ويترأسه وزير التعليم العالي مِمَّا يؤثر على درجة استقلاليته، كما ظل هذا المجلس مُغَيَّبا أثناء وبعد مرحلة تأسيسه بالخصوص خلال فترة الأزمات وفترة إضرابات كادت تهدد بسنة جامعية بيضاء؛

- اعتماد طريقة التعيين بدل الانتخاب في أغلب مناصب الهيئات الإدارية الجامعية (مدير/رئيس الجامعة، عميد الكلية، رئيس القسم)، ويُستثنى من ذلك رؤساء اللجان والمجالس العلمية الذين يتم انتخابهم. ما يُعاب على ذلك أن التعيين يُكَّرس التبعية إلى السلطة الوصية ويؤثر بشكل سلبي على استقلالية الهيئة أو المسؤول عنها، باعتبار أن المُعيَنَّ يَدِين بالولاء للجهة المعنية كما يُعيق طموح الأساتذة في الوصول إلى هذه المناصب بطريقة عادية، ويفتح المجال أمام عوامل غير موضوعية في اختيار المسؤولين، إضافة إلى عدم تجانس آجال شُغل المناصب؛

- استمرار مشكلة التأطير رغم المناصب المستحدثة سنويا، خاصة مقابل الزيادة المستمرة في أعداد الطلبة. أيضا عملية تعريب التعليم وبنسبة أكبر في مجال العلوم الإنسانية، أثر سلباً على مستوى التكوين سواء من جانب المتخرجين الذين يعانون من صعوبات لغوية حتى في لغتهم الأم أو من جانب الأساتذة، لهذا يجدر الاعتماد على تكوين ثنائي أو ثلاثي اللغة. عملية الجزأرة أيضا أعطت الأولوية لتوظيف الجزائريين والاستغناء عن كفاءات من دول غربية وعربية، وإن كانت مُبَرَرة إلا أن الواقع يُظهر تناقضا في هذه السياسة بسبب

* ميزانية الأبواب تعد من أقدم أنواع الميزانيات، تتكون من أبواب وأقسام ومواد تُدرج فيها كافة المصاريف والإيرادات الخاصة بالنشاطات التي تقوم بها المؤسسات تماشيا مع السياسة العامة للدولة، تتم على تقديرات وفقا لإجراءات تحددها تعليمات وزارة المالية تماشيا مع الظروف المالية للدولة خلال كل سنة. تمثل الرقابة المالية والقانونية لتنفيذ النفقات وتحصيل الإيرادات أحد ركائز ميزانية البنود، كما ترتكز على المدخلات دون الاهتمام بالمخرجات، أي لا تحتوي على برامج التعليم والبحث العلمي وشؤون الطلبة مما يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة، تابعة للميزانية العامة للدولة والإدارة المركزية. هيكلة الميزانية الحالية لا تعكس المهام الحقيقية المنوطة بالجامعات، فهي لا تتضمن على الحد الأدنى من المعلومات الضرورية وحتى التقريبية حول تكلفة ومردود مصالح وهياكل ووحدات الجامعة، فهي معدة حسب الوسائل المستعملة وليس وفقا للأهداف المراد تحقيقها، فوظائف الجامعة مستبعدة تماما وكذلك عنصر التكلفة وتحليل الميزانية والنتائج. فالدول المتقدمة أخذت بأسلوب ميزانية الأهداف أو التمويل الذي يستند إلى الإنتاج والمخرجات (الأداء) وهو أكثر فعالية لأنه يأخذ بعين الاعتبار الخدمات التي تتيحها المؤسسة التعليمية، ويترك لها حرية تخصيص الموارد بين مختلف المدخلات من أجل تحقيق الأهداف، مما يتيح قدر كبير من المرونة في إدارة التمويل بما يتفق مع الاحتياجات الفعلية للمؤسسة التعليمية، عكس الأسلوب الذي يستند إلى المدخلات حيث يتم تخصيص الموارد وفقا لتكاليف المدخلات وتلتزم المؤسسة الجامعية بهذه المخصصات في الإنفاق على البنود ذاتها التي خصصتها الحكومة.

[1]Nacera MEZACHE [2011]: «Reforme de L'Université et Changement Institutionnel », Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement, « L'Université Algérienne et sa Gouvernance », Op.cit., p. 181.

ضعف نسبة التأطير مقارنة بالمعايير العالمية، والرغبة في عقد اتفاقيات تعاون مع جامعات أجنبية، بالإضافة إلى الاستعانة بأساتذة أجانب لتأطير الطلبة في بعض التخصصات، ولا شك أن سياسة الجزأرة في حاجة إلى مراجعة خصوصا في ظل المناداة بتدويل التعليم العالي؛

- غياب سياسة ربط الأجور بتكاليف المعيشة، فمستويات الأجور لا ترتفع بارتفاع المستوى العام للأسعار ما يخلق عدم التوازن بين الاحتياجات الوظيفية المتزايدة والرواتب المستقرة ويؤثر سلباً على الاستقرار الوظيفي والاجتماعي للأستاذ الجامعي، فلا بد من اعتماد أنظمة ترقية تخص الجانب المادي والمعنوي للأستاذ الجامعي، بما يمكنه من المساهمة الفعالة في العملية التعليمية والبحثية، فلا يمكن الحديث عن أستاذ جامعي وفق المعايير العالمية مادام يحتل المراتب المتدنية والمتأخرة على مستوى العالم، من حيث ظروفه وخصوصياته المادية وبالخصوص التهميش الواضح لهذه الفئة مقارنة ببعض القطاعات وبالدول الأخرى؛

- التوسع الكَمِّي الكبير الذي تحقَّق على مستوى منظومة التعليم العالي، لم يُصاحِبه تحقيق نتائج كافية تعكس جودتها، فإصلاحات سنة 2004 المُتَضَمِّنة تطبيق نظام LMD الذي يهدف أساساً لتطبيق معايير الجودة ومُسايرة أنظمة التعليم العالمية والتكيف معها، وما تبِعه من مراسيم تشريعية وخُطَط لتطبيق نظام ضمان الجودة سنة 2008 الذي تجسدت أهم إنجازاته في إعداد مرجع الجودة المُتَضمِن 27 معيارا في مجال الحوكمة، إلا أنَّ النتائج المُحققة لم تعبر عن الأهداف المعلنة، فإصلاحات LMD طُبِّقت بسرعة استجابة للضغوطات الخارجية دون استشارة الجهات الفاعلة[1]، وأغفلت بيئة وخصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ومشكلاتها الحقيقية التي لا تتناسب مع متطلبات تطبيق هذا النظام - رغم أنه يحمل الكثير من الإيجابيات- سواء من حيث عدد الطلبة، تكوين وكفاءة الأساتذة، وضعية المحيط الاقتصادي والاجتماعي ومتطلبات الانفتاح على المحيط الدولي؛

- أقرت الدول الأوروبية التي انخرطت في إصلاح LMD بنفسها بأنه إذا كانت مجالات تطبيقه قد استُورِدت من الدول الأنجلوساكسونية، فإنها تتأثر بخصوصيات الواقع الموجود في كل بلد، ومن الصعب إنجاح هذا النظام الذي لم يعرف أي إعادة تعديل على مستوى وظائفه وهياكله، وبالنسبة للدول النامية فالمشكلات الاجتماعية والاقتصادية مع الاعتبارات الثقافية تجعل تطبيق الإصلاحات أمرا صعبا، بالإضافة إلى الصعوبات التي ستتمخض عند كل تغيير ،مما يطرح صعوبة في قبول هذا النموذج من طرف المجتمع كما تم اعتباره محاولة لإخضاع الجامعة إلى منطق السوق، ونزع الطابع الذي تتميز به الجامعة من خلال مهمتها في إنتاج المعرفة وترقية حقوق الإنسان والتقييم العلمي والثقافي للمجتمعات. لتطوير التعليم لا يمكن استيراد الإصلاحات من المنظومة الأجنبية ولا حتى إعدادها مُسَبقا من طرف مراكز صنع القرار بعيدا عن الواقع، فلا بد من التكيف حسب خصوصيات كل وسط، فالاستثمار في التعليم له

[1] Youcef BERKANE [2011]: Op.cit., p. 201.

مردودية مرتفعة مثل الصناعة، لكن الملاحظ هو أن بلدان النامية قد أقحمت جامعاتها في المنافسة العالمية رغم غياب اقتصادها الوطني[1]؛

- رغم الوعي بأهمية جودة التعليم العالي، إلا أن الاتجاه نحو تحقيق هذا الهدف يسير بسرعة بطيئة جداً مع اتساع الفجوة مقارنة بالدول المتقدمة في هذا المجال، لأن الواقع الاقتصادي الوطني ونسق التسيير البيروقراطي في القطاع العام يمنع صُنَّاع القرار من تحديد الاهتمامات والتركيز عليها، فالبيروقراطية التي ميَّزت الإدارة الجزائرية ثَبَّطت الكفاءات ومنعت تبلور الأفكار الجديدة وانعكست في الفشل الأكاديمي لمعظم مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. كل هذه المشكلات تتمحور حول سوء التسيير الذي عرقل تطور الاقتصاد والمجتمع، فغياب الإرادة السياسية سبب رئيسي في الوضع الراهن لمنظومة التعليم، لذا وجب منح الفرصة للمختصين كل في مجال اختصاصه من أجل رفع هذه الحواجز[2].

[1] راجع كلا من:

- Nacera MEZACHE [2011]: Op.cit., p.p. 175; 177.
- Youcef BERKANE [2011]: Op.cit., p. 199.

[2] A.AMRANI [2005]: Op.cit., p.p. 79-80.

المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

يتمثل الهدف الأساسي من الدراسة الميدانية في إبراز دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من خلال استقصاء لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس، إن الدراسة الاستقصائية تتطلب القيام بمجموعة من الإجراءات المنهجية يَتِّم تنفيذها قبل وبعد الدراسة الميدانية، والتي تتضمن بناء الاستبيان كأداة لجمع البيانات، ثم تصميم خطة المعاينة، ثم عرض أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في الدراسة، بعد ذلك يتم إعداد البيانات للتحليل الإحصائي، ليتم في الأخير وصف أهم متغيرات المراقبة لأفراد العينة.

1.2. بناء الاستبيان كأداة لجمع البيانات

يمثل الاستبيان الأداة الأساسية المُعتمَدة في جمع بيانات الدراسة الميدانية، تتضمن مرحلة بناء الاستبيان عرض مراحل تصميمه، اختبار صدقه وتجريبه، ثم اختبار ثباته.

1.1.2. تصميم الاستبيان

تمَّ الاعتماد في هذه الدراسة على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، رَاعَيْنا فيه استخدام الأسئلة المُغلقة وهذا لتسهيل عملية الإجابة وربح الوقت من جهة، ومن جهة أخرى، لأن الأسئلة المغلقة هي النوع المناسب لتحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة وهي المتغير المستقل المتمثل في مبادئ الحوكمة والمتغير التابع المتمثل في معايير الجودة، من خلال نموذج الانحدار المُتَعدِّد والنَّمْذَجَة بالمعادلات البنائية، حيث يتطلب استخدام هذه الأساليب الإحصائية توظيف سُلَّم قياس موحد.

مرحلة تصميم الاستبيان تتضمَّن تحديد مَحاوِه التي تعكس مُتغيرات الدراسة، وذلك بالاعتماد على الأدبيات التي تطرق إليها الجزء النظري لهذا البحث وأيضا الدراسات السابقة، سواء ما تَعَلَّق بمبادئ الحوكمة أو ما تَعَلَّق بمعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ومرَّ تصميم الاستبيان بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الدراسة الميدانية والمُستَمد من الأهداف العامة للدراسة، فتصميم الاستبيان تَمَّ بناء على الإطار النظري لهذه الدراسة وذلك بِغية تحقيق الهدف الأساسي المُتمثل في إبراز دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، حيث تَمَّ اختيار مجموعة من مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة على أساس أنها الأقرب والأنسب للإطار النظري للدراسة، واعتمدنا تقنية سبر الآراء لعينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات محل الدراسة؛
- استشارة عدد من الأساتذة والخبراء من أجل تحديد وتأكيد محاور ومؤشرات الدراسة؛
- تحديد العبارات التي تقع تحت كل محور؛
- إعداد الاستبيان في صورته الأولية وعرضه على الأستاذ المشرف والأخذ بملاحظاته وتعديلاته؛
- عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين وتجريبه على عينة اختبار من 30 أستاذ؛

- بناء الاستبيان واعتماده بشكل نهائي*وترجمته إلى اللغة الفرنسية**، وهذا لتسهيل فهمه من طرف أعضاء هيئة التدريس في الكليات والمعاهد والأقسام للتخصصات التي يعتمد فيها التدريس على اللغة الفرنسية، وتَضَمَّن الاستبيان ثلاثة أقسام:

✓ **القسم الأول:** تضمَّن معلومات عامة عن أفراد العينة أو ما يُصطلح عليه بخصائص العينة أو متغيرات المراقبة، وهي عبارة عن متغيرات ثابتة لكل مُستجيب تكون في غالب الأحيان متغيرات نوعية (متغيرات اسمية أو ترتيبية)، أو متغيرات كمية تُحوَّل فيما بعد إلى متغيرات فئوية (ترتيبية). الهدف من استخدام هذه المتغيرات هو تحديد إطار الدراسة، بمعنى تحديد المجتمع الإحصائي والوحدة الإحصائية المستهدفة تبعا للموضوع المدروس، أضف إلى ذلك أهميتها في تحليل نتائج الدراسة، حيث على أساسها يتم تحديد الفروق في آراء المبحوثين. بما أن هذه الدراسة اقتصرت على دراسة مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة من وُجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة الميدانية كانت متغيرات المراقبة المناسبة للوحدة الإحصائية المدروسة تتمثل في مؤسسة التعليم العالي، الكلية أو المعهد أو القسم، الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة، الخبرة، تولي منصب إداري (حاليا/سابقا)، نوع المنصب الإداري، الخبرة في المنصب الإداري.

✓ **القسم الثاني:** اشتمل هذا القسم على محورين رئيسيين للدراسة، محور خاص بمبادئ الحوكمة ومحور خاص بمعايير الجودة، ويتكون من 105 عبارة مُوَزَّعة كما يلي:

◆ **المحور الأول:** يتضمن الأسئلة أو المؤشرات المتعلقة بالمتغير المستقل المتمثل في **مبادئ الحوكمة** المُعتمدة في الدراسة، يضم ثمانية محاور فرعية، تهدف إلى التعرف على **مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة** في الجامعات محل الدراسة، يتكون من 59 عبارة.

◆ **المحور الثاني:** يضم الأسئلة أو المؤشرات المتعلقة بالمتغير التابع المتمثل في **معايير الجودة** المُعتمدة في الدراسة، يضم خمسة محاور فرعية، تهدف إلى معرفة **مستوى توافر معايير الجودة** في الجامعات محل الدراسة، مُكَوَّن من 46 عبارة.

✓ **القسم الثالث:** تضمن سؤالا واحدا مفتوحا حول معوقات تطبيق الحوكمة في الجامعات محل الدراسة، وكان الهدف الرئيسي منه هو اختبار مدى صدق إجابات المبحوثين، من خلال مقارنة الإجابة عليه مع الإجابات السابقة.

وعليه فقد اشتملت أداة الدراسة على ثلاثة عشرة محورا، تمَّ تقسيم كلا منها إلى مجموعة من العبارات، بعدد إجمالي 105 عبارة، إضافة إلى تسع خصائص لأفراد العينة والسؤال المفتوح في آخر الاستبيان، والجدول رقم (04، 02) يوضح أقسام الاستبيان وعدد العبارات في كل قسم:

---

*أنظر الملحق رقم (02)، ص. 256.

**أنظر الملحق رقم (03)، ص. 266.

جدول رقم (04، 02): عدد العبارات حسب أقسام الاستبيان

أقسام الاستبيان	عدد العبارات
القسم الأول: متغيرات أفراد العينة	**عدد المتغيرات**
الجامعة، الكلية أو المعهد أو القسم، الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة، الخبرة، تولي منصب إداري (حاليا/سابقا)، نوع المنصب الإداري، الخبرة في المنصب الإداري	09 متغيرات
القسم الثاني: محاور الدراسة	**105 عبارة**
المحور الأول: مبادئ الحوكمة	**59 عبارة**
- **المبدأ الأول:** مجالس القيادة والإدارة العليا	06
- **المبدأ الثاني:** المسؤولية والمساءلة	06
- **المبدأ الثالث:** المشاركة	07
- **المبدأ الرابع:** الاستقلالية	10
- **المبدأ الخامس:** الإفصاح والشفافية	09
- **المبدأ السادس:** فعالية الأداء	07
- **المبدأ السابع:** العدالة	05
- **المبدأ الثامن:** الأخلاقيات	09
المحور الثاني: معايير الجودة	**46 عبارة**
- **المعيار الأول:** البرامج الأكاديمية	10
- **المعيار الثاني:** الطالب	09
- **المعيار الثالث:** عضو هيئة التدريس	08
- **المعيار الرابع:** البحث العلمي	11
- **المعيار الخامس:** الهياكل والمرافق	08
القسم الثالث: معوقات تطبيق الحوكمة	**سؤال مفتوح**

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على الاستبيان

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتحويل المتغيرات النوعية إلى قيم كَمِّية، وذلك باستخدام أوزان تتوافق مع درجات السلم، كما يبينها الجدول رقم (04، 03):

جدول رقم(04، 03): مقياس ليكارت الخماسي

درجة الموافقة	موافق جدا	موافق	نوعا ما	غير موافق	غير موافق تماما
الوزن	5	4	3	2	1

المصدر: من إعداد الباحثة

2.1.2. صدق وتجريب الاستبيان

صدق الاستبيان يعتمد على تحكيمه من طرف المتخصصين في موضوع البحث وفي مجال تصميم الاستبيانات، وذلك للتأكد من مدى تطابق العبارات والمحاور مع موضوع الدراسة، ومدى قياسها لما

صُمِّمَت لقياسه. لتحقيق هذا الهدف تمَّ عرض الاستبيان في صورته الأوَّلية على مجموعة من المُحَكِمين* وذلك بغرض الاستفادة من ملاحظاتهم فيما يخص شكل الاستبيان، ومحتوى العبارات ومدى تناسقها وترابطها مع المحاور المعتمدة، وكذا وضوح وسلامة صياغتها اللغوية. تمثلت معظم ملاحظات المحكمين في كثرة عدد الأسئلة، التركيب في صيغة بعض الأسئلة، تداخل بعض الأسئلة في المعنى، طول بعض العبارات...إلخ.

بناء على مقترحات المحكمين تم تعديل الاستبيان، باستبعاد بعض العبارات، ودمج بعضها في عبارة واحدة لاكتمال المعنى، بالإضافة إلى تبسيط وإعادة صياغة بعضها الآخر، ثم قمنا بتجريب الاستبيان على عينة الاختبار المكونة من 30 أستاذ، للتعرف على درجة وضوح الأسئلة وفهمها من قِبَل المبحوثين، وهذا لتفادي تأويلات خاطئة حول الأسئلة المطروحة، لهذا تم إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر وضوحا، لتيم بعد ذلك إخراج الاستبيان في صورته النهائية (كما هو موضح في الملحق رقم (02)).

3.1.2. ثبات الاستبيان

يهدف قياس ثبات الاستبيان لمعرفة الاتساق الداخلي لجميع أسئلة الدراسة مجتمعة، كما يقيس مدى مصداقية اعتماد نتائج الدراسة. تمَّ اختبار ثبات أداة القياس باستخدام معامل ألفا كرنباخ (**Alpha de Cronbach**). يُقصد بثبات الأداة مدى استقرارها في الحصول على نفس النتائج فيما لو أُعِيد استخدامها مرات متتالية وفي نفس الظروف، ويأخذ معامل الثبات قيمة تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يوجد ثبات في البيانات المكوِّنة للاستمارة، فإن قيمة المعامل تكون مساوية للصفر وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام في البيانات فإن قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح، بالتالي أي زيادة في قيمة معامل ألفا كرنباخ تعني زيادة في مصداقية البيانات، وبالتالي إمكانية أن تنعكس نتائج العينة للمجتمع المدروس[1].

معامل الثبات ألفا كرونباخ مبين في الجدول رقم (04،04):

جدول رقم (04،04): معامل الثبات ألفا كرونباخ

محاور الاستمارة	معامل الثبات
محور مبادئ الحوكمة	0,954
محور معايير الجودة	0,947
الاستبيان إجمالا	0,968

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

* أنظر قائمة المحكمين في الملحق رقم (04)، ص. 276.

[1] Bernard GRAIS [2003]: « Méthodes Statistiques », 3ème Edition, Dunod, Paris, p. 104.

بلغت قيمة ألفا كرونباخ* لكل من محوري مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة 0,954 و0,947 على التوالي ويمكن اعتبارها نسبة عالية لأنها تزيد عن الحد الأدنى المقبول إحصائيا والبالغ 0,65 [1]، مِمَّا يدل على أن فهم الأسئلة من طرف المبحوثين كان في نفس الاتجاه وكما يقصده الباحث، وعلى وجود علاقة تناسق وترابط بين عبارات الاستبيان، ويتضح من الجدول أعلاه، أن معامل الثبات الإجمالي للأداة قُدِّر بـ 0,968 وهو أكبر من0,65، وهذا ما يدل على تَمتُّع أداة الدراسة بصورة عامة بمعامل ثبات عال، وبالتالي إمكانية اعتمادها في الدراسة.

2.2. تصميم خطة معاينة

خطة المعاينة هي الخطوات الأساسية المتبعة في تنفيذ الاستقصاء، وتشمل تعريف المجتمع الإحصائي والوحدة الإحصائية وتحديد المجال الجغرافي والزمني للدراسة، طريقة المعاينة وحساب حجم العينة وتوزيعه، طريقة جمع البيانات.

1.2.2. تعريف المجتمع الإحصائي، الوحدة الإحصائية، المجال الجغرافي والزمني

سيتم في هذه الخطوة تعريف المجتمع الإحصائي، الوحدة الإحصائية، المجال الجغرافي والزمني كما يلي:

- **تعريف المجتمع الإحصائي:** يتمثل المجتمع الإحصائي للدراسة في مجموع الأساتذة الدائمين التابعين لجامعة سطيف-1- ، المركز الجامعي بميلة والمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر، والبالغ عددهم 1980 أستاذ وأستاذة خلال السنة الدراسية 2018/2017، باستثناء الأساتذة الجُدد الملتحقين بتوظيف نفس الموسم، والجدول رقم (04، 05) يُبَين توزيع مجتمع الدراسة**:

جدول رقم (04، 05): حجم مجتمع الدراسة

المؤسسة الجامعية	عدد الأساتذة
جامعة سطيف -1-	1498
المركز الجامعي لميلة	374
المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي	108
حجم المجتمع الإجمالي	**1980**

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على إحصائيات ووثائق المؤسسات الجامعية محل الدراسة

تم اختيار اختيار مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة بطريقة قَصْدِيَة، نظرا لصعوبة الدراسات الاستطلاعية وما تتطلبه من وقت وتكاليف مادية وبشرية، فمحدودية وقت الدراسة وكبر حجم المجتمع جعل من حصر كل أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية أكثر صعوبة، وأيضا صعوبة اختيار عينة عشوائية في المؤسسات الجامعية محل الدراسة الذي يتطلب إطار معاينة

---

* أنظر الملحق رقم (5)، ص. 277.

[1] Manu CARRICANO et Fanny POUJOL [2008]: «Analyses de Données avec SPSS: Synthèse de Cours & Excercices Corrigés», Pearson Education, France, p. 53.

** أنظر الملحق رقم (06)، ص. 282.

بأسماء كل الأساتذة فيها، أيضا القرب الجغرافي للمؤسسات المختارة من الباحثة، ومحاولة دراسة ثلاثة أصناف من مؤسسات التعليم العالي في الجزائر متمثلة في جامعة، مركز جامعي ومدرسة وطنية عليا، لمعرفة مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة ومستوى توافر معايير الجودة في كل منها وإمكانية وجود اختلافات بينها؛

- **تعريف الوحدة الإحصائية**: أستاذ أو أستاذة دائمة في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر، خلال السنة الدراسية 2018/2017؛

- **تعريف المجال الجغرافي**: شمل المجال الجغرافي جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة والمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر ؛

- **تعريف المجال الزمني**: يتمثل المجال الزمني في المدة التي استغرقها تنفيذ الاستقصاء وهي ثمانية أشهر وذلك ابتداءا من شهر أكتوبر 2017 إلى غاية نهاية شهر ماي 2018.

2.2.2. طريقة المعاينة، حساب حجم العينة وتوزيعه

تم استخدام معاينة الحصص (La Méthode des Quotas) للأسباب التالية:

- معاينة الحصص لا تتطلب إطار معاينة، فقط تعتمد على كل وحدة إحصائية تتوافر فيها متغيرات المراقبة خلال فترة الدراسة؛

- معاينة الحصص أحد أهم طرق المعاينة غير الاحتمالية، مُستعمَلة بكثرة خاصة في دراسات السوق واستطلاعات الرأي السياسية؛

- معاينة الحصص تعطي نتائج دقيقة وسهلة التطبيق مقارنة بإجراءات تطبيق المعاينة العشوائية، والتي تزداد صعوبة في إطار التشتت الجغرافي لأقسام وكليات الجامعات محل الدراسة.

أما حساب حجم العينة فقد اعتمدنا معادلة Steven THOMPSON:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

حيث:

N: حجم المجتمع؛

p: نسبة الوحدات التي تتوفر فيها الخاصية المدروسة في المجتمع*؛

q: نسبة الوحدات التي لا تتوفر فيها الخاصية المدروسة في المجتمع؛

z: القيمة المعيارية المقابلة لدرجة الثقة 95%؛

d: خطأ المعاينة.

* نظرا لعدم وجود دراسات سابقة أُجريتْ بهذا الموضوع، وفي الجامعات محل الدراسة ذَاتُها، يتم افتراض تساوي نسبة توافر الخاصية المطلوب دراستها في المجتمع مع نسبة عدم توافرها أي 50% لكل من p وq.

بتطبيق معادلة Steven THOMPSON، تم تحديد حجم العينة على مستوى الجامعات محل الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (04، 06):

جدول رقم (04، 06): حساب حجم العينة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة

المؤسسة الجامعية	حجم العينة
جامعة سطيف -1-	306
المركز الجامعي لميلة	107
المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي	63
حجم العينة الإجمالي	**476**

المصدر:من إعداد الباحثة اعتمادا على معادلة Steven THOMPSON

بعد حساب حجم العينة على مستوى كل مؤسسة جامعية، تم توزيع حجم العينة لكل جامعة وفقا للعينة النسبية التي تعتمد على وزن كل خاصية[1]، تم توزيع حجم العينة* وفقا لمتغيرات المراقبة التالية:

- توزيع حصة كل جامعة حسب الكليات/المعاهد/الأقسام؛
- توزيع حصة كل كلية/معهد حسب الأقسام؛
- توزيع حصة كل قسم حسب الرتبة؛
- توزيع حصة كل رتبة حسب الجنس.

ونظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة من جهة، والتشتت الجغرافي لعينة الدراسة من جهة أخرى، وما يتطلب ذلك من تكاليف مادية وفترة زمنية طويلة، ترى الباحثة أن اعتماد حجم عينة 476 وحدة إحصائية كافٍ ومناسب نظرا لتجانس خصائص مجتمع الدراسة وتقارب المناخ التنظيمي لمؤسسات التعليم العالي التي شملتها الدراسة. أيضا نظرا للصعوبات التي تتضمنها الدراسات الاستقصائية سواء من ناحية عدم الإجابة أو عدم الجدية في الإجابة. تم اعتماد عينة إضافية في كل مؤسسة جامعية، تجاوزت 118 استبيان إضافي إجمالا، وبالتالي تم توزيع 594 استبيان ليتم في الأخير الاحتفاظ فقط بحجم العينة المُعتمد في الدراسة، بعد عدم استرجاع عددا من الاستبيانات وإلغاء غير الصالحة منها، لإخضاعها للمعالجة الإحصائية.

3.2.2. طريقة جمع البيانات

تم الاعتماد في جمع البيانات على المقابلة الشخصية، لأنها تُمَكِن من طرح الأسئلة مباشرة وسرعة الحصول على الأجوبة، كما تسمح بالحصول على البيانات المطلوبة بدرجة عالية من الثقة وتقلل هذه الطريقة من نسب عدم الإجابة لأنها تضمن استرجاع الاستبيان، إضافة إلى هذا ونظرا للتشتت الجغرافي لعينة الدراسة وشمول الدراسة لجميع الكليات والمعاهد والأقسام للمؤسسات محل الدراسة، تَمَّ استرجاع بعض الاستبيانات عن طريق البريد الإلكتروني للمُستجوب.

[1] مقيدش نزيهة [2010]: مرجع سابق، ص. ص. 118-123.

* توزيع حجم العينة على مستوى كل مؤسسة جامعية حسب متغيرات المراقبة مبين في الملحق رقم (07)، ص. 287.

3.2. أساليب التحليل الإحصائي

تسعى هذه الدراسة لإبراز دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، من خلال تحديد العلاقة بين كلا من المتغير المستقل (مبادئ الحوكمة) والمتغير التابع(معايير الجودة)، وأيضا اختبار صلاحية النموذج النظري الافتراضي الذي يربط بين المتغيرين، وبالتالي لتحقيق هذه الأهداف وتأكيد فرضيات الدراسة أو نفيها باعتماد الاستبيان كأداة أساسية في ذلك، سيتم تحليل البيانات باستخدام مجموعة من أساليب التحليل الإحصائي المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على فرضياتها، والتي تندرج ضمن الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي والنَمْذَجَة بالمعادلات البنائية، هذه الأساليب تُتِيحُها البرامج الإحصائية المعتمدة في هذه الدراسة والمتمثلة في برنامجي (SPSS*,V22) و(AMOS**,V22)، أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحقيق أهداف الدراسة تتمثل فيما يلي:[1]

- **اختبار كولموكروف سمير نوف "Kolmogorov-Smirnov"**: هو اختبار يُحدِّد طبيعة التوزيع الإحصائي للبيانات، بمعنى هل البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي أم لا، وهذا لتحديد نوع الاختبارات المناسبة للتحليل، فإذا كانت البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي يتم الاعتماد على الاختبارات المعلمية، أما إذا كانت لا تخضع للتوزيع الطبيعي فيتم التحليل وفقا للاختبارات اللامعلمية؛

- **التكرارات والنسب المئوية "Effectifs" et "Pourcentage"**: تُستخدم لوصف وتحليل خصائص أفراد عينة الدراسة؛

- **الرسومات البيانية "Diagrammes"**: يتم استعمال الرسومات البيانية من أجل توضيح خصائص أفراد العينة؛

- **المتوسط الحسابي "Moyenne"**: أُستعمل من أجل معرفة متوسط إجابات المبحوثين حول عبارات ومحاور الاستبيان، ومن ثمة تحديد مستواها، مما يمنح الفرصة للمقارنة بينه وبين المتوسط الفرضي؛

- **المتوسط الفرضي"Valeur du test"**: يتم مقارنة المتوسطات الحسابية للعبارات وأبعاد ومتغيرات الدراسة مع المتوسط الفرضي، من أجل تحديد اتجاه إجابات المبحوثين حول عبارات ومحاور الاستبيان، وفي هذه الدراسة تقدر قيمته بـ(03)، فكل عبارة تُنقط من (01) إلى (05) وعليه فالمتوسط الفرضي يتم حسابه بهذه الطريقة [5/(5+4+3+2+1)]؛

- **الانحراف المعياري "Ecart type"**: تم الاعتماد عليه لتحديد قيمة ومستوى الفروق الفردية في إجابات المبحوثين حول عبارات ومحاور الاستبيان؛

*Statistical Package for Social Sciences.
**Analysis of MOment Structure.

[1] راجع كلا من:
- Pierre GHEWY [2010]: «Guide Pratique de L'Analyse de Données, avec Applications sous IBM SPSS et Excel», De Boeck, Paris, France, p.p. 199-201.
- Manu CARRICANO et Fanny POUJOL [2008]: Op.cit., p. 108.
- بشير سعد زغلول [2003]: «دليلك إلى البرنامج الإحصائي SPSS»، الجهاز المركزي للإحصاء، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، العراق، ص. 94.

- **اختبار "ستيودنت" لعينة واحدة "Test pour un échantillon unique"**: يُستعمل من أجل المقارنة بين المتوسط الحسابي للعبارات والمحاور مع المتوسط الفرضي من أجل تحديد اتجاه إجابات المبحوثين، شرط أن تكون البيانات كمية والتوزيع طبيعي؛

- **اختبار " ستيودنت " لعينتين مستقلتين "Test pour deux échantillons indépendants"**: يُستعمل من أجل المقارنة بين عينتين مستقلتين بياناتهما كمية، شرط أن يكون التوزيع طبيعي، هدفه تحديد درجة واتجاه الفروق في إجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان؛

- **اختبار تحليل التباين الأحادي "ANOVA"**: يُستخدم لاختبار الفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر ويُشترط لاستخدامه أن تكون البيانات تتبع التوزيع الطبيعي؛

- **اختبار بون فروني"Bonferroni"**: هو اختبار مكمل لاختبار تحليل التباين، هدفه تحديد اتجاه الفروق في إجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان، يستعمل عندما يكون حجم العينات غير متساوي؛

- **اختبار الانحدار الخطي المتعدد"Régression Linéaire Multiple"**: يُستعمل من أجل تحديد اتجاه ودرجة تأثير عدة متغيرات على متغير واحد عندما تكون البيانات كمية شرط أن يكون التوزيع طبيعي، هدفه في هذه الدراسة هو تحديد اتجاه ودرجة تأثير المتغيرات المستقلة (مبادئ الحوكمة) على المتغير التابع (معايير الجودة)؛

- **التحليل باستخدام النمذجة بالمعادلات البنائية "Modélisation par Equations Structurelles"**: يهدف استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية إلى اختبار النموذج النظري المفترض لمتغيرات الدراسة، المبني على الأدبيات النظرية للدراسة والدراسات السابقة، بحيث يتم اختبار العلاقات المتقاطعة والمتداخلة وأحيانا الوسيطية بين المتغيرات دون تجزئة العلاقات المفترضة إلى فرضيات جزئية، ثم يتم تحديد مدى مُطابقة النموذج النظري المفترض لبيانات العينة بالاعتماد على مجموعة من المؤشرات الإحصائية. تعتمد النمذجة بالمعادلات البنائية على مراحل قبلية تتمثل في **التحليل العاملي الاستكشافي"Analyse Factorielle Exploratoire"** الذي يُستخدم من منظور تثبيتي أو توكيدي وليس من منظور استكشافي للعوامل المُكوِنة للمتغيرات المدروسة كما في الاستخدام الأصلي، فالهدف منه في هذه الحالة هو تنقية الاستبيان، بالاعتماد على درجة تشبع العبارات وأيضا درجة الاتساق الداخلي للمحاور، بحيث يتم استبعاد العبارات التي يقل تشبعها العاملي عن 0,45 والمحاور التي يقل اتساقها الداخلي عن 0,70، مع تكرار العملية. بعد هذه المرحلة يتم استخدام **التحليل العاملي التوكيدي" Analyse Factorielle Confirmatoire"** الذي يهدف لتأكيد البنية العاملية لنماذج القياس للمتغيرات المدروسة كلا على حدا، ودرجة تمثيل المؤشرات للمفهوم الذي تدخل في تشكيله، ثم اختبار مدى صلاحية النموذج الذي يربط بين المتغير المستقل والمتغير التابع إجمالا. عموما تسمح المعادلات البنائية بتوصيف وتقدير واختبار كفاءة

النموذج وتعديله من خلال دراسة مُجمَل العلاقات المتشابكة والمعقدة، الظاهرة والضمنية في النموذج النظري، بطريقة أكثر دقة مقارنة بتقنيات الانحدار بسيط والمتعدد[1].

4.2. إعداد البيانات للتحليل الإحصائي

تتضمن مرحلة إعداد البيانات للتحليل الإحصائي، إخضاعُها لاختبارات كشروط تسمح باستخدام أساليب التحليل الإحصائي التي سيتم اعتمادها في الدراسة، وتعتبر هذه الشروط أساسية لاستخدام الاختبارات المعلمية ولتطبيق النمذجة بالمعادلات البنائية، تتمثل أهم هذه الاختبارات في التوزيع الطبيعي للبيانات، وجود علاقة خطية بين المتغيرات، عدم وجود تعدد خطي بين المتغيرات، وكفاية حجم العينة للقيام بالتحليل العاملي الاستكشافي لتنقية الاستبيان.

1.4.2. اختبار التوزيع الطبيعي

للتأكد من أن البيانات تتوزع طبيعيا، تَمَّ استخدام اختبار كولمجروف سمرنوف-**Kolmogorov Smirnov**، وهو شرط ضروري لاستخدام الاختبارات المعلمية، حيث تكون البيانات تتبع التوزيع الطبيعي حسب هذا الاختبار إذا كان مستوى المعنوية[2] لكل محاور الدراسة أكبر من **0,05** ، كما يوضحه الجدول رقم (04، 07):

جدول رقم(04، 07): اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

المحاور / طريقة الاختبار	المحور الأول: مبادئ الحوكمة	المحور الثاني: معايير الجودة
قيمة Kolmogorov-Smirnov	0,890	0,928
مستوى المعنوية	0,407	0,355
القرار	غير دال (التوزيع طبيعي)	غير دال (التوزيع طبيعي)

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات SPSS

المُلاَحظ من نتائج الجدول أن مستوى المعنوية لمحاور الاستبيان أكبر من 0,05، مِمَّا يعني أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي*، بالتالي يمكن استخدام الاختبارات المعلمية لتحليل مختلف محاور الاستبيان.

---

[1] راجع كلا من:
- Joseph. F et al [2014]: «Multivariate Data Analysis», Pearson New International Edition, UK, p.p. 566; 590.
- Boudjemaa AMROUNE [2014]: « Impact des Programmes de Mise à Niveau sur la Performance de la PME dans un Environnement Ouvert et Intense: Cas de L'Algérie, Thèse de Doctorat en Administration non Publiée, Université du Québec à Montréal, Canada, p.p. 184-187; 194.

[2] بشير سعد زغلول [2003]: مرجع سابق، ص. 94.

* أنظر الملحق رقم (05)، ص. 277.

2.4.2.اختبار العلاقة الخطية بين المتغيرات

وجود علاقة خطية بين المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة شرط ضروري في إطار دراسة علاقة الانحدار المتعدد أو النموذج البنائي، ويتم اختبار وجود هذه العلاقة عن طريق معنوية معامل فيشر[1]، والجدول رقم (04، 08) يوضح ذلك:

جدول رقم(04، 08):اختبار العلاقة الخطية بين المتغيرات

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع			
	R^2	F	Sig	النتيجة
مجالس القيادة والإدارة العليا	0,18	103,37	0,000	معنوي
المسؤولية والمساءلة	0, 25	158,94	0,000	معنوي
المشاركة	0,24	146,13	0,000	معنوي
الاستقلالية	0,26	162,09	0,000	معنوي
الإفصاح والشفافية	0,22	132,09	0,000	معنوي
فعالية الأداء	0,32	219,55	0,000	معنوي
العدالة	0,23	138,30	0,000	معنوي
الأخلاقيات	0,32	220,01	0,000	معنوي

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات SPSS

نتائج الجدول أعلاه تُبَيّن أن القيم الخاصة بمعامل فيشر كانت معنوية، ممَّا يَدُّل على وجود علاقة خطية بين المتغيرات.

3.4.2.اختبار عدم وجود التعدد الخطي بين المتغيرات

اختبار عدم وجود التعدد الخطي بين المتغيرات المستقلة (Multicolinéarité) بمعنى عدم وجود ارتباط خطي تام أو شبه تام هو شرط أساسي آخر لاستخدام النمذجة بالمعادلات البنائية، ويتم ذلك عن طريق حساب معامل تضخم التباين (VIF*) واختبار التباين المسموح به (Tolérance) لكل متغير من المتغيرات المستقلة**، بحيث أنه إذا تجاوز المعامل VIF القيمة 5 أو كانت قيمة التباين المسموح به أقل من 0,1 فهذا يطرح مشكلة التعدد الخطي بين المتغيرات المستقلة[2]، نتائج اختبار التعدد الخطي بين المتغيرات مبينة في الجدول رقم (04، 09):

---

[1] عبد الكريم بوحفص [2013]: «الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدويا وبرنامج SPSS»، الجزء الثاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص. 65.

* Variance Inflation Factor (Facteur d'Inflation de la Variance)

** لا يوجد اتفاق حول المجال المقبول لكل من معامل تضخم التباين (VIF) واختبار التباين المسموح به (Tolérance)، حيث يختلف من مرجع لآخر حسب الظواهر المدروسة وحجم العينة والعلاقة بين المتغيرات.

[2] Pierre GHEWY [2010]: Op.cit., p. 202.

جدول رقم(04، 09): اختبار التعدد الخطي بين المتغيرات

المتغيرات المستقلة	VIF	Tolérance
مجالس القيادة والإدارة العليا	2,240	0,446
المسؤولية والمساءلة	2,407	0,415
المشاركة	2,525	0,396
الاستقلالية	1,880	0,532
الإفصاح والشفافية	1,946	0,514
فعالية الأداء	3,181	0,314
العدالة	2,663	0,376
الأخلاقيات	2,762	0,362

0

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات SPSS

من نتائج الجدول، يتضح أنه لا يوجد تعدد خطي بين المتغيرات المستقلة، حيث نلاحظ تحقق الشرط (VIF<5, Tolérance >0.1) بالنسبة لكل المتغيرات المستقلة*.

4.4.2.اختبار كفاية حجم العينة

يُستخدم هذا الاختبار للتأكد من كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، إلا أن استخدامُنا له سيكون في إطار التحليل العاملي الاستكشافي من أجل تنقية الاستبيان وليس من أجل استكشاف عوامل المتغيرات، وكلما اقتربت قيمة هذا الاختبار من قيمة 1 دلَّ ذلك على ملائمة أكثر لحجم العينة. القيمة المقبولة يجب أن تتعدى 0,5، أما إذا كانت محصورة بين 0,7 و0,8 فتُعتبر جيدة وإذا فاقت 0,9 تُعتبر ممتازة[1]. أشار الباحث **بوجمعة عمرون** فيما يخص كفاية حجم العينة إلى أن حجم العينة يجب أن يكون أكثر من 5 إلى 10 أضعاف عدد مؤشرات الاستبيان[2]. نتائج الاختبار بَيَّنَت أن قيمة (KMO**) بلغت 0,924 وهي مقبولة جدا، كما تشير النتائج*** إلى معنوية اختبار Bartlett، والجدول رقم (04، 10) يوضح ذلك:

جدول رقم (04، 10): اختبار KMO لكفاية حجم العينة

قيمة KMO واختبار Bartlett		
0,924	قيمة KMO	
34226,534	Khi-deux approx.	اختبار Bartlett
5460	Ddl	
0,000	Signification	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات SPSS

* أنظر الملحق رقم (05)، ص. 278.

[1] Pierre GHEWY [2010]: Op.cit., p. 240.
[2] Boudjemaa AMROUNE [2014]: Op.cit., p. 184.
** Kaiser-Meyer-Olkin

*** أنظر الملحق رقم (05)، ص. 278.

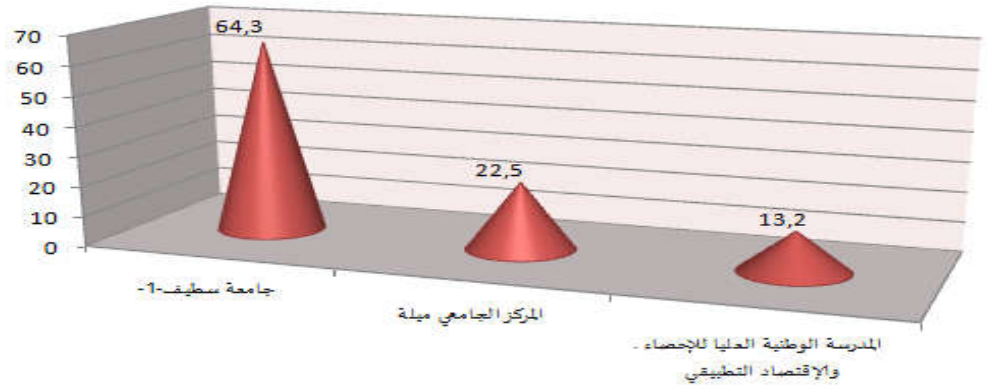
5.2.وصف أفراد العينة حسب متغيرات المراقبة

تهدف هذه الخطوة لتوزيع أفراد العينة حسب متغيرات المراقبة المعتمدة في الدراسة، والتي يتم على أساسها لاحقا تحديد الفروقات في آراء المستجوبين، سيتم وصف أهم المتغيرات المتمثلة في الجامعة، الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة، الخبرة وتولي منصب إداري.

1.5.2.وصف أفراد العينة حسب متغير "الجامعة"

توزيع أفراد العينة حسب متغير **"الجامعة"**، يعرضه الشكل رقم (04، 01):

شكل رقم(04، 01): توزيع أفراد العينة حسب متغير "الجامعة"



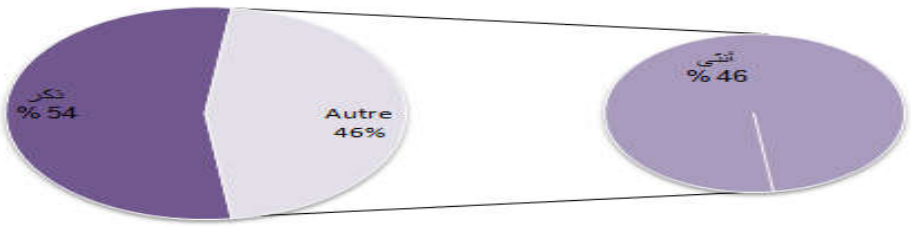
المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على برنامج Excel ومخرجات برنامج SPSS

يتضح من خلال الشكل أن 64,3% من أفراد العينة ينتمون لجامعة سطيف-1-، في المقابل بلغت نسبة أفراد العينة 22,5% و13,2 % على الترتيب في كل من المركز الجامعي بميلة والمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر. يعود هذا الاختلاف لوزن عينة كل مؤسسة جامعية حسب حجم المجتمع الذي تنتمي إليه.

2.5.2. وصف أفراد العينة حسب متغير "الجنس"

يوضح الشكل رقم (04، 02) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

شكل رقم(04، 02):توزيع أفراد العينة حسب متغير "الجنس"



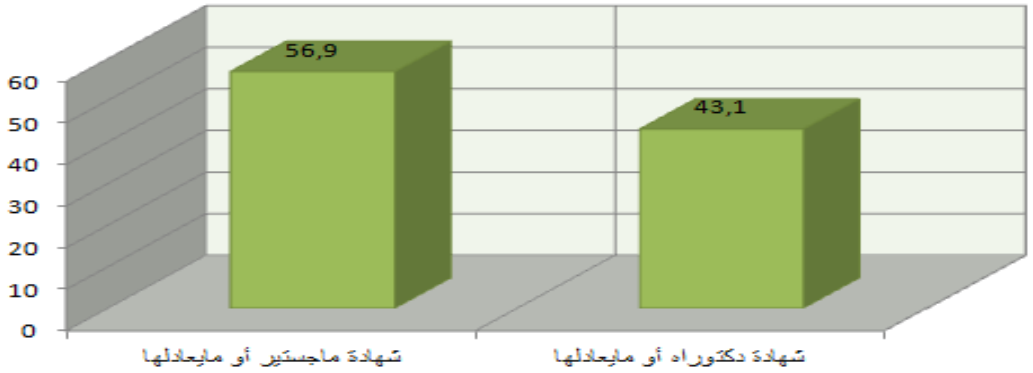
المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على برنامج Excel ومخرجات برنامج SPSS

المُلاحظ من خلال الشكل أعلاه أن نسبة الذكور والإناث كانت متقاربة حيث قُدِّرت بـ54% و46% على الترتيب، وهذا يعكس توزيع الذكور والإناث حسب وزن العينة.

3.5.2. وصف أفراد العينة حسب متغير"المؤهل العلمي"

توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي موضح في الشكل رقم (04، 03):

شكل رقم(03،04):توزيع أفراد العينة حسب متغير "المؤهل العلمي"



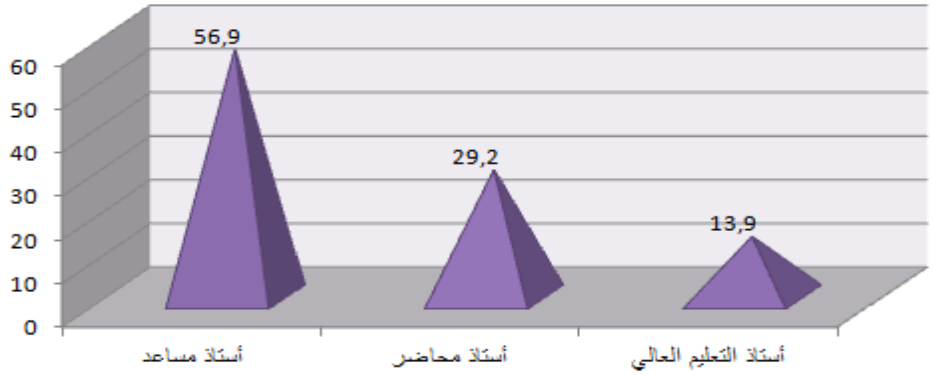
المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على برنامج Excel ومخرجات برنامج SPSS

المُلاحظ من خلال النتائج المبينة في الشكل أعلاه أن الفئة السائدة لأفراد العينة تحمل شهادة الماجستير أو ما يعادلها بنسبة 57% تقريبا، مقابل نسبة 43% تقريبا ممن يحوزون على شهادة الدكتوراه أو ما يعادلها. هذه نسب منطقية لأن أغلب الأساتذة كان يتم توظيفهم على أساس شهادة الماجستير وبالذات في ظل النظام الكلاسيكي.

4.5.2. وصف أفراد العينة حسب متغير"الرتبة"

الشكل رقم (04، 04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة:

شكل رقم(04، 04):توزيع أفراد العينة حسب متغير "الرتبة"



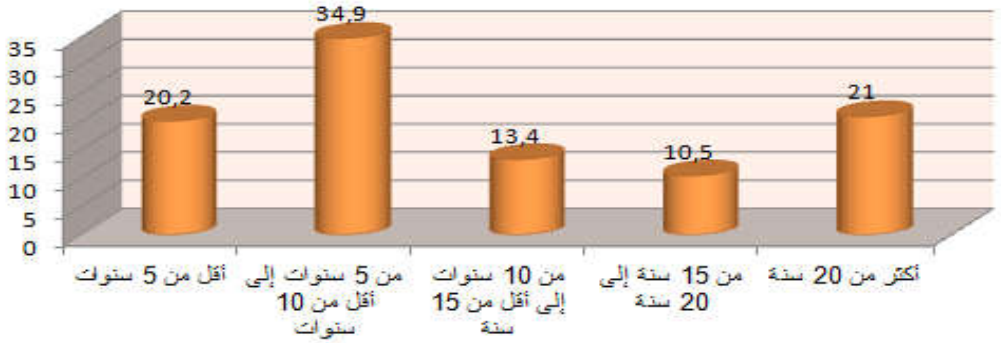
المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على برنامج Excel ومخرجات برنامج SPSS

من نتائج الشكل أعلاه يَتَضِّح أن أكثر من نصف أفراد العينة لديهم رتبة أستاذ مساعد قُدِّرت نسبتهم بـ 56,9 %، أما نسبة رتبة أستاذ محاضر فبلغت 29,2 %، لتبقى أصغر نسبة تمثل أساتذة التعليم العالي وقُدرت بـ 13.9 %، يمكن تفسير هذه النتائج بطول الفترة التي يقضيها الأساتذة في تحضير أطروحة الدكتوراه خاصة في النظام الكلاسيكي وبعد ضمان الأساتذة لمنصب عمل دائم بشهادة الماجستير.

5.5.2. وصف أفراد العينة حسب متغير" الخبرة"

توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة موضح في الشكل رقم (04، 05):

شكل رقم(04، 05):توزيع أفراد العينة حسب متغير"الخبرة"



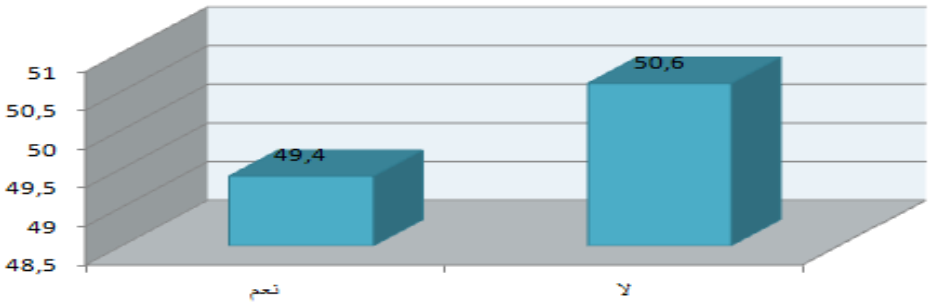
المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على برنامج Excel ومخرجات برنامج SPSS

تُبَيّن نتائج الشكل أعلاه أن نسبة 34.9% من الأساتذة تتراوح خبرتهم المهنية ما بين 5 وأقل 10 سنوات تليها نسبة 20.2% ممن تقل خبرتهم عن 5 سنوات وتقابلها نفس النسبة تقريبا ممن تفوق خبرتهم 20 سنة، النسبة المتبقية توزعت على باقي المجالات.

6.5.2. وصف أفراد العينة حسب متغير"تولي منصب إداري"

يوضح الشكل رقم (04، 06) توزيع أفراد العينة حسب متغير "تولي منصب إداري":

شكل رقم(04، 06):توزيع أفراد العينة حسب متغير "تولي منصب إداري"



المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على برنامج Excel ومخرجات برنامج SPSS

من خلال نتائج الشكل أعلاه يتبين أن نسبة الأساتذة الذين لم يتولوا مناصب إدارية أكبر من نسبة الأساتذة الذين تولوا أو يتولون مناصب إدارية، وهذا ربما نُفسِره بأن عدد المناصب الإدارية بالجامعات محدود، هذا من جهة، من جهة أخرى ورغم اختلاف النسبتين إلا أنها متقاربة، وهذا كان مقصودا بهدف شمول العينة لعدد أكبر من أعضاء هيئة التدريس الذين تولوا مناصب إدارية لأن الحوكمة ترتبط بمجالس القيادة والإدارة العليا.

المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج استبيان الدراسة الميدانية

سيتم عرض وتحليل نتائج استبيان الدراسة الميدانية عبر مرحلتين، يتم في المرحلة الأولى عرض وتحليل وتفسير إجابات المبحوثين حول المحاور المتعلقة بالمتغير المستقل المتمثل في مبادئ الحوكمة، ثم في المرحلة الثانية يتم عرض وتحليل وتفسير إجابات المبحوثين حول المحاور المتعلقة بالمتغير التابع المتمثل في معايير الجودة، بالاعتماد على أدوات الإحصاء الوصفي من خلال حساب المتوسطات الحسابية ومقارنتها مع المتوسط الفرضي (3)، وأيضا الانحرافات المعيارية وإحصائية ستيودنت ومستوى الدلالة لكل عبارة من عبارات الاستبيان. الجدول رقم (04، 11) يوضح قاعدة اتخاذ القرار المعتمدة في تحليل وتفسير محاور الدراسة:

جدول رقم(04، 11): قاعدة اتخاذ القرار في تحليل محاور الاستبيان

المتوسط الحسابي	قيمة T	مستوى المعنوية Sig	درجة الموافقة	الدرجة الكلية
المتوسط الحسابي أصغر من المتوسط الفرضي	سالبة	[0,01-0,00] (دالة)	غير موافق تماما	منخفضة جدا
	سالبة	[0,05-0,02] (دالة)	غير موافق	منخفضة
المتوسط الحسابي يقارب جدا أو يساوي المتوسط الفرضي	لا تهم	أكبر من 0,05 (غير دالة)	نوعا ما	متوسطة
المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الفرضي	موجبة	[0,05-0,02] (دالة)	موافق	عالية
	موجبة	[0,01-0,00] (دالة)	موافق تماما	عالية جدا

المصدر: فاروق يعلى[دون سنة نشر]: «اختبار الفرضيات»، مطبوعة حول مقياس اختبار الفرضيات لطلبة سنة أولى ماستر علم الاجتماع الحضري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف -2-، الجزائر، ص. 39؛ 41.

1.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبادئ الحوكمة

تضمن المحور الخاص بمبادئ الحوكمة ثمانية محاور فرعية، حيث يعكس كل محور مبدأ من مبادئ الحوكمة التي تم اعتمادها في الدراسة والمتمثلة في مجالس القيادة والإدارة العليا، المسؤولية والمساءلة، المشاركة، الاستقلالية، الإفصاح والشفافية، فعالية الأداء، العدالة والأخلاقيات.

1.1.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمجالس القيادة والإدارة العليا

التحليل الإحصائي لعبارات محور مجالس القيادة والإدارة العليا مبين في الجدول رقم (04، 12):

جدول رقم (04، 12): اتجاه الآراء حول واقع مجالس القيادة والإدارة العليا

عبارات القياس	اتجاه الآراء حول واقع مجالس القيادة والإدارة العليا					
	$\overline{X}$	δ	T	Sig	القرار	الترتيب
يتم اختيار رؤساء وأعضاء الهيئات المنتخبة (المجلس العلمي اللجنة العلمية...) بناء على كفاءاتهم.	3,11	1,03	2,32	0,021	دال (عالية)	2
يتميز أداء المسؤولين بالفعالية فيما يخص تسيير شؤون المصالح التي يشرفون عليها.	3,02	0,92	0,55	0,585	غير دال (متوسطة)	4
يتصف المسؤولون بأخلاقيات العمل.	3,15	0,96	3,32	0,001	دال (عالية جدا)	1
يعمل المسؤولون في إطار هيئات رسمية تشرف على العملية الإدارية (التخطيط والتنفيذ والرقابة والتقييم).	3,07	0,97	1,51	0,131	غير دال (متوسطة)	3
يعمل المسؤولون على بناء وتطوير العلاقات مع الجامعات ومؤسسات المجتمع.	2,51	1,07	-9,95	0,000	دال (منخفضة جدا)	6
يعمل المسؤولون على تعزيز روح الانتماء وتوطيد العلاقات بين أصحاب المصلحة الداخلية.	2,71	1,75	-3,58	0,000	دال (منخفضة جدا)	5
واقع مجالس القيادة والإدارة العليا	2,93	0,81 δ% =27%	-1,94	0,054	**غير دال (متوسطة)**	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

المُلاحظ من خلال هذا الجدول أن تقييم المبحوثين **لواقع مجالس القيادة والإدارة العليا** كان **متوسطا** بانحراف ضعيف نوعا ما، خاصة ما يتعلق بعمل المسؤولين في إطار هيئات رسمية تُشرف على العملية الإدارية وفعالية أدائهم فيما يخص تسيير شؤون المصالح التي يشرفون عليها. يعكس **العمل في إطار هيئات رسمية تشرف على العملية الإدارية** ما يُصطلح عليه **بالعمل المؤسساتي** وهو نقطة جوهرية في مفهوم الحوكمة، حيث أن العمل المؤسساتي يعطي رسمية لإجراءات العمل ويعكس هوية المؤسسة وأهدافها ومبادئها ويكرسها على المدى البعيد، فالمؤسسة لا تزول بزوال القادة أو المسؤولين في المستويات العليا (بقاء المؤسسة غير مرتبط بشخص المسؤول وأهدافه الشخصية)، بمعنى أن عمل وأهداف المسؤولين تصب وتكون في اتجاه الإطار العام والأهداف العامة للمؤسسة، ويحدد العمل المؤسساتي ثلاثة أبعاد تتمثل في أداء الأفراد في إطار الوحدات التنظيمية وأداء الوحدات التنظيمية في إطار السياسات العامة للمؤسسة، وأداء المؤسسة في إطار البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. يمكن تفسير اتجاه هذا المحور الذي كان متوسطا، بأن آراء المبحوثين تبق نسبية ترتبط بواقع الكليات وواقع المعاهد والأقسام الذي يختلف من مؤسسة جامعية لأخرى، هذا الواقع ربما تُحَدِدُه العلاقات الشخصية، ومُناخ وظروف العمل، والمحيط الذي تعمل فيه الجامعة بصفة عامة، وحتى الجوانب النفسية للمبحوثين التي تتأثر بالعلاقات سواء فيما بين الأساتذة أو ما بين الأساتذة والمسؤولين.

2.1.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبدأ المسؤولية والمساءلة

اتجاه آراء الأساتذة فيما يخص محور المسؤولية والمساءلة معروضة في الجدول رقم (04، 13):

جدول رقم (04، 13): اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق المسؤولية والمساءلة

عبارات القياس	اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق المسؤولية والمساءلة					
	$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار	الترتيب
يلتزم المسؤولون، الإداريون والأساتذة بالأنظمة والقوانين عند تأدية مهامهم.	3,36	0,91	8,68	0,000	دال (عالية جدا)	1
لا يوجد تداخل في المسؤوليات بين المستويات الإدارية المختلفة.	3,19	1,04	3,98	0,000	دال (عالية جدا)	2
يخضع الأساتذة والإداريون للمسائلة (استجواب،خصم من الراتب...) في حالة الإخلال بالواجبات.	3,19	1,15	3,55	0,000	دال (عالية جدا)	2
يتاح لأصحاب المصلحة (الأساتذة، الإداريون، الطلبة، المجتمع المحلي...) حق المساءلة حول أداء الجامعة.	2,62	1,09	-7,71	0,000	دال (منخفضة جدا)	4
توجد رقابة وتقييم دوري لأداء أصحاب المصلحة الداخلية (أساتذة وإداريين).	2,57	1,20	-7,79	0,000	دال (منخفضة جدا)	5
يتوفر لدى الجامعة نظام لمحاربة مختلف أشكال الفساد.	2,37	1,16	-11,86	0,000	دال (منخفضة جدا)	6
مستوى تطبيق المسؤولية والمساءلة	**2,88**	**0,74** δ% =25%	**-3,47**	**0,001**	**دال (منخفضة جدا)**	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

نتائج الجدول أعلاه تبين أن **مستوى** تطبيق **المسؤولية والمساءلة** في الجامعات محل الدراسة **منخفض جدا** بانحراف ضعيف، خاصة ما يتعلق بحق أصحاب المصلحة في المساءلة حول أداء الجامعة، ووجود رقابة وتقييم دوري لأداء أصحاب المصلحة الداخلية (أساتذة وإداريين) وتَوفر نظام لمحاربة مختلف أشكال الفساد لدى الجامعة. الملاحظ أيضا بالنسبة لهذا المحور أن آراء الأساتذة أكدت **تطبيق المسؤولية** بدرجة **عالية جدا** أما **تطبيق المساءلة** فكان **منخفضا جدا**، بمعنى أن الالتزام بالواجبات والمسؤوليات وأداء المهام مُطَبَّق لكن لم ينجر عنه مساءلة بموجب السلطة المعطاة والمسؤوليات الموكلة، وهذا سواء من ناحية وجود قنوات وآليات مساءلة أو وجود آليات رقابة وتقييم دوري للأداء أو توفر نظام لمحاربة مختلف أشكال الفساد. إن المساءلة أساس في العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين ومهمة لضمان العدالة والنزاهة، وهي أحد أهم أركان المسؤولية، فقبل أن نطالب بالمساءلة يجب أن تكون المسؤوليات والصلاحيات الممنوحة محددة بشكل واضح. يمكن تفسير هذا الاتجاه بأن واقع الجامعة ينبع وينعكس من الواقع والمناخ العام للدولة والذي ينجر ويسود في أغلب مؤسساتها، حيث يُلاحظ غياب قنوات وآليات للمساءلة حول الأداء وغياب معايير للرقابة والتقييم والمتابعة، وأيضا عدم توفر أنظمة واضحة وملموسة

لمكافحة الفساد سواء الإداري أو المالي أو البيداغوجي والذي أصبح من أخطر ما يُهدد فعالية المؤسسات الجامعية.

3.1.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبدأ المشاركة

تقييم مستوى تطبيق المشاركة في الجامعات محل الدراسة مُبين في الجدول رقم (04، 14):

جدول رقم (04، 14): اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق المشاركة

عبارات القياس	اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق المشاركة					
	$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار	الترتيب
يتم تعيين أعضاء الهيئات المنتخبة (المجلس العلمي، اللجنة العلمية...) بديمقراطية.	3,68	1,09	13,52	0,000	دال (عالية جدا)	2
يتم تمثيل أصحاب المصلحة الداخلية (الأساتذة والإداريون) في الهيئات المنتخبة عن طريق الانتخابات.	3,95	0,98	20,97	0,000	دال (عالية جدا)	1
يتاح لأصحاب المصلحة الداخلية الفرصة في مناقشة وصناعة القرارات ذات العلاقة بمهامهم وحقوقهم.	3,15	1,06	3,15	0,002	دال (عالية جدا)	4
يتم اتخاذ القرارات بالإجماع في المجالس واللجان الإدارية والبيداغوجية (مجلس الإدارة، المجلس العلمي، اللجنة العلمية...).	3,56	0,96	12,75	0,000	دال (عالية جدا)	3
يتم توظيف اقتراحات أصحاب المصلحة الداخلية في تحسين آليات العمل.	2,90	1,08	-1,96	0,051	غير دال (متوسطة)	5
يوجد تنسيق مستمر بين أصحاب المصلحة الداخلية (الأساتذة والإداريين).	2,88	1,04	-2,61	0,009	دال (منخفضة جدا)	6
يتم تشجيع وجود التنظيمات الطلابية ونقابات الأساتذة دون الإخلال بالنظام.	2,63	1,39	-5,88	0,000	دال (منخفضة جدا)	7
مستوى تطبيق المشاركة	**3,25**	**0,80** δ% =25%	**6,78**	**0,000**	**دال (عالية جدا)**	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

المُلاحظ أن تقييم المبحوثين لمستوى **تطبيق** مبدأ **المشاركة** كان بدرجة **عالية جدا** مع تباين ضعيف في الإجابات، خاصة ما يتعلق بتمثيل أصحاب المصلحة في الهيئات عن طريق الانتخابات، وتعيين أعضاء الهيئات المنتخبة بديمقراطية، واعتماد مبدأ الإجماع في اتخاذ القرارات في المجالس واللجان الإدارية والبيداغوجية، وإتاحة الفرصة لأصحاب المصلحة الداخلية في مناقشة وصناعة القرارات ذات العلاقة بمهامهم وحقوقهم. الملاحظ أن مستوى تطبيق المشاركة كان **مرتفعا** فيما يخص أغلب **الشؤون الداخلية** المتعلقة بالأمور البيداغوجية والإدارية، أما فيما يخص تشجيع وجود التنظيمات الطلابية ونقابات الأساتذة فكان التقييم **منخفضا**، وهذا يمكن تفسيره بأن هذه **التنظيمات والنقابات** عبارة عن شريك اجتماعي للأسرة الجامعية، تشكل **مجموعات ضغط** بالنسبة للسلطات على المستويات العليا، لأنها الممثل الرسمي للدفاع عن حقوق أطرافها، وبالتالي حرية نشاطها محدودة للتضييق المُمَارس عليها من

الإدارات العليا، ولهذا تطغى على هذه التنظيمات الصبغة السياسية، والترشح فيها يكون لأهداف التقرب من الساسة ومن ممثلي الأحزاب، كما أن أغلبية قياداتها يكون اختيارهم وفقا لمعايير غير موضوعية ولا يمثلون الأطراف المعنية حقيقة. المشاركة أساسية في تكريس مفهوم الحوكمة، فهي تمكن من التوصل إلى قرارات أكثر فعالية من خلال العمل في إطار التعاون والشراكة، وتبادل الرأي مع الآخرين والأخذ باقتراحاتهم وتوصياتهم، فهي أداة لتفعيل وتكريس الديمقراطية ونشر ثقافة الحوار والتشاور وتعزيز روح الانتماء للمؤسسة.

4.1.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبدأ الاستقلالية

التحليل الإحصائي فيما يتعلق بعبارات محور الاستقلالية يعرضها الجدول رقم(04، 15):

جدول رقم (04، 15): اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق الاستقلالية

عبارات القياس	اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق الاستقلالية					
	$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار	الترتيب
للجامعة استراتيجية (رؤية، رسالة وأهداف...) مستقلة تتلاءم وبيئتها المحلية.	2,69	1,05	-6,45	0,000	دال (منخفضة جدا)	9
تتبنى الجامعة اللامركزية في اتخاذ القرارات بما يناسب الكليات والأقسام والإدارات المختلفة.	2,82	0,96	-4,00	0,000	دال (منخفضة جدا)	7
غالبا ما يكون للجامعة الحرية في تطبيق إجراءات التعيين، الترقية والتسريح لأعضاء الهيئتين الإدارية والأساتذة.	3,24	1,04	4,99	0,000	دال (عالية جدا)	2
للجامعة الحرية في اقتراح تخصصات جديدة.	3,29	1,05	5,99	0,000	دال (عالية جدا)	1
غالبا ما يكون لعضو هيئة التدريس الحرية في اختيار المقاييس التي يرغب في تدريسها.	3,14	1,05	2,825	0,005	دال (عالية جدا)	4
للطالب الحرية في مناقشة القرارات الخاصة بدراسته (توقيت الدراسة، المكتبة، الامتحانات، اختيار المشرف أساليب التقييم...).	2,97	1,16	-0,55	0,581	غير دال (متوسطة)	5
هناك حرية في اختيار اللغة التي يتم التدريس بها في الجامعة.	2,50	1,38	-7,95	0,000	دال (منخفضة جدا)	10
تتمتع الجامعة بالحرية في ممارسة البحث العلمي (اختيار المشاريع البحثية، النشر، المجلات، الملتقيات، الأيام الدراسية...).	3,24	1,17	4,41	0,000	دال (عالية جدا)	3
تتمتع الجامعة بالحرية في تخصيص الميزانية حسب احتياجاتها.	2,74	1,07	-5,27	0,000	دال (منخفضة جدا)	8
تتمتع الجامعة بالمرونة في تطبيق التشريعات والقوانين.	2,92	0,96	-1,92	0,056	غير دال (متوسطة)	6
مستوى تطبيق الاستقلالية	2,95	0,59 δ% =20%	-1,69	0,090	غير دال (متوسطة)	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

نتائج هذا الجدول تبين أن **مستوى تطبيق الاستقلالية متوسط** مع وجود تباين ضعيف في الإجابات، خاصة ما يتعلق بحرية الطلبة في مناقشة القرارات الخاصة بدراستهم والمرونة في تطبيق التشريعات والقوانين، وهذا يرتبط ربما بنظام الأقسام والكليات الذي يختلف من جامعة لأخرى. ما يمكن

ملاحظته أيضا حول نتائج هذا المحور، أن مستوى تطبيق **الاستقلالية** كان **عاليا جدا** فيما يخص المسائل المرتبطة بالجانب البيداغوجي والإداري الروتيني الذي تتمتع فيه الأقسام والكليات بقدر مرتفع نسبيا من الحرية. في المقابل كان مستوى تطبيق **الاستقلالية** منخفضا جدا فيما يتعلق بتبني اللامركزية في اتخاذ القرارات، وتخصيص الميزانية، والقضايا الاستراتيجية، وحرية اختيار لغة التدريس، وهذا بسبب مركزية نظام التعليم العالي في الجزائر الذي تُضعف استقلالية مؤسساته، بحيث أن معظم القرارات تُتَخذ من طرف الحكومة، وأيضا ضعف الاستقلالية المالية لمؤسسات التعليم العالي بسبب تمويلها كليا من طرف الحكومة، فتكريس مبدأ اللامركزية من خلال تفويض السلطة ضروري لتجسيد الحوكمة مع ضرورة احتفاظ الحكومة بحق الرقابة على استخدام السلطة المُفَوضة أو سحبها إذا استدعى الأمر.

5.1.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبدأ الإفصاح والشفافية

اتجاه آراء الأساتذة فيما يتعلق بمحور الإفصاح والشفافية يعرضها الجدول رقم (04، 16):

جدول رقم (04، 16): اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق الإفصاح والشفافية

عبارات القياس	اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق الإفصاح والشفافية					
	$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار	الترتيب
يتم الإعلام عن الأنظمة والقوانين المنظمة للعمل داخل الجامعة.	3,15	1,16	2,81	0,005	دال (عالية جدا)	4
يتم الإعلان مسبقا عن فتح الترشح للمناصب الإدارية.	3,23	1,24	4,11	0,000	دال (عالية جدا)	3
تطبق الجامعة نظام الإدارة الالكترونية في الإجراءات الإدارية.	2,86	1,13	-2,73	0,007	دال (منخفضة جدا)	7
يتم نشر المعلومات للأطراف ذات المصلحة (نشر الكتروني، نشر ورقي).	3,28	1,00	6,04	0,000	دال (عالية جدا)	2
يتم حفظ وأرشفة المعلومات (ورقيا/الكترونيا).	3,39	0,94	9,08	0,000	دال (عالية جدا)	1
يتم توفير قنوات اتصال متنوعة للأطراف ذات المصلحة (وضع صناديق خاصة للشكاوى والاقتراحات، رقم هاتف خاص، ايميل خاص...).	2,76	1,20	-4,27	0,000	دال (منخفضة جدا)	9
يتم الرد على استفسارات المستفيدين من داخل وخارج الجامعة بشفافية.	2,82	1,33	-2,92	0,004	دال (منخفضة جدا)	8
تحرص إدارة الكلية على نشر معايير وإجراءات التقييم والترقية.	2,94	1,08	-1,27	0,204	غير دال (متوسطة)	6
يتم تحيين المعلومات المتاحة على موقع الجامعة الالكتروني ومواقع الكليات التابعة لها.	3,02	1,20	0,31	0,760	غير دال (متوسطة)	5
مستوى تطبيق الإفصاح والشفافية	3,05	0,77 δ% =0.25%	1,43	0,155	غير دال (متوسطة)	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

يَتَبَيَّن من خلال هذا الجدول أن **مستوى تطبيق الإفصاح والشفافية** في الجامعات محل الدراسة كان **متوسطا** بانحراف ضعيف، خاصة ما يتعلق بتحيين المعلومات المتاحة على المواقع الالكترونية ونشر معايير وإجراءات التقييم والترقية، وهذا ربما يرتبط بالنظام الداخلي للكليات والأقسام والمعاهد الذي يختلف من جامعة لأخرى، وأيضا مدى اعتماد المؤسسات الجامعية محل الدراسة على المواقع الالكترونية وحداثتها. نلاحظ أيضا أن تقييم **مستوى تطبيق الإفصاح والشفافية** كان **مرتفعا** فيما يخص العبارات التي ارتبطت في مُجملِها **بالإعلام والإعلان (الإفصاح)** عن الإجراءات والقوانين والأنظمة، بمعنى أن مستوى الإفصاح كان **عاليا** في الجامعات محل الدراسة، في المقابل كان **تقييم إجراءات الاتصال ومستوى الشفافية ضعيفا جدا**، فضعف نظام الإدارة الالكترونية يُكَرِّس إجراءات البيروقراطية، وعدم الرد على استفسارات المستفيدين يعرقل مصالحهم ويحول دون تحقيق الصالح العام، وغياب قنوات اتصال متنوعة للأطراف ذات المصلحة يحول دون تحقيق تغذية راجعة بينهم وبين الإدارة. إن ضعف مستوى تطبيق الشفافية يعني غياب الاستعداد لمشاركة الآخرين في المعلومات والقرارات الخاصة بمحيط العمل، وغياب الاستعداد لمناقشة الأمور بانفتاح وحرية، وعدم تقبل النقد. نُشير هنا أن الإفصاح والشفافية يرتبط بالمساءلة، حيث بَيَّنت نتائج محور المسؤولية والمساءلة أن **تطبيق المساءلة** كان بدرجة **منخفضة جدا**، فضعف الإفصاح والشفافية يعرقل تطبيق المساءلة، كما أنه انعكاس لواقع المحيط والمناخ العام للدولة، فالشفافية تَعقِبها مساءلة، والشفافية ليست غاية في حد ذاتها بل وسيلة لإظهار الأخطاء وتقويمها في إطار قانوني يعزز المساءلة ومحاربة الفساد.

6.1.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبدأ فعالية الأداء

نتائج التحليل الإحصائي لمحور فعالية الأداء مُبَيَّنة في الجدول رقم (04، 17):

جدول رقم (04، 17): اتجاه الآراء حول مستوى فعالية الأداء

عبارات القياس	اتجاه الآراء حول مستوى فعالية الأداء					
	$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار	الترتيب
يتم الالتزام بالنظام الداخلي الجامعة.	3,34	0,97	7,78	0,000	دال (عالية جدا)	2
برامج، أنشطة، خطط الجامعة مرتبطة بجداول زمنية (انطلاق العام الدراسي واختتامه، فترة الامتحانات، إعلان النتائج...).	3,79	0,91	18,93	0,000	دال (عالية جدا)	1
توفر الجامعة وصف دقيق لمهام كل وظيفة.	3,34	1,01	7,39	0,000	دال (عالية جدا)	2
تقوم الجامعة بتقييم ذاتي دوري لأنشطتها.	2,75	0,97	-5,69	0,000	دال (منخفضة جدا)	5
يغلب طابع العمل الجماعي على مستوى النشاطات البيداغوجية والإدارية. (الاجتماعات التنسيقية، اللجان البيداغوجية،...)	3,09	1,11	1,78	0,075	غير دال (متوسطة)	4
تقدم الجامعة مكافآت وحوافز للأساتذة ذوي الأداء المتميز.	1,92	1,08	-21,85	0,000	دال (منخفضة جدا)	7
تقوم الجامعة بتحليل أسباب رسوب الطلبة.	2,03	1,05	-20,12	0,000	دال (منخفضة جدا)	6
مستوى فعالية الأداء	2,89	0,71 δ% =24%	-3,23	0,001	دال (منخفضة جدا)	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

نتائج هذا الجدول تبين أن **مستوى فعالية الأداء منخفض جدا** في الجامعات محل الدراسة مع تباين ضعيف في الإجابات، خاصة ما يتعلق بقيام الجامعة **بتقييم ذاتي دوري** لأنشطتها **وتحليل أسباب رسوب الطلبة وتقديم مكافآت وحوافز** للأساتذة ذوي الأداء المتميز. إنَّ **التقييم الذاتي** يُمَكِّن من الرقابة الدورية ويعكس مستوى تحقيق الأهداف ومدى فعالية الأداء، كما يُمَكِّن من الوقوف على نقاط القوة والضعف ومعرفة قدرة وإمكانيات المؤسسة وتصحيح أخطائها ونقائصها، من خلال الاستغلال الأمثل لنتائجه وتحقيق تغذية راجعة تكون ذات مصداقية. أيضا يُعد **الرسوب الجامعي** من المُشكلات التي تُهدد فعالية الأداء، فهو يعكس أحد أشكال الهدر ويُعد مُؤشرا سلبيا لكل عناصر النظام الجامعي، يؤثر على فعاليته ومردوده الكمي والنوعي. أما **ضعف نظام المكافآت والحوافز** فيما يخص الأساتذة ذوي الأداء المتميز فيؤثر سلبا على دافعيتهم للعمل بجدية وشعورهم بالانتماء لجامعتهم، وبالتالي تؤثر هذه العناصر إجمالا على فعالية أداء مؤسسات التعليم العالي.

7.1.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبدأ العدالة

اتجاه آراء الأساتذة فيما يخص محور العدالة مُبَيَّنة في الجدول رقم (04، 18):

جدول رقم (04، 18): اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق العدالة

عبارات القياس	اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق العدالة					
	$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار	الترتيب
تطبق الجامعة سياسات عادلة لتعيين هيئة الأساتذة والإداريين.	3,07	1,03	1,52	0,130	غير دال (متوسطة)	3
يتم توزيع المهام والصلاحيات ما بين الأساتذة وما بين الإداريين بعدالة.	2,90	0,97	-2,23	0,026	دال (منخفضة)	5
تطبق الجامعة سياسات عادلة في توجيه الطلبة نحو التخصصات المختلفة.	3,36	0,96	8,23	0,000	دال (عالية جدا)	1
معايير تقييم أداء الأساتذة والإداريين تطبق على الجميع.	3,02	0,94	0,39	0,697	غير دال (متوسطة)	4
توفر الجامعة قواعد تكفل حق التظلم لكل أصحاب المصلحة الداخلية.	3,13	1,01	2,91	0,004	دال (عالية جدا)	2
مستوى تطبيق العدالة	3,09	0,73 δ% =23%	2,89	0,004	**دال (عالية جدا)**	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

المُلاحظ من خلال نتائج الجدول أن **مستوى تطبيق العدالة** كان **مرتفعا جدا** بانحراف ضعيف، خاصة ما يتعلق بتطبيق سياسات عادلة في توجيه الطلبة نحو التخصصات المختلفة وتوفر قواعد تكفل حق التظلم لكل أصحاب المصلحة الداخلية. يمكن تفسير ذلك بوضوح أنظمة التوجيه نحو التخصصات المختلفة، وأيضا وضوح النظام الداخلي لمؤسسات التعليم العالي الذي يحدد الواجبات والحقوق والقوانين والإجراءات المنَظِّمة، مِمَّا يُتيح إمكانية الاستفسار ومراجعة أية إجراءات أو قرارات تصب عكس ما تنص عليه الأنظمة الداخلية. في المقابل كان **التقييم متوسطا** فيما يخص عدالة سياسات تعيين هيئة الأساتذة والإداريين ومعايير تقييم الأداء، **ومنخفضا** حول العدالة في توزيع المهام والصلاحيات ما بين الأساتذة وما بين الإداريين، وهذا ربما لأن العدالة تبق نسبية ترتبط وتتأثر بالنظام الإداري والمشرفين عليه رغم أن سياسات التعيين ومعايير تقييم الأداء في أغلبها تكون مُقَننة وواضحة.

8.1.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالأخلاقيات

نتائج التحليل الإحصائي لعبارات محور الأخلاقيات يعرضها الجدول رقم (04، 19):

جدول رقم (04، 19): اتجاه الآراء حول مستوى الأخلاقيات

عبارات القياس	اتجاه الآراء حول مستوى الأخلاقيات					
	$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار	الترتيب
لدى الجامعة مدونة لأخلاق المهنة والسلوك معلومة من قبل أصحاب المصلحة الداخلية.	2,96	1,71	-0,46	0,648	غيردال (متوسطة)	9
يتم احترام مبادئ وقواعد الأخلاق والسلوك المهني من أطراف المصلحة الداخلية.	3,00	0,96	0,05	0,962	غيردال (متوسطة)	7
يراعي الجانب الأخلاقي عند تقييم أداء الأساتذة والإداريين (التعيين، الترقية..)	2,99	0,96	-0,14	0,887	غيردال (متوسطة)	8
تلتزم الجامعة بالمصداقية والنزاهة في معاملاتها الداخلية والخارجية.	3,25	1,66	3,24	0,001	دال (عالية جدا)	2
يتم حث الطلبة على الالتزام بالأخلاقيات.	3,07	1,03	1,47	0,143	غيردال (متوسطة)	6
يسود الاحترام المتبادل بين أصحاب المصلحة الداخلية.	3,29	0,91	6,82	0,000	دال (عالية جدا)	1
يوجد الالتزام بالساعات المحددة للعمل.	3,12	1,07	2,39	0,002	دال (عالية)	4
يلتزم الباحثون بأخلاقيات البحث العلمي.	3,10	0,96	2,30	0,022	دال (عالية)	5
يتم الالتزام بالسرية في مضمون المداولات والنقاشات على مستوى الهيئات العلمية والإدارية المختلفة.	3,12	0,94	2,82	0,005	دال (عالية جدا)	3
مستوى الأخلاقيات	3,10	0,72 δ% =23%	3,04	0,002	دال (عالية جدا)	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

نتائج الجدول تُبَيِّن أن تقييم المبحوثين **لمستوى الأخلاقيات** كان **مرتفعا جدا** في الجامعات محل الدراسة وبانحراف ضعيف، خاصة ما يتعلق بالاحترام المتبادل بين أصحاب المصلحة الداخلية، والالتزام بالمصداقية والنزاهة في المعاملات الداخلية والخارجية، والالتزام بالسرية في مضمون المداولات والنقاشات على مستوى الهيئات العلمية والإدارية، والالتزام بالساعات المحددة للعمل، والتزام الباحثين بأخلاقيات البحث العلمي. إن الحياة الجامعية محددة بجملة من الحقوق والواجبات تُحددها الأنظمة الداخلية ومُدونة قواعد الأخلاقيات والسلوك، والتي لها أثر كبير في تحديد العلاقات داخل المحيط الجامعي، كما تُساهم في تعزيز ثقة الأطراف ذات المصلحة والتفاعل الإيجابي بينها، وتلعب دورا أساسيا في الحد من الفساد، مِمَّا يُساعد في دعم أنشطة مؤسسات التعليم العالي في الداخل والخارج ويُعَزِّز من تجسيد مبادئ الحوكمة الرشيدة.

2.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمعايير الجودة

يشمل المحور الخاص بمعايير الجودة خمسة محاور فرعية، ويعكس كل محور معيار من معايير الجودة التي تم اعتمادها في الدراسة والمتمثلة في البرامج الأكاديمية، الطالب، عضو هيئة التدريس، البحث العلمي، الهياكل والمرافق.

1.2.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمعيار جودة البرامج الأكاديمية

اتجاه آراء الأساتذة فيما يخص تقييم جودة البرامج الأكاديمية مُبَيَّنة في الجدول رقم (04، 20):

جدول رقم (04، 20): اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة البرامج الأكاديمية

عبارات القياس	اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة البرامج الأكاديمية					
	$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار	الترتيب
يتم الاعتماد على هيئات علمية استشارية في إعداد البرامج الدراسية.	3,12	1,00	2,52	0,012	دال (عالية جدا)	2
البرامج الدراسية تتماشى مع السياسة العامة للدولة.	3,02	1,09	0,34	0,736	غيردال (متوسطة)	3
البرامج الدراسية تتوافق مع مشروع الجامعة (الإمكانيات المالية، المادية، البشرية، التكنولوجية).	2,84	1,07	-3,33	0,001	دال (منخفضة جدا)	6
البرامج الدراسية تتوافق مع متطلبات سوق العمل.	2,43	1,07	-11,71	0,000	دال (منخفضة جدا)	10
محتوى البرامج الدراسية يتوافق مع التخصصات.	3,13	1,71	1,66	0,098	غيردال (متوسطة)	1
البرامج الدراسية تتضمن المهارات والكفاءات العلمية والعملية التي يحتاجها الخريج.	2,91	1,06	-1,77	0,078	غيردال (متوسطة	5
يتم مراجعة وتحديث البرامج في التخصصات المختلفة.	2,91	1,02	-1,94	0,053	غيردال (متوسطة)	4
البرامج تواكب التقدم المعرفي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال.	2,81	1,01	-4,12	0,000	دال (منخفضة جدا)	7
يتضمن الموقع الالكتروني دروسا على الخط.	2,58	1,11	-8,32	0,000	دال (منخفضة جدا)	9
البرامج تراعي منظومة القيم في المجتمع.	2,75	0,98	-5,68	0,000	دال (منخفضة جدا)	8
مستوى توافر جودة البرامج الأكاديمية	2,85	0,78 δ% =27%	-4,25	0,000	**دال (منخفضة جدا)**	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

تَبيَّن من خلال نتائج الجدول أن **تقييم المبحوثين لمستوى توافر جودة البرامج الأكاديمية** كان **منخفضا جدا**، مع وجود تباين ضعيف نوعا ما في الآراء خاصة ما يتعلق بتوافق البرامج الدراسية مع مشروع الجامعة، ومواكبتها للتقدم المعرفي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، ومراعاتها لمنظومة القيم في المجتمع، ومدى توفر دروسا على الخط في المواقع الالكترونية للكليات والأقسام وأيضا مدى توافق البرامج الدراسية مع متطلبات سوق العمل. هذا يمكن تفسيره بالضغوطات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي، بسبب الارتفاع المستمر للطلب الاجتماعي على التعليم في ظل محدودية الإمكانيات، والذي أثر سلبا على جودة المخرجات في ظل عجزها على مواكبة متطلبات سوق العمل المحلي والدولي، وأيضا الضغوطات

الناتجة عن التطورات المستمرة محليا ودوليا في ظل التنافس والانفتاح العالمي وثورة المعلومات والاتصالات، هذا من جهة، من جهة أخرى تَأَثَّرت البرامج المحلية بسياسات وثقافات وقيم مستوردة من الدول الأوروبية من خلال انتهاج النظام LMD المستوحى في إطار متطلبات العولمة. رغم هذه السلبيات التي عكست درجة تقييم منخفضة جدا لآراء الأساتذة حول جودة البرامج الأكاديمية، إلا أن هذا لا ينفي **تقييمهم الإيجابي** فيما يخص الاعتماد على هيئات علمية استشارية في إعداد البرامج الدراسية، وأيضا تقييمهم **المتوسط** فيما يخص توافق محتوى البرامج الدراسية مع التخصصات، وتماشيها مع السياسة العامة للدولة، ومُراجعتِها وتَحدِيثِها وتَضمِنِها للمهارات والكفاءات العلمية والعملية التي يحتاجها الخريج.

2.2.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمعيار جودة الطالب

نتائج التحليل الإحصائي لمحور جودة الطالب يعرضها الجدول رقم (04، 21):

جدول رقم (04، 21): اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة الطالب

عبارات القياس	اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة الطالب					
	$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار	الترتيب
يوجد توافق بين عدد الطلبة والإمكانيات المتوفرة في الجامعة (عدد المقاعد، الأجهزة، الكتب، حجم المكتبة...).	2,63	1,17	-6,90	0,000	دال (منخفضة جدا)	2
يطبق برنامج المرافقة الأكاديمية (الوصايا) للطالب فيما يخص الجوانب الدراسية والبحث العلمي.	2,33	1,07	-13,53	0,000	دال (منخفضة جدا)	7
تتوفر بيئة تعليمية محفزة على الدراسة والتميز.	2,52	1,07	-9,88	0,000	دال (منخفضة جدا)	5
للطلبة دافعية واستعداد للتعلم.	2,28	1,02	-15,48	0,000	دال (منخفضة جدا)	8
يمتلك الطالب مهارات التفكير والإبداع (النقد، التحليل التركيز على الفهم..)	2,35	0,99	-14,37	0,000	دال (منخفضة جدا)	6
يتم اعتماد معايير تقييم شاملة (تقيس قدرات مختلفة للطلبة، تغطي المقرر الدراسية، التقييم المستمر...).	2,93	0,92	-1,59	0,111	غير دال (متوسطة)	1
يتم نشر ثقافة المقاولاتية بين الطلبة.	2,60	1,06	-8,16	0,000	دال (منخفضة جدا)	3
يتم أخذ متطلبات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بعين الاعتبار(أدوات التدريس، طرق التدريس...)	2,56	1,13	-8,48	0,000	دال (منخفضة جدا)	4
تتعاقد الجامعة مع القطاع الاقتصادي ومؤسسات المجتمع المدني لتسهيل التوجيه والإدماج المهني للخريجين.	2,19	1,12	-15,79	0,000	دال (منخفضة جدا)	9
مستوى توافر جودة الطالب	2,49	0,73 δ% =29%	-15,31	0,000	دال (منخفضة جدا)	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من خلال نتائج هذا الجدول أن **تقييم** المبحوثين **لمستوى** توافر **جودة الطالب** كان **منخفضا جدا** بالنسبة لأغلب العبارات بانحراف ضعيف نوعا ما. يمكن تفسير هذه النتائج بعوامل عديدة نذكر منها الأعداد الكبيرة للطلبة التي تستقبلها الجامعات سنويا والتي تعرف تزايدا مستمرا بسبب سياسة النجاح المعتمدة في البكالوريا، متطلبات مشاريع المقاولاتية وتَأَثُرِها بالواقع الاقتصادي والاجتماعي وسوق العمل وأحيانا غياب هذه الثقافة لدى الطلبة، مدى فعالية تطبيق القوانين التي تضمن حقوق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وضعف الوعي المجتمعي والسياسي بشكل عام للاهتمام بهم، تَأَثُّر المحيط الجامعي بواقع المحيط الخارجي الذي لا ينفصل عنه والذي حال دون المساهمة في خلق مناخ إيجابي وبيئة تعليم مُحَفِّزَة، تأثير مستوى التكوين قبل الجامعي للطالب على مساره الجامعي والذهنيات التي انتشرت بين الطلبة كالتركيز على العلامة والشهادة بدرجة مُفرطة مِمَّا غَيَّب لديهم روح الإبداع والمبادرة و أيضا بطالة الخريجين التي أثرت على دافعية إنجاز الطلبة ومردودهم العلمي، تناقض نظام الوصايا مع الواقع بسبب عدد الطلبة الذي عرقل إيجاد آليات لتجسيده، ضعف الترابط بين الجامعة ومحيطها وضعف التوافق بين مؤهلات الخريج ومتطلبات سوق العمل وأيضا التأثير السلبي لسياسة الكم مِمَّا سبب عدم قدرة المؤسسات على استيعاب عدد الخريجين سنويا.

3.2.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمعيار جودة عضو هيئة التدريس

اتجاه الآراء حول تقييم جودة عضو هيئة التدريس مُبَيَّنة في الجدول رقم (04، 22):

جدول رقم (04، 22): اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة عضو هيئة التدريس

عبارات القياس	اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة عضو هيئة التدريس					
	$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار	الترتيب
يتم تعيين أعضاء هيئة التدريس وفقا لمعايير واضحة (تعتمد على تحصيلهم العلمي، سجلهم الأكاديمي المتراكم...)	3,32	0,95	7,34	0,000	دال (عالية جدا)	1
يوجد توافق بين عدد الأساتذة والمهام البيداغوجية (التدريس الإشراف...).	2,86	0,99	-3,08	0,002	دال (منخفضة جدا)	6
يوجد توافق بين التخصص العلمي للأساتذة ونشاطاتهم البيداغوجية والبحثية.	3,25	2,52	2,21	0,028	دال (عالية)	3
يمتلك الأساتذة الكفاءات الكافية لمهنة التدريس الجامعي (مهارات التدريس، مهارات التواصل المهني، مهارات اللغوية...).	3,28	0,84	7,30	0,000	دال (عالية جدا)	2
يقدم الأساتذة توصيفا للمقاييس المدرسة (أهداف البرامج الوقت المخصص...) للإدارة(Syllabus) .	2,97	0,99	-0,59	0,551	غير دال (متوسطة)	4
يتم التأكد من تنفيذ وإنهاء توصيف المقاييس إداريا لاتخاذ الإجراءات اللازمة.	2,85	1,09	-2,96	0,003	دال (منخفضة جدا)	7
يتميز نشاط الأستاذ بالتجديد البيداغوجي (تحديث الدروس استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال، متابعة وتقييم الطلبة..)	2,88	0,96	-2,69	0,007	دال (منخفضة جدا)	5
يتم توفير البرامج التكوينية لأعضاء هيئة التدريس.	2,43	1,13	-11,07	0,000	دال (منخفضة جدا)	8
مستوى توافر جودة عضو هيئة التدريس	2,98	0,78 δ% =26%	-0,53	0,599	غير دال (متوسطة)	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

من خلال نتائج هذا الجدول يتضح أن **درجة موافقة المبحوثين على مدى جودة عضو هيئة التدريس** كانت **متوسطة** بانحراف ضعيف في الآراء التي كانت في ثلاثة اتجاهات. **الاتجاه الأول** تضمن درجة موافقة **عالية** فيما يخص تعيين أعضاء هيئة التدريس وفقا **لمعايير** واضحة، وامتلاكهم لكفاءات كافية لمهنة التدريس الجامعي، ووجود توافق بين تخصصهم العلمي ونشاطاتهم البيداغوجية والبحثية، ويمكن تفسير هذا الاتجاه بارتباط معايير التعيين بقوانين محددة وواضحة مع وجود حرية نسبية تعتمدها الكليات حسب احتياجاتها، أما امتلاكهم لكفاءات كافية للتدريس فهي من ضروريات ومتطلبات المهنة بالدرجة الأولى، كما يمكن تأويل هذه النتيجة بتجنب الأساتذة لانتقاد ذواتهم من خلال التصريح بعدم توفر ذلك، بينما وجود توافق بين التخصص العلمي للأستاذ والنشاطات البيداغوجية والبحثية فيُعد نقطة تدعم من جودته لأنها ترفع من فعالية نشاطه البيداغوجي والبحثي. أما **الاتجاه الثاني** فكانت درجة الموافقة حول تقديم الأساتذة توصيفا للمقاييس المدرسة (Syllabus) **متوسطة** نتيجة لارتباط هذا النشاط بالأستاذ من جهة وبمدى صرامة وفعالية الإجراءات الإدارية من جهة أخرى، فتوصيف المقياس أو ما يصلح عليه ببطاقة المقياس* ضروري ويدخل ضمن مهام الأستاذ. بينما **الاتجاه الثالث** فتضمن تقييما **منخفضا جدا** فيما يخص غياب التجديد البيداغوجي في نشاط الأستاذ، عدم التوافق بين عدد الأساتذة والمهام البيداغوجية، غياب متابعة تنفيذ توصيف المقاييس إداريا لاتخاذ الإجراءات اللازمة، عدم توفير البرامج التكوينية، وهذا يمكن تفسيره ربما بكثرة الأعباء البيداغوجية على حساب النشاط العلمي والبحثي للأستاذ مما أفقده روح الإبداع وأثر على إنتاجيته، الأعداد الكبيرة للطلبة التي تستقبلها الجامعة سنويا خاصة في تخصصات العلوم الإنسانية، ضعف الرقابة والمساءلة الإدارية للأساتذة، محدودية الميزانية المخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي.

4.2.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمعيار جودة البحث العلمي

نتائج التحليل الإحصائي لمحور جودة البحث العلمي معروضة في الجدول رقم (04، 23):

* تتضمن تعريف بالمقرر وأهدافه، وتحديد النتائج العلمية المرجوة من تدريسه، وكيفية توزيعه، والوقت المخصص لإنهائه، وشرح للمتطلبات اللازمة من الطلبة لاجتيازه.

جدول رقم (04، 23): اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة البحث العلمي

عبارات القياس	اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة البحث العلمي					
	$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار	الترتيب
يشمل الهيكل التنظيمي للجامعة على هياكل خاصة بالبحث العلمي(مخابر، ورشات..).	3,04	1,14	0,85	0,398	غير دال (متوسطة)	1
الميزانية السنوية المخصصة للبحث العلمي كافية لتنفيذ نشاطاته.	2,33	1,10	-13,33	0,000	دال (منخفضة جدا)	9
ترتبط الأبحاث بمشكلات المجتمع ومؤسساته.	2,54	1,10	-9,13	0,000	دال (منخفضة جدا)	4
يتم استغلال نتائج البحث العلمي في القطاع الاجتماعي والاقتصادي.	1,92	0,95	-24,65	0,000	دال (منخفضة جدا)	11
يوجد نظام لتسويق البحوث العلمية.	2,01	1,78	-12,14	0,000	دال (منخفضة جدا)	10
تتوفر قاعدة بيانات للبحوث العلمية في الجامعة.	2,50	1,14	-9,63	0,000	دال (منخفضة جدا)	6
تتوفر آليات لنشر الأبحاث العلمية (مجلة علمية خاصة بالجامعة، الكلية، القسم) .	2,57	1,19	-7,85	0,000	دال (منخفضة جدا)	3
يتم عقد على الأقل مؤتمر دولي/ وطني في السنة.	2,79	1,22	-3,69	0,000	دال (منخفضة جدا)	2
تعقد الجامعة مشاريع بحث بالتعاون مع مؤسسات دولية.	2,39	1,04	-12,86	0,000	دال (منخفضة جدا)	8
تضمن وتسهل الجامعة حركية الباحثين (أساتذة/طلبة) على المستوى الدولي.	2,51	1,10	-9,76	0,000	دال (منخفضة جدا)	5
يقوم الباحثون بالتأطير المشترك للأطروحات (المؤسسات، الباحثون الأجانب).	2,49	1,03	-10,83	0,000	دال (منخفضة جدا)	7
مستوى توافر جودة البحث العلمي	2,46	0,77 δ% =31%	-15,25	0,000	دال (منخفضة جدا)	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

نتائج الجدول تُبَيّن أن **تقييم المبحوثين لمستوى توافر جودة البحث العلمي كان ضعيفا جدا** بالنسبة لأغلب العبارات بانحراف ضعيف نوعا ما، ويمكن تفسير اتجاه آراء الأساتذة المنخفض جدا من خلال التحديات العديدة التي يواجهها البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والمتمثلة في ضعف تمويل البحث العلمي، سوء تسيير وتخصيص ميزانية البحث، ضعف التعاون بين مؤسسات التعليم العالي والقطاعات الاقتصادية خاصة القطاع الخاص مما انعكس في غياب الدعم المالي، تبعية إدارة مخابر البحث العلمي لإدارة الجامعة مما خلق عراقيل كاللامركزية والبيروقراطية والقيود الإدارية التي تحد من تحفيز الباحث ومن انجاز البحث العلمي، التحديات السياسية التي أثرت على الحرية الأكاديمية بسبب ضعف الاستقلالية المالية والإدارية لمؤسسات التعليم العالي، ضعف الاعتماد على تكنولوجيا الإعلام والاتصال، ضعف في مصداقية الإحصائيات التي تستلزمها العديد من الأبحاث، والمعوقات الذاتية المرتبطة بالباحث نفسه، مِمَّا أثر سلبا على جودة البحث العلمي.

5.2.3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمعيار جودة الهياكل والمرافق

اتجاه آراء الأساتذة حول تقييم مستوى جودة الهياكل والمرافق يُبَيِّنُها الجدول رقم (04، 24):

جدول رقم (04، 24): اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة الهياكل والمرافق

عبارات القياس	اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة الهياكل والمرافق					
	$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار	الترتيب
الهياكل والمرافق البيداغوجية والإدارية (المدرجات، القاعات المكاتب،...) تتناسب مع عدد واحتياجات الأساتذة الطلبة والإداريين.	2,83	1,21	-2,99	0,003	دال (منخفضة جدا)	4
الهياكل القاعدية مصممة وفقا لمعايير الصحة، السلامة والراحة (الإضاءة، التهوية، النظافة..).	2,79	1,14	-4,05	0,000	دال (منخفضة جدا)	5
هياكل البحث (المخابر، الورشات) ومستلزماته تلبي متطلبات البحث العلمي.	2,42	1,09	-11,69	0,000	دال (منخفضة جدا)	8
المكتبة تلبي احتياجات الأساتذة والطلبة (عدد الكتب، نوعية الكتب، عناوين الكتب...).	3,05	1,08	1,02	0,309	غيردال (متوسطة)	3
تتوفر الجامعة على هياكل خاصة بالأنشطة الدينية، الثقافية والرياضية.	2,55	1,10	-8,98	0,000	دال (منخفضة جدا)	6
تتوفر مواقف للسيارات كافية لأصحاب المصلحة الداخلية.	3,58	1,15	10,99	0,000	دال (عالية جدا)	1
مواعيد فتح وغلق الهياكل الإدارية والبيداغوجية تتوافق مع أوقات حضور وعمل المستفيدين.	3,19	1,12	3,69	0,000	دال (عالية جدا)	2
يتم تخصيص هياكل ومرافق خاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (قاعات في الطابق الأرضي، ممرات خاصة...).	2,52	1,25	-8,38	0,000	دال منخفضة جدا)	7
مستوى توافر جودة الهياكل والمرافق	2,87	0,81 δ% =28%	-3,61	0,000	**دال (منخفضة جدا)**	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

من خلال نتائج هذا الجدول يتضح أن **درجة موافقة المبحوثين على مدى جودة الهياكل والمرافق** كانت **ضعيفة جدا** بانحراف ضعيف نوعا ما، خاصة ما يتعلق بالتناسب بين الهياكل والمرافق البيداغوجية وعدد واحتياجات الأساتذة والطلبة والإداريين، تصميم الهياكل القاعدية وفقا لمعايير الصحة والسلامة والراحة، توفر هياكل خاصة بالأنشطة الدينية والثقافية والرياضية، تخصيص هياكل ومرافق خاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، تلبية الهياكل والمستلزمات لمتطلبات البحث العلمي. يمكن تفسير هذا كما تمت الإشارة سابقا بالأعداد الكبيرة للطلبة التي تستقبلها الجامعات سنويا، عدد الأساتذة والباحثين، ضعف ميزانية القطاع وعجزها عن تلبية المتطلبات المادية والمالية. بينما كان اتجاه التقييم **متوسطا** فيما يخص تلبية المكتبة لاحتياجات الأساتذة والطلبة وهذا يرتبط بنظام وإدارة المكتبة على مستوى كل مؤسسة وأيضا يرتبط بطبيعة التخصصات واحتياجات كل تخصص.

المبحث الرابع: اختبار صلاحية النموذج الافتراضي للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة باستخدام المعادلات البنائية

بعد عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بمتغيرات الدراسة والمتمثلة في كلا من مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة، سيتم الآن اختبار النموذج النظري الافتراضي للدراسة، لتأكيد مدى صلاحيته وإبراز طبيعة العلاقة بين المتغير التابع (مبادئ الحوكمة) والمتغير المستقل (معايير الجودة). لتحقيق هذا الهدف سيتم الاعتماد على التحليل العاملي التوكيدي والنمذجة بالمعادلات البنائية (SEM*)، وذلك باستخدام مجموعة من المؤشرات يتم تأكيدها بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (AMOS, V.22). للوصول إلى نموذج بنائي بمؤشرات جيدة أو على الأقل مقبولة، علينا المرور بثلاث مراحل، تتمثل المرحلة الأولى في تنقية الاستبيان، ثم نقوم في مرحلة ثانية بالتحليل العاملي التوكيدي لنماذج القياس للمتغير المستقل والتابع كلا على حدا، ثم في المرحلة الأخيرة نقوم بتأكيد مدى صلاحية النموذج البنائي المتكامل الذي يربط بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

1.4. مرحلة تنقية الاستبيان

نظرا للأخطاء العشوائية والمنهجية التي تتضمنها الدراسات الاستقصائية أو سبر الآراء، والتي ترتبط بأخطاء ناتجة إمَّا عن الوحدات الإحصائية المبحوثة وإمَّا عن أخطاء في صياغة وإعداد الاستبيان، فإنه من الضروري القيام بتنقية بيانات الاستبيان قبل التطرق لتأكيد النموذج النظري المفترض للدراسة**. تعتمد تنقية الاستبيان على تقنية التحليل العاملي الاستكشافي في مرحلة أولى، بهدف معرفة درجة التشبع العاملي للفقرات وإلغاء العبارات التي تقل تَشَبُّعاتِها عن 0,45، ثم الاعتماد على معامل الاتساق الداخلي (Alpha Cronbach) في مرحلة ثانية لإلغاء المحاور التي يقل اتساقها الداخلي عن 0,70، وفي مرحلة ثالثة مراجعة وإعادة النظر في العبارات التي تؤثر في ارتفاع معامل الاتساق الداخلي عن الحد الأعلى المقبول[1]، مع العلم أن التنقية لا تتم على حجم العينة الإجمالي بل تتم على عينة صغيرة الحجم حيث اعتمدنا حجم عينة مكون من 176 وحدة إحصائية، وهذا لأن عيوب الدراسات الاستقصائية تظهر على العينات الصغيرة، نتائج تنقية الاستبيان مبينة في الملحق رقم (08)***.

2.4. مرحلة التحليل التوكيدي لنماذج القياس المتعلقة بمبادئ الحوكمة ومعايير الجودة

النموذج البنائي لهذه الدارسة يتضمن العلاقة بين المتغيرات الكامنة ويضم نَمُوذَجَيْ قِيَاس، كلا منهما يقيس العلاقة بين المتغيرات المُقاسة والكامنة. نموذج القياس الأول خاص بالمتغير المستقل المتمثل

*Structural Equation Modeling.

** تم اختبار نماذج الدراسة سواء نماذج القياس للمتغير التابع والمستقل أو النموذج البنائي قبل مرحلة تنقية الاستبيان(بالاعتماد على قاعدة البيانات الخام)، لكن الوصول إلى مؤشرات مطابقة جيدة للنماذج كان بعد اعتماد مؤشرات تعديل عديدة، ممَّا أفقد النموذج صلاحيته، لهذا ارتأينا القيام بتنقية الاستبيان أولا بالاعتماد على التحليل العاملي الاستكشافي ومعامل الاتساق الداخلي Alpha Cronbach.

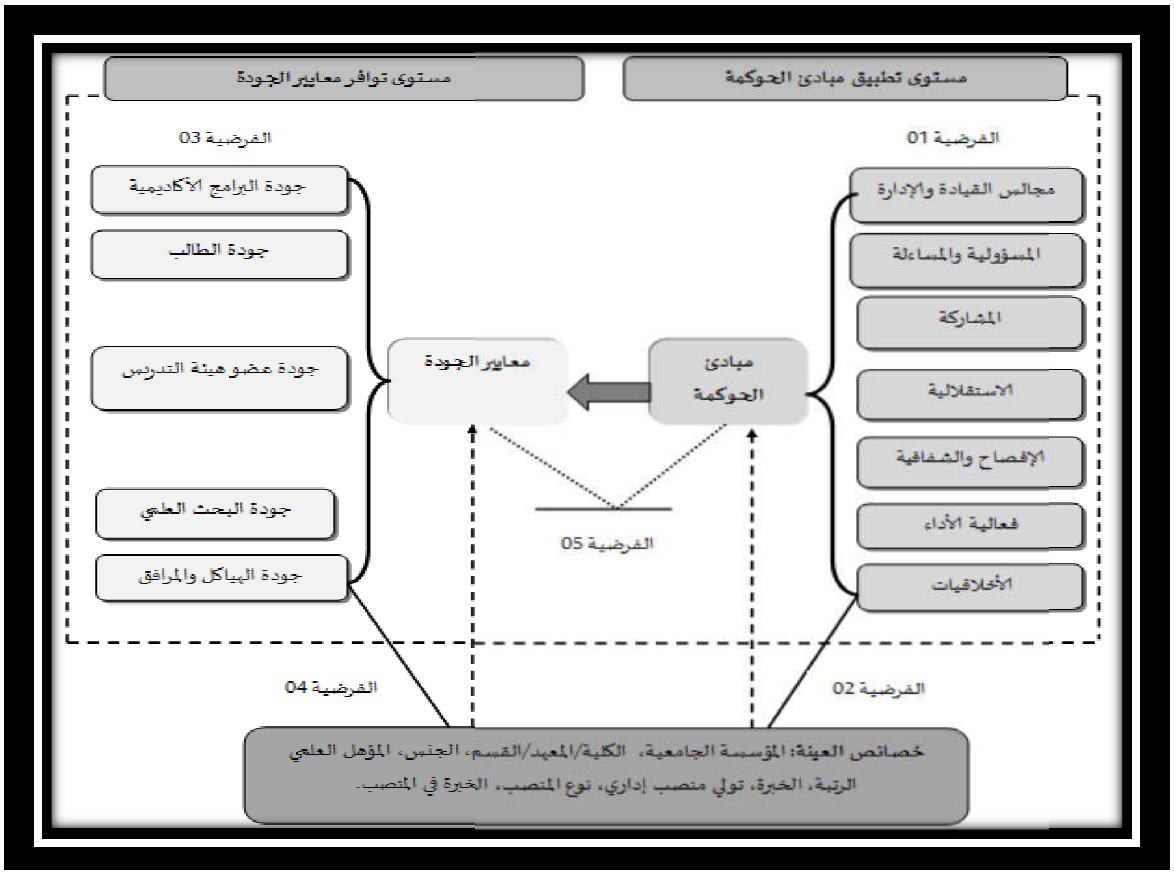
[1]Boudjemaa AMROUNE [2014]: Op.cit., p.p. 184-187.

***أنظر الملحق رقم (08)، ص.295.

في مبادئ الحوكمة وهو متغير كامن مُقاس بمؤشرات تتمثل في أبعاد أو مقاييس فرعية وتشمل المبادئ الثمانية المعتمدة في الدراسة (مجالس القيادة والإدارة العليا، المسؤولية والمساءلة، المشاركة، الاستقلالية، الإفصاح والشفافية، فعالية الأداء، العدالة والأخلاقيات)، وقد تم اعتماد هذه المبادئ كمتغيرات مُقَاسَة بدل اعتبارها متغيرات كامنة*. أما نموذج القياس الثاني فيتعلق بالمتغير التابع المتمثل في معايير الجودة (البرامج الأكاديمية، الطالب، عضو هيئة التدريس، البحث العلمي والهياكل والمرافق)، وتم اعتبارها أيضا متغيرات مُقَاسَة بدل متغيرات كامنة. قبل اختبار صلاحية النموذج البنائي المتكامل، نقوم أولا باختبار صلاحية كِلَا نَمُوذَجَي القياس للمتغير التابع والمتغير المستقل (مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، فهي نماذج قياس توكيدية الهدف منها التحقق من البنية العاملية لكلا المتغيرين وصلاحية كل نموذج على حدا.

قبل التأكد من صلاحية نَمُوذَجَيْ القياس كلا على حدا، سيتم التذكير بالنموذج البنائي المتكامل المُفترض لهذه الدارسة الذي يربط بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة من خلال المخطط الموالي:

شكل رقم (01):النموذج الافتراضي للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة



المصدر: من إعداد الباحثة

* مبادئ الحوكمة في النموذج المعتمد في الدراسة هي في الأصل متغيرات كامنة يتم قياس كل مبدأ بالعبارات أو الأسئلة التي يتضمنها، ونظراً للعد الكبير من الأسئلة التي شملتها المبادئ الثمانية، تم اعتماد كل مبدأ كمتغير مقاس بالاعتماد على المتوسط الحسابي، مع العلم أنّه تم التأكد من معنوية العبارات ومدى تشبعها مع المبدأ التي تُشَكله، حيث فاقت تَشبُّعات كل العبارات 0.27 وكانت كُلُّها معنوية.

يَتِم التَأَكُّد من صلاحية نَمُوذَجَيْ القياس وتأكيد البنية العاملية لمتغيري مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة من خلال مقارنة قيم مؤشرات مطابقة النموذج مع قيم مؤشرات المطابقة المعتمدة المبينة في الجدول رقم (04، 25):

جدول رقم (04، 25): مؤشرات جودة المطابقة للنمذجة بالمعادلات البنائية

المؤشر	أحسن مطابقة
كاي تربيع **CMIN***	غير دال
درجة الحرية **DF**	0<
كاي تربيع المعياري **CMIN/DF**	[1-5]، كلما كان أقل من 3 كان أفضل
مؤشر المطابقة المقارن **CFI**	[0,95-1]، كلما اقترب من 1 كان أفضل
مؤشر المطابقة المتزايد **IFI**	[0,95-1]، كلما اقترب من 1 كان أفضل
مؤشر جودة المطابقة **GFI**	[0,95-1]، كلما اقترب من 1 كان أفضل
مؤشر توكر لويس **TLI**	[0,95-1]، كلما اقترب من 1 كان أفضل
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي **RMSEA**	[0-0,08]، كلما اقترب من 0 كان أفضل
جذر متوسط مربعات البواقي **SRMR**	[0-0,05]، كلما اقترب من 0 كان أفضل

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- أمحمد بوزيان تيغزة [2012]: « التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وLISREL » ، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص.ص. 244-251.

في حالة عدم الوصول إلى مؤشرات مطابقة جيدة أو على الأقل مقبولة، بمعنى عدم تحقيق التوافق بين النموذج النظري وبيانات العينة، يجب تعديل النموذج بناء على مؤشرات التعديل المقترحة من البرنامج، بالاستناد طبعا إلى تبرير نظري بناء على الأدبيات أو على المنطق ثم إعادة تقدير مؤشرات المطابقة مرة أخرى، لكن لا يجب أن تتجاوز مؤشرات التعديل حد معين يُفْقِد النموذج صلاحيته، ويمكن للباحث أن يتحدي النموذج النظري ويقوم باقتراح أو تطوير نموذج آخر طبعا بتقديم مبررات وتفسيرات موضوعية.

1.2.4. التحليل التوكيدي لنموذج القياس المتعلق بمبادئ الحوكمة

تمَّ بناء نموذج القياس لمبادئ الحوكمة الثمانية المعتمدة في الدراسة، ثم تَمَّ إجراء التحليل التوكيدي له لتأكيد البنية العاملية للحوكمة قبل مرحلة تنقية الاستبيان وبعدها**. قبل مرحلة تنقية الاستبيان، نموذج القياس لم يُحَقِّق عدداً من مؤشرات المطابقة إلا بعد إجراء تعديلين بناء على مؤشرات التعديل المقترحة من البرنامج، من خلال الربط بين خطأ القياس لبعد مجالس القيادة والإدارة العليا وخطأ القياس لبعد المسؤولية والمساءلة، وبين خطأ القياس لبعد مجالس القيادة والإدارة وخطأ القياس لبعد المشاركة. هذا الربط يمكن تفسيره نظريا بارتباط المساءلة والمسؤولية بمجالس القيادة والإدارة

* معامل كاي تربيع يتأثر بمعاملات الارتباط وبدرجة الحرية، وفي ظل صعوبة الحصول على قيمة غير دالة لتحقيق التطابق بين النموذج النظري وبيانات العينة أصبح يُستند إلى معامل كاي تربيع المعياري، وهو عبارة عن حاصل قسمة كاف تربيع على درجة الحرية.

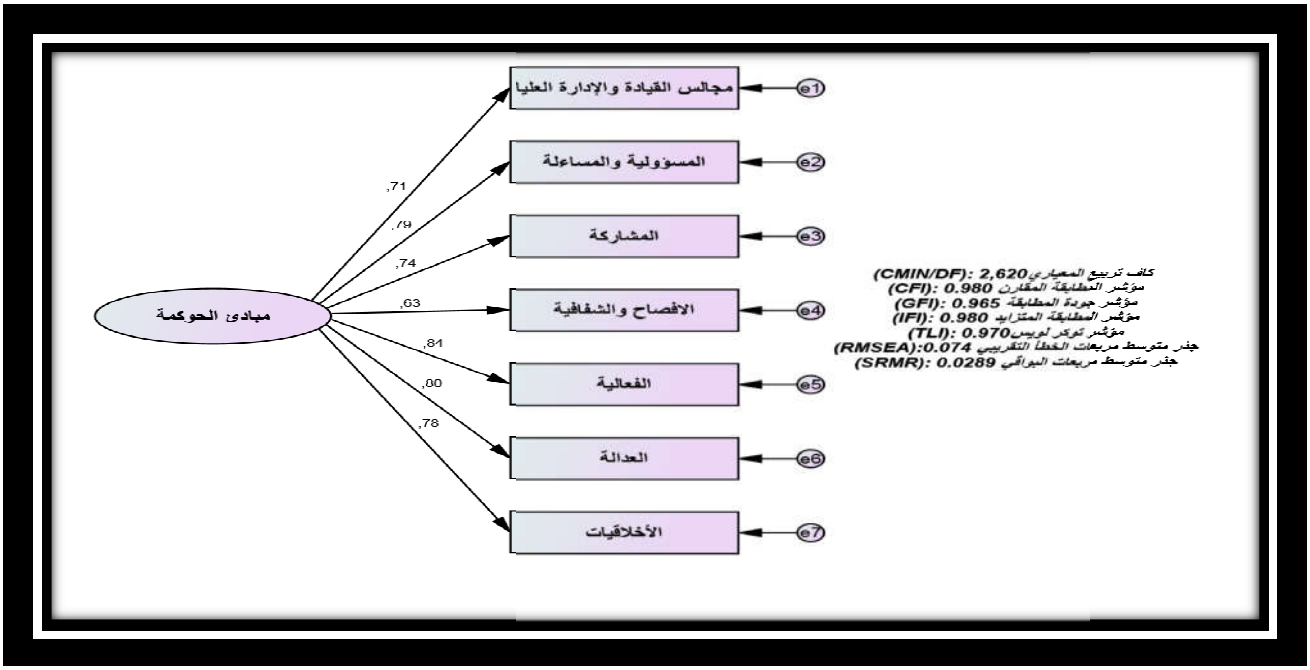
** أنظر الملحق رقم (09) ص. 301.

العليا فهي المسؤولة على تحديد المسؤوليات والسلطات الممنوحة، وأيضا المساءلة حول مدى تطبيقها وتنفيذها، وأيضا أهمية المشاركة على مستوى الإدارات العليا، حيث ترتبط المشاركة في هذا المستوى بالقضايا الإستراتيجية والقضايا المهمة والحساسة التي تخص الأطراف ذات المصلحة.

لكن مرحلة تنقية الاستبيان أدَّت إلى حذف محور الاستقلالية وهذا بتبرير إحصائي سببه انخفاض معامل الاتساق الداخلي (Alpha Cronbach) للمحور عن 0,7، أما التفسير النظري فيمكن إرجاعه إلى أنَّ النموذج الواقعي المبني على أساس بيانات العينة ربّما يعكس الواقع الحقيقي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، فهذه الأخيرة غير مستقلة وتابعة لتنظيم وإدارة الدولة بِصِفَة كُلية تقريبا، إداريا وأكاديميا وبالذات ماليا، فنظام التعليم العالي في الجزائر هو نظام مركزي جدا، ومُعظم القرارات تُتَّخَذْ من طرف الحكومة مِمَّا أَضْعَف مستوى استقلاليته بالخصوص الاستقلالية المالية بسبب تمويلها كليا من طرف الحكومة.

بعد تنقية الاستبيان وحذف محور الاستقلالية، تمَّ إعادة التحليل العاملي التوكيدي لنموذج مبادئ الحوكمة بالاعتماد على سبعة مؤشرات مُقاسَة، ثم قمنا بالتأكد من صلاحية النموذج بمقارنة مؤشرات المطابقة مع المؤشرات المعتمدة إحصائيا. نموذج القياس لمبادئ الحوكمة بعد إجراء التعديلات المقترحة لبرنامج AMOS مبين في الشكل رقم (04، 07):

شكل رقم (04، 07): نموذج القياس لمبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج AMOS

من خلال الشكل أعلاه يتضح أن التَشَبُّعَات المعيارية (القيم فوق الأسهم) لأبعاد نموذج القياس الخاص بمبادئ الحوكمة سجَّلت قِيَمًا مرتفعة فاقت 0,5 وهي داخل المجال [0,3-0,9]، مِمَّا يدل على التقارب بين المؤشرات المُقَاسَة (المبادئ) والمتغير الكامن (الحوكمة)، أي وجود ارتباط بين المبادئ المتمثلة

في مجالس القيادة والإدارة العليا، المسؤولية والمساءلة، المشاركة، الإفصاح والشفافية، فعالية الأداء، العدالة والأخلاقيات ومتغير الحوكمة التابعة له، بمعنى أن المبادئ المُعتمدة تُسَاهِم بقوة وبدرجات متباينة في تشكيل مفهوم الحوكمة. وفي نفس الوقت يعكس التقارب بين التَشَبُّعَات، أهمية الأبعاد الثمانية في تمثيل المتغير الكامن، حيث أشارت النتائج إلى أهمية أربعة مبادئ في تشكيل مفهوم الحوكمة فاقت تَشَبُّعَاتها 75% وهي الفعالية، العدالة، المسؤولية والمساءلة والأخلاقيات، حيث قُدِّرت تَشَبُّعَاتها بـ (0,84، 0,80، 0,79، 0,78) على الترتيب، وعموما النتائج تعكس الصدق البنائي لمقياس مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة.،كما تشير نتائج مؤشرات المطابقة إلى مطابقة مقبولة للنموذج مع بيانات العينة نعرضها في الجدول رقم (04، 26):

جدول رقم (04، 26): مؤشرات جودة المطابقة لنموذج القياس الخاص بمبادئ الحوكمة

المؤشر	القيمة	مجال أحسن مطابقة	القرار
كاي تربيع المعياري **CMIN/DF**	2,620	[1-5]، كلما اقترب من3 كان أفضل	مطابقة مقبولة جدا
مؤشر المطابقة المقارن **CFI**	0,980	[0,95-1]، كلما اقترب من1 كان أفضل	مطابقة جيدة
مؤشر المطابقة المتزايد **IFI**	0,980	[0,95-1]، كلما اقترب من1 كان أفضل	مطابقة جيدة
مؤشر جودة المطابقة **GFI**	0,965	[0,95-1]، كلما اقترب من1 كان أفضل	مطابقة جيدة
مؤشر توكر لويس **TLI**	0,970	[0,95-1]، كلما اقترب من1 كان أفضل	مطابقة جيدة
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي **RMSEA**	0,074	[0-0,08]، كلما اقترب من 0 كان أفضل	مطابقة مقبولة
جذر متوسط مربعات البواقي **SRMR**	0,0289	[0-0,05]، كلما اقترب من 0 كان أفضل	مطابقة جيدة

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجات برنامج AMOS

نتائج الجدول أعلاه تعكس المطابقة الجيدة لنموذج القياس المتعلق بمبادئ الحوكمة، بمعنى وجود تطابق بين النموذج النظري لمبادئ الحوكمة وبيانات العينة، أي وجود تقارب كبير بين النموذج النظري والنموذج الواقعي مِمَّا يعكس وجود علاقات معنوية بين المؤشرات المُقاسة والمتغير الكامن المتمثل في الحوكمة. بهذه النتائج تم تأكيد البنية العاملية للحوكمة من خلال درجة مساهمة المبادئ المعتمدة في تشكيل المفهوم، وأيضا أكدَّت النتائج المطابقة الجيدة للنموذج المقترح لمبادئ الحوكمة مع بيانات العينة.

2.2.4. التحليل التوكيدي لنموذج القياس المتعلق بمعايير الجودة

قُمنا ببناء نموذج القياس لمعايير الجودة بالاعتماد على خمسة مؤشرات والمتمثلة في البرامج الأكاديمية الطالب، عضو هيئة التدريس، البحث العلمي والهياكل والمرافق، وتم اعتبار هذه المعايير كمؤشرات مُقَاسَة لقياس المتغير الكامن المتمثل في الجودة. ثم تمَّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي لتأكيد البنية العاملية للجودة قبل مرحلة تنقية الاستبيان وبعدها*. قبل مرحلة تنقية الاستبيان، نموذج القياس لمعايير الجودة لم يُحَقِّق عدداً من مؤشرات المطابقة إلا بعد إجراء ثلاثة تعديلات بناء على المؤشرات المقترحة من البرنامج، حيث تَمَّ الربط بين خطأ القياس لمعيار جودة البرامج وخطأ القياس لمعيار جودة

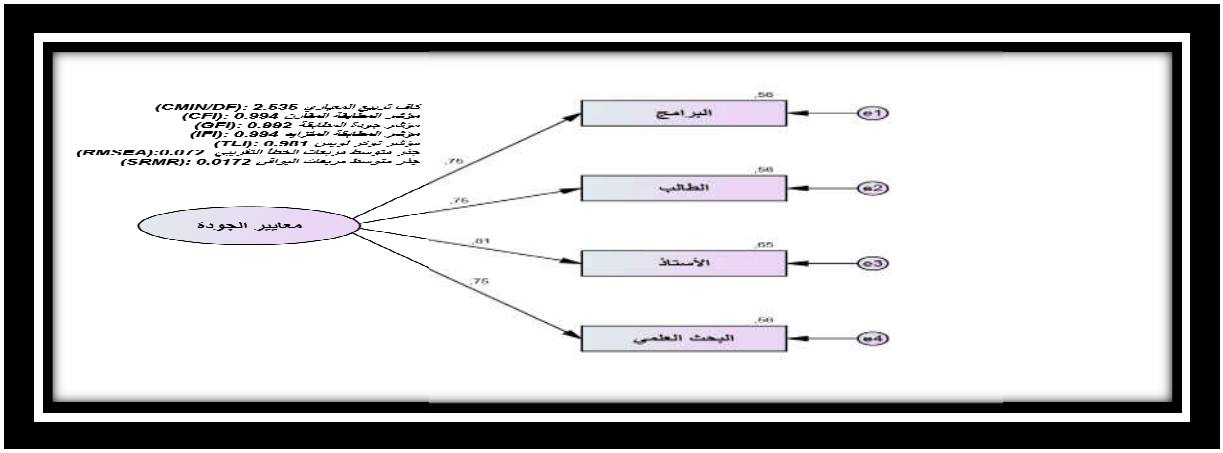
* أنظر الملحق رقم (09) ص.ص. 301-302.

الأستاذ، وبين خطأ القياس لمعيار جودة الأستاذ وخطأ القياس لمعيار جودة البحث العلمي، وبين خطأ القياس لمعيار جودة البحث العلمي وخطأ القياس لمعيار جودة الهياكل والمرافق. هذا الربط يمكن تفسيره بالارتباط بين جودة الأستاذ وجودة البرامج، فهذه الأخيرة مهما بلغت جودتها فهي تعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة وخبرة الأستاذ في تقديمها، أيضا تفسير الارتباط بين جودة الأستاذ وجودة البحث يعود إلى أن جودة البحث هي نِتَاج لجودة أداء الأستاذ، فهي ضمن إنتاجه العلمي وتعكس جودته، أما ارتباط جودة البحث بجودة الهياكل والمرافق المتوفرة فنُفَسِرُه بأن جودة البحث العلمي تستلزم وتعتمد بدرجة كبيرة على توفر الإمكانيات المادية والمالية بما في ذلك الهياكل والمرافق لتطويره والارتقاء بمستوى جودته.

بعد تنقية الاستبيان أدَّت النتائج إلى حذف محور الهياكل والمرافق، وهذا يمكننا تبريره إحصائيا بانخفاض معامل الاتساق الداخلي (Alpha Cronbach) للمحور عن 0,7، أما التفسير النظري فيمكن إرجاعه إلى أنَّ النموذج الواقعي المبني على أساس بيانات العينة، رُبَّما يعكس الواقع الحقيقي للجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، لأنَّه وكما رأينا في مسار الإصلاحات سالفا، أنَّه وبالرغم من سلسة الإصلاحات المعتمدة والإمكانيات المالية والمادية التي وفَّرتها الدولة للارتقاء بجودة القطاع، إلا أنَّ الواقع يُشير إلى ضعف أدائه، والذي انعكس في ضعف مستوى جودة مخرجاتها مُمَثلةً في الأبحاث المقدمة أو في مستوى المتخرجين، وأيضا تراجع وغياب الجامعات الجزائرية ضمن التصنيفات العربية والعالمية، وهذا ما يُبيّن أن الإشكال في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ليس فقط في مدى توفر وجودة المرافق والهياكل، ولكنَّ الإشكال يرتبط بأزمة تسيير والتي ترتبط بدورها بضعف تجسيد حقيقي لمبادئ الحوكمة والمرتبط بالمورد البشري كمسؤول بالدرجة الأولى.

بعد تنقية الاستبيان وحذف محور الهياكل والمرافق، تمَّ إعادة إجراء التحليل العاملي التوكيدي لنموذج معايير الجودة بالاعتماد على أربعة مؤشرات مُقاسَة، ثم تَمَّ التأكد من صلاحية النموذج بمقارنة مؤشرات المطابقة مع المؤشرات المعتمدة إحصائيا. نموذج القياس لمعايير الجودة مبين في الشكل رقم (04، 08):

شكل رقم (04، 08): نموذج القياس لمعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج AMOS

يتضح من خلال الشكل أعلاه ارتباط المعايير المعتمدة في الدراسة بمتغير الجودة التابعة له، حيث بلغت قيمة التَشَبُّعَات المعيارية 0,81 فيما يخص معيار جودة الأستاذ و0,75 لباقي المعايير، مِمَّا يَدُّل على التقارب بين المؤشرات المقَاسَة (المعايير) والمتغير الكامن (الجودة) من جهة، ومن جهة أخرى تماثل في أهمية الأبعاد الأربعة في تمثيل المتغير الكامن، بمعنى أن المعايير المعتمدة تُساهم بقوة في تشكيل مفهوم الجودة، مِمَّا يعكس الصدق البنائي لمقياس معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة. الملاحَظ أيضا أن تشبع معيار جودة الأستاذ كان أكبر من تَشَبُّعَات معايير الجودة الأخرى وهذا يمكننا تفسيره بأنَّ الأستاذ يُعَّد المحور الأساسي في التعليم العالي، وترتبط جودة كل المعايير الأخرى بجودته، فهو المسؤول عن إعداد وتقديم البرامج والمسؤول عن تكوين الطلبة والمكلف بالبحث العلمي. تُشير نتائج مؤشرات المطابقة إلى مطابقة جيدة للنموذج مع بيانات العينة، نعرضها في الجدول رقم (04، 27):

جدول رقم (04، 27): مؤشرات جودة المطابقة لنموذج القياس الخاص بمعايير الجودة

المؤشر	القيمة	مجال أحسن مطابقة	القرار
كاي تربيع المعياري **CMIN/DF**	2,535	[1-5]، كلما اقترب من 3 كان أفضل	مطابقة مقبولة جدا
مؤشر المطابقة المقارن **CFI**	0,994	[0,95-1]، كلما اقترب من1 كان أفضل	مطابقة جيدة
مؤشر المطابقة المتزايد **IFI**	0,994	[0,95-1]، كلما اقترب من1 كان أفضل	مطابقة جيدة
مؤشر جودة المطابقة **GFI**	0,992	[0,95-1]، كلما اقترب من1 كان أفضل	مطابقة جيدة
مؤشر توكر لويس **TLI**	0,981	[0,95-1]، كلما اقترب من1 كان أفضل	مطابقة جيدة
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي **RMSEA**	0,072	[0-0,08]، كلما اقترب من 0 كان أفضل	مطابقة مقبولة
جذر متوسط مربعات البواقي **SRMR**	0,0172	[0-0,05]، كلما اقترب من 0 كان أفضل	مطابقة جيدة

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجات برنامج AMOS

نتائج الجدول أعلاه تعكس المطابقة الجيدة لنموذج القياس المتعلق بمعايير الجودة، حيث تَبَيَّن وجود تطابق بين النموذج النظري لمعايير الجودة وبيانات العينة، أي وجود تقارب كبير بين النموذج النظري والنموذج الواقعي، مِمَّا يعكس وجود علاقات معنوية بين المؤشرات المُقاسة والمتغير الكامن المتمثل في الجودة. إذن بهذه النتائج تم تأكيد الصدق البنائي لمقياس معايير الجودة من خلال درجة مساهمة المعايير المعتمدة في تشكيل المفهوم وأكدَّت النتائج أيضا المطابقة الجيدة للنموذج المقترح لمعايير الجودة مع بيانات العينة.

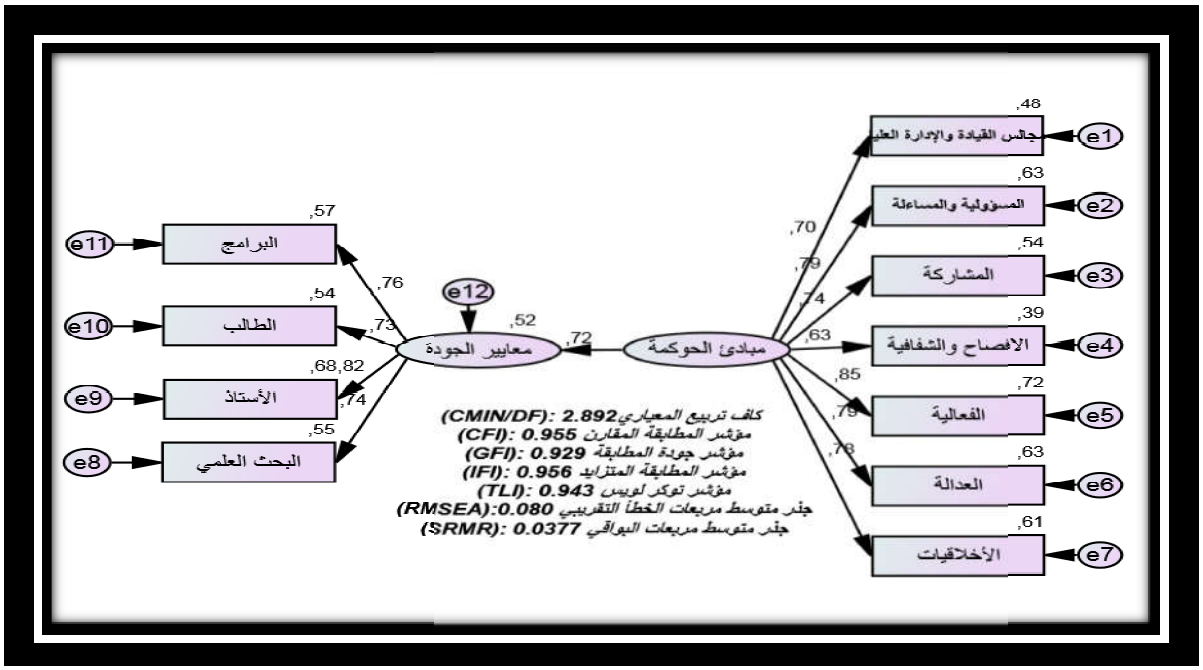
3.4. صلاحية النموذج البنائي المتكامل للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة

النموذج البنائي المتكامل هو النموذج المُفترض للدراسة بناء على الإطار النظري لموضوع الدراسة والدراسات السابقة، سُمِّي بالمتكامل لأنه يشمل أكثر من نموذج قياس ويشمل العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات الكامنة والمقاسة. النموذج البنائي عبارة عن تقدير واختبار وتحليل نمط مُفترض للعلاقات الخطية المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات الكامنة والمقاسة، فهو نموذج مسار كامل للعلاقة بين مجموعة من المتغيرات، يمكن تمثيله في شكل رسم بياني، ويعتبر نموذج المعادلة البنائية امتدادا للنموذج الخطي العام الذي يُعد الانحدار المتعدد جزءا منه، فالمعادلات البنائية إذا هي ترجمة لسلسة من

علاقات السبب والنتيجة المفترضة بين مجموعة من المتغيرات، والهدف منها هو تأكيد مدى صلاحية النموذج النظري من خلال تحديد توافقه مع النموذج الواقعي أو بيانات العينة[1].

النموذج البنائي المتكامل لهذه الدراسة يضم نَمُوذَجَي القِيَاس اللَّذين تمَّ تأكيد الصدق البنائي لهما، يربط بين نموذج القياس الأول الخاص بمبادئ الحوكمة كمتغير مستقل ونموذج القياس الثاني المتعلق بمعايير الجودة كمتغير تابع. يهدف النموذج البنائي لقياس كل العلاقات والتداخلات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة* بين المتغير المستقل بأبعاده السبعة والمتغير التابع بأبعاده الأربعة وأخطاء القياس لهذه المتغيرات. لقد تم اختبار النموذج البنائي قبل مرحلة تنقية الاستبيان**، لكن لم يتم الوصول إلى مطابقة جيدة فيما يخص بعض المؤشرات بالرغم من اعتماد التعديلات المقترحة من طرف البرنامج عدَّة مرات، بهذا يهدف النموذج البنائي المُعتمد بعد تنقية الاستبيان لاختبار صلاحية النموذج النظري المفترض في الدراسة، من خلال اختبار درجة تطابقه مع بيانات العينة في مؤسسات التعليم العالي التي شملتها الدراسة. النموذج البنائي المتكامل للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة مُوضَّح في الشكل رقم (04، 09):

شكل رقم (04، 09):النموذج البنائي المتكامل للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج AMOS

[1] أيمن سليمان القهوجي وفريال محمد أبو عواد [2018]: «النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس(دراسة تطبيقية»، الطبعة الأولى، داروائل للنشر والتوزيع، الأردن، ص. 13.

* النموذج المفترض لهذه الدراسة لا يتضمن علاقات غير مباشرة بمعنى أنه لا يتضمن متغيرات وسيطية أو مُعدِّلة، يفترض العلاقة المباشرة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة.

** أنظر الملحق رقم(09)، ص.ص. 302-304.

يُبيّن النموذج البنائي في الشكل أعلاه وُجود علاقة إيجابية ومعنوية بين المتغير التابع المتمثل في مبادئ الحوكمة والمتغير المستقل المتمثل في معايير الجودة بِتَشبُّع معياري قدره 0,72، مِمَّا يعكس الدور المعنوي والإيجابي لمبادئ الحوكمة (مجالس القيادة والإدارة العليا، المسؤولية والمساءلة، المشاركة، الإفصاح والشفافية، فعالية الأداء، العدالة والأخلاقيات) في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي شملتها الدراسة، وهذا ما يتوافق مع ما نصَّت عليه الأدبيات النظرية في مجال العلاقة بين الحوكمة والجودة.

بالنسبة للمؤشرات التي تُشَكِّل المتغير المستقل والمتمثلة في مبادئ الحوكمة ، والتي تم اعتمادها كمتغيرات مُقَاسَة لمتغير الحوكمة، اتَّضَحَ أنها تُمثِّل أو تقيس المتغير الكامن التابعة له بدرجة كبيرة (تُمثله تمثيل حقيقي) لارتباطها معه بِتَشَبُّعات معيارية معنوية وإيجابية كبيرة قُدِّرت بـ0,85، 0,79، 0,79، 0,78، 0,74، 0,70، 0,63 لكل من مبدأ الفعالية، العدالة، المسؤولية والمساءلة، الأخلاقيات، المشاركة، مجالس القيادة والإدارة العليا، الإفصاح والشفافية على الترتيب. هذه النتائج تعكس اتجاهين، الاتجاه الأول يتضمن تجانس وتقارب بين قيم التَّشَبُّعَات الذي يعكس بدوره التماثل في أهمية هذه المبادئ في تشكيل متغير الحوكمة كمتغير كامن مستقل، أمَّا الاتجاه الثاني والذي يتضمن تباين القيم أو اختلافها (تشَبُّعَات ما بين 0,6 و0,8) فيشير إلى التباين في أهمية كل مبدأ في تمثيل مفهوم الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، والملاحظ أيضا تساوي بين تَشَبُّع مبدأ العدالة ومبدأ المسؤولية والمساءلة والذي يمكن تفسيره إحصائياً بأن إجابات المبحوثين لهذين المحورين كانت في نفس الاتجاه، أما نظريا فيمكن تفسيره بارتباط العدالة بالمسؤولية والمساءلة، حيث أنَّ الالتزام بالمسؤوليات والمساءلة حول مدى تطبيقها وتنفيذها يُؤدي إلى تحقيق العدالة.

في المقابل المؤشرات التي تُشَكِّل المتغير التابع والمتمثلة في معايير الجودة (جودة البرامج، جودة الطالب، جودة الأستاذ، جودة البحث العلمي) المعتمدة كمتغيرات مُقَاسَة للمتغير الكامن المتمثل في الجودة، بيَّنت النتائج أنَّها تُمثله بدرجة كبيرة لارتباطها معه بِتَشَبُّعات معيارية معنوية وإيجابية كبيرة قُدِّرت بـ 0,82، 0,76، 0,74، 0,73 لكل من معيار جودة الأستاذ، معيار جودة البرامج، معيار جودة البحث العلمي، معيار جودة الطالب على الترتيب، مما يعكس وجود علاقة معنوية وإيجابية بين هذه المعايير ومتغير الجودة. نلاحظ أيضا تقارب في قيم هذه التَّشَبُّعَات للمعايير الأربعة، مما يدل على تقارب أهميتها في تمثيل متغير الجودة في مؤسسات التعليم العالي من جهة، ومن جهة أخرى اختلاف قيم التَّشَبُّعَات يعكس التباين في أهمية كل معيار في تمثيل المفهوم الجودة وفقا لترتيبه المشار إليه سابقا.

قيم مؤشرات المطابقة للنموذج البنائي يُبينها الجدول رقم (04، 28):

جدول رقم (04، 28): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي

المؤشر	القيمة	مجال أحسن مطابقة	القرار
كاي تربيع المعياري **CMIN/DF**	2,892	[1-5]، كلما اقترب من3 كان أفضل	مطابقة مقبولة جدا
مؤشر المطابقة المقارن **CFI**	0,955	[0,95-1]، كلما اقترب من1 كان أفضل	مطابقة جيدة
مؤشر المطابقة المتزايد **IFI**	0,956	[0,95-1]، كلما اقترب من1 كان أفضل	مطابقة جيدة
مؤشر جودة المطابقة **GFI**	0,929	[0,95-1]، كلما اقترب من1 كان أفضل	مطابقة جيدة
مؤشر توكر لويس **TLI**	0,943	[0,95-1]، كلما اقترب من1 كان أفضل	مطابقة جيدة
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي **RMSEA**	0,080	[0-0,08]، كلما اقترب من 0 كان أفضل	مطابقة مقبولة
جذر متوسط مربعات البواقي **SRMR**	0,0377	[0-0,05]، كلما اقترب من 0 كان أفضل	مطابقة جيدة

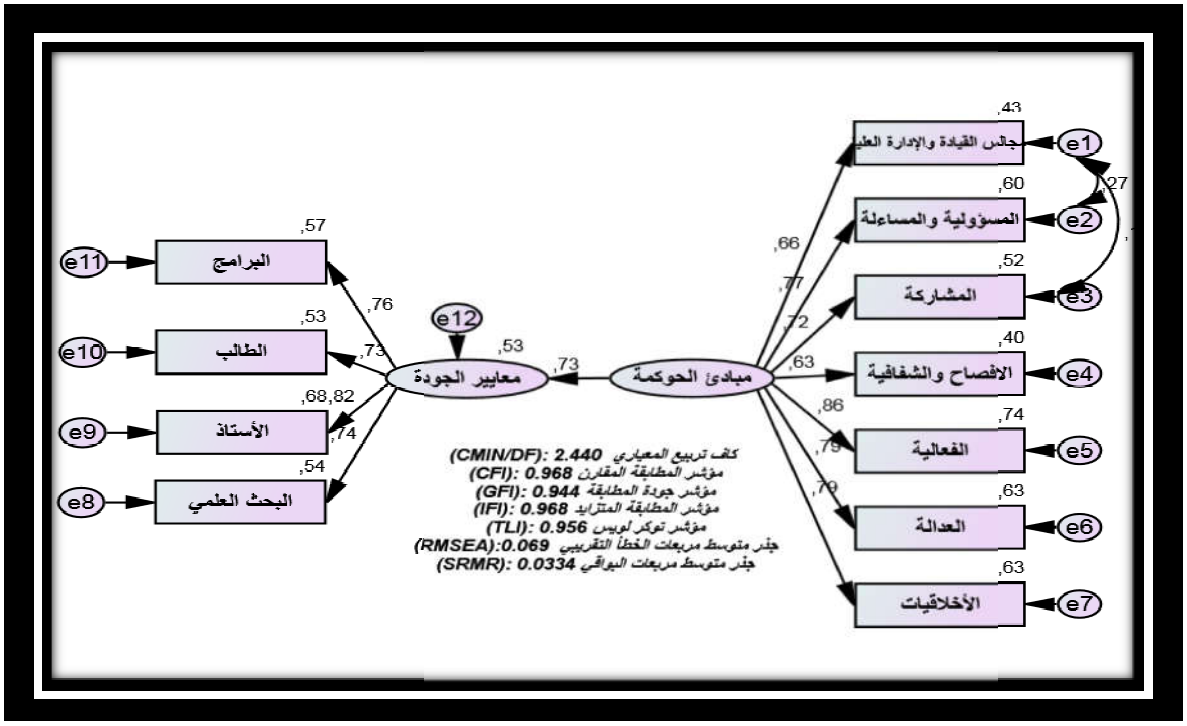
المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجات برنامج AMOS

نتائج الجدول أعلاه تعكس المطابقة الجيدة للنموذج البنائي الذي يربط بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة، فنتائج مؤشرات المطابقة تعكس توافق كبير بين النموذج النظري للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي والنموذج الواقعي المبني على أساس بيانات العينة.

إذن بهذه النتائج تم تأكيد صلاحية النموذج البنائي للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي شملتها الدراسة، وتأكد من خلال نتائج النموذج الواقعي وجود علاقة إيجابية ومعنوية قوية بين المتغير التابع والمتغير المستقل، وذلك من خلال الدور المعنوي الإيجابي لمبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، حيث بلغت قيمة التشبع المعياري بينهما 0,72 وهذا ما يعني أنه كلما زاد متغير مبادئ الحوكمة بانحراف معياري واحد زاد المتغير التابع بـ0,72، وكانت نتائج المطابقة جيدة مِمَّا يعكس التوافق بين النموذج النظري المقترح وبيانات العينة.

بما أن قيمة مؤشر المطابقة المتمثل في جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RMSEA قُدِّرت بـ 0,080 وهو الحد الأعلى المسموح به لهذا المؤشر لتحقيق مطابقة مقبولة، قُمْنا باعتماد تعديل ضمن مؤشرات التعديل المقترحة في البرنامج الإحصائي AMOS بهدف تحسين قيمة هذا المؤشر وباقي المؤشرات. تَضَمّن هذا التعديل الربط بين خطأ القياس لبُعد مجالس القيادة والإدارة العليا وخطأ القياس لبُعد المسؤولية والمساءلة، وبين خطأ القياس لبُعد مجالس القيادة والإدارة العليا وخطأ القياس لبُعد المشاركة، مع العلم أَنَّه قد تمت الإشارة للتفسير النظري لهذا الربط في التحليل التوكيدي لنموذج القياس الخاص بمبادئ الحوكمة سابقا، النموذج البنائي المُعدَّل موضح في الشكل رقم (04، 10):

شكل(04، 10):النموذج البنائي المتكامل المُعَدَّل للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج AMOS

يُبيّن النموذج البنائي المُعَدَّل المعروض في الشكل أعلاه وُجود علاقة إيجابية ومعنوية قوية بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة بِتَشبُّع معياري قدره 0,73، والملاحظ أن التشبع المعياري لم يتأثر كثيرا بهذا التعديل، أما قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المُعَدَّل فيعرضها الجدول رقم (04، 29):

جدول رقم (04، 29): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي المُعَدَّل

المؤشر	القيمة	مجال أحسن مطابقة	القرار
كاي تربيع المعياري **CMIN/DF**	2,44	[1-5]، كلما كان أقل من 3 كان أفضل	مطابقة جيدة
مؤشر المطابقة المقارن **CFI**	0,968	[0,95-1]، كلما اقترب من 1 كان أفضل	مطابقة جيدة
مؤشر المطابقة المتزايد **IFI**	0,968	[0,95-1]، كلما اقترب من 1 كان أفضل	مطابقة جيدة
مؤشر جودة المطابقة **GFI**	0,944	[0,95-1]، كلما اقترب من 1 كان أفضل	مطابقة جيدة
مؤشر توكر لويس **TLI**	0,956	[0,95-1]، كلما اقترب من 1 كان أفضل	مطابقة جيدة
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي **RMSEA**	0,069	[0,08-0]، كلما اقترب من 1 كان أفضل	مطابقة مقبولة
جذر متوسط مربعات البواقي **SRMR**	0,0334	[0,05-0]، كلما اقترب من 0 كان أفضل	مطابقة جيدة

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجات برنامج AMOS

نلاحظ أن قيمة مؤشرات جودة المطابقة تَحَسنَّت وبالخصوص المؤشر المتمثل في جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RMSEA، والذي قُدِّرت قيمته بـ 0,069 بدل 0,080 قبل التعديل، وكانت نتائج المطابقة جيدة مِمَّا يعكس التوافق بين النموذج النظري المقترح والنموذج الواقعي المعدل المبني على أساس بيانات العينة.

المبحث الخامس: اختبار فرضيات الدراسة على ضوء النتائج المتوصل إليها

بعد عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية، وبعد التأكد من صلاحية النموذج الافتراضي للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة باستخدام النمذجة بالمعادلات البنائية، سيتم في هذا المبحث اختبار فرضيات الدراسة لتأكيدها أو نفيها وذلك من خلال مُناقشتها على ضوء النتائج المتوصل إليها، بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك.

سيتم اختبار فرضيات الدراسة عبر ثلاث مراحل، تتطرق المرحلة الأولى لاختبار الفرضيات المتعلقة بالمتغير المستقل، والتي تتضمن الفرضية الأولى المرتبطة بمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة، والفرضية الثانية عبارة عن فرضية فُروقِية تهدف لاختبار الفروق في آراء أفراد العينة حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة وفقا لبعض متغيرات المراقبة بالتركيز على المتغيرين* الجامعة وتولي منصب إداري، في حين يتم في المرحلة الثانية اختيار الفرضيات الخاصة بالمتغير التابع والتي تتضمن الفرضية الثالثة المتعلقة بمستوى توافر معايير الجودة والفرضية الفروقية الرابعة المرتبطة بها، بينما تتطرق المرحلة الأخيرة لاختبار الفرضية التي تتضمن العلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة.

1.5. اختبار الفرضيات المتعلقة بمبادئ الحوكمة

لاختبار الفرضيات المتعلقة بالمتغير المستقل المتمثل في مبادئ الحوكمة سيتم في مرحلة أولى اختبار **الفرضية الأولى** المتعلقة **بمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة** في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، ثم في مرحلة ثانية يتم اختبار **الفرضية الثانية** المتعلقة **باختلاف آراء** أفراد العينة حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب بعض متغيرات المراقبة.

1.1.5. اختبار الفرضية المتعلقة بمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة

تتضمن الفرضية الأولى اختبار مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة، وتنص على ما يلي: «**مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة متوسط في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**» .

لاختبار هذه الفرضية، سيتم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وإحصائية ستيودنت ومستوى الدلالة، بالاعتماد على المقارنة بين المتوسط الحسابي لمحور مبادئ الحوكمة ككل مع المتوسط الفرضي كما هو مبين في الجدول رقم (04، 30):

* تَمّ التركيز على هذين المتغيرين فقط في تحليل النتائج واختبار الفرضيات، لأن نتائج الدراسة أظهرت عدم وُجود فروق دالة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة ومستوى توافر معايير الجودة بالنسبة لباقي متغيرات المراقبة.

جدول رقم (04، 30): اختبار الفرضية المتعلقة بمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة

اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة						
المحاور		$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار
01	مجالس القيادة والإدارة العليا	2,93	0,81	-1,94	0,054	غير دال (متوسط)
02	المسؤولية والمساءلة	2,88	0,74	-3,47	0,001	دال (منخفض جدا)
03	المشاركة	3,25	0,80	6,78	0,000	دال (عالي جدا)
04	الاستقلالية	2,95	0,59	-1,69	0,090	غير دال (متوسط)
05	الإفصاح والشفافية	3,05	0,77	1,43	0,155	غير دال (متوسط)
06	فعالية الأداء	2,89	0,71	-3,23	0,001	دال (منخفض جدا)
07	العدالة	3,09	0,73	2,89	0,004	دال (عالي جدا)
08	الأخلاقيات	3,10	0,72	3,04	0,002	دال (عالي جدا)
مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة		3,02	0,58	0,73	0,468	غير دال (متوسط)

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

نتائج الجدول أعلاه تُبَيِّن أن أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة قَيَّموا **مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة بدرجة متوسطة** وذلك راجع للتقييم المتوسط والمنخفض لمعظم المحاور التي تضمنت مبادئ الحوكمة المعمدة في الدراسة، حيث أن تقييم محوري **المسؤولية والمساءلة وفعالية الأداء كان منخفضا جدا**، أما المحاور المتمثلة في **مجالس القيادة والإدارة العليا، الاستقلالية، الإفصاح في الدراسة والشفافية** فتم تقييم مستوى تطبيقها **بدرجة متوسطة**، ولكن هذا لا ينفي وجود محاور كان اتجاه الآراء حولها **مرتفعا جدا** والمتمثلة في **المشاركة، الأخلاقيات، والعدالة**.

من خلال هذه النتائج نستنتج أن مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر **كان متوسطا**، خاصة ما يتعلق بمجالس القيادة والإدارة العليا، الاستقلالية، الإفصاح والشفافية.

من خلال النتائج السابقة تتأكد صحة الفرضية الأولى أي أن: «مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة متوسط في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس».

2.1.5. اختبار الفرضية المتعلقة باختلاف الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة

الفرضية الثانية تتعلق باختلاف الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة حسب بعض متغيرات المراقبة، وتتضمن مايلي: «**توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة حسب بعض متغيرات المراقبة**».

سيتم الاعتماد في ذلك على اختبار تحليل التباين الأحادي "ANOVA" للكشف عن وجود فروق[*] في تقييم الأساتذة لمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة وفقا لمتغير "الجامعة"، في المقابل سنستخدم اختبار "T-Test" لمتوسط عينتين مستقلتين للكشف عن وجود فروق في الآراء حسب متغير "تولي منصب إداري". كما سنعتمد على اختبار "Bonferroni[**]" بالموازاة مع اختباري "ANOVA" للكشف عن مصدر الفروق في حالة إثبات وجودها.

1.2.1.5. اختبار فرضية اختلاف الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير "الجامعة"

نتائج الكشف عن وجود فروق في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة وفقا لمتغير "الجامعة" نعرضها في الجدول رقم (04، 31):

جدول رقم (04، 31): اختبار "ANOVA" للفروق في الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير "الجامعة"

المحور		مجموع المربعات	درجات الحرية[***]	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة	القرار
مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة	بين المجموعات	2,68	2	1,34	3,964	0.02	دال (توجد فروق)
	داخل المجموعات	159,909	473	0,338			
	المجموع	162,589	475	/			

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

يُوَضِّح الجدول أعلاه أن قيمة "F" لمتغير مبادئ الحوكمة دَالَّة إحصائيا، هذا ما يعني وجود فروق[****] ذات دلالة إحصائية في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير "الجامعة" بصفة عامة، أي أن مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة يختلف من جامعة لأخرى. تجدر الإشارة هنا أنه فيما يتعلق بالفروق في الآراء حول المبادئ الثمانية للحوكمة التي شملتها الدراسة، فقد تَبَيَّن من اختبار التباين الأحادي وجود وفوق بالنسبة لكل المحاور **ما عدا محور مجالس القيادة والإدارة العليا، محور الاستقلالية ومحور العدالة**، حيث كانت قيمة "F" **غير معنوية**، وهذا يمكن تفسيره بخضوع مجالس القيادة والإدارة العليا لنفس الأنظمة والقوانين والإجراءات الإدارية عدا الاختلاف في

---

[*] قاعدة اتخاذ القرار تعتمد أساسا على قيمة مستوى الدلالة، فإذا كانت:

- قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05) فهذا يعني أن الاختبار غير دال، ويتم اتخاذ القرار بعدم وجود فروق بين مختلف الفئات، وهنا لا نحتاج إلى أي اختبار يحدد اتجاه الفروق.

- قيمة مستوى الدلالة أصغر أو تساوي (0.05) فهذا يعني أن الاختبار دال، ويتم اتخاذ القرار بوجود فروق بين مختلف الفئات، ويتم تحديد درجته بالاستناد إلى قيمة مستوى الدلالة كالآتي:

- إذا كان مستوى الدلالة ما بين [0.00-0.01] معناه توجد فروق كبيرة جدا.

- إذا كان مستوى الدلالة ما بين [0.02-0.05] معناه توجد فروق كبيرة.

[**] يقوم باختبار مصفوفة لفئات المقارنة، تظهر نجوم فوق الأرقام (*) والتي تعني أن هناك فروق بين الفئتين، فالنجمة الواحدة تعني الفروق طفيفة، والنجمتين تعني أن الفروق كبيرة، وعدم ظهور النجمة تعني لا توجد فروق، في المقابل الإشارة الموجبة تعني أن الفروق لصالح الفئة الأولى، أما الإشارة السالبة فتعني أن الفروق لصالح الفئة الثانية.

[***] تم حساب درجات الحرية بين المجموعات: 3-1=2 ((عدد الجامعات أو المتغيرات)-1)، وداخل المجموعات: (306-1)+(107-1)+(63-1)=473.

[****] أنظر الملحق رقم (05)، ص. ص. 278-279.

الهيكل التنظيمي لكل من الجامعة، المركز الجامعي والمدرسة الوطنية، أما فيما يخص محور الاستقلالية، فكل مؤسسات التعليم العالي الجزائرية نظامها مركزي خاضع لقرارات الدولة وتمويلها، بينما عدم وجود فروق فيما يخص محور العدالة فتفسيرها يرتبط ربما بتطبيق نفس الأنظمة في مؤسسات التعليم العالي التي تحدد الواجبات والحقوق، وأيضا القوانين والإجراءات المنَظِّمة التي تكون في أغلبها واضحة في كل المؤسسات، بالرغم من أن هذا يطرح إشكالية حول صميم ما هو مطبق فعلا، حيث يشير الواقع إلى تطبيق المساواة وليس العدالة.

لمعرفة مصدر الفروق في الآراء وفقا لمتغير "الجامعة" والكشف عن دلالتها الإحصائية، سنعتمد على اختبار"Bonferroni" الذي يُحدد اتجاه هذه الفروق بين مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، وقد جاءت نتائجه كما يبينها الجدول رقم (04، 32):

جدول رقم (04، 32):اختبار"Bonferroni" لتحديد مصدر الفروق في الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير"الجامعة"

المتغير	الجامعة	الجامعة	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة	جامعة سطيف-1-	المركز الجامعي لميلة	0,01236	0,06530	1,000	-0,1445	0,1692
		المدرسة الوطنية	**0,22414***	0,08044	0,017	0,0309	0,4174
	المركز الجامعي لميلة	جامعة سطيف-1-	-0,01236	0,06530	1,000	-0,1692	0,1445
		المدرسة الوطنية	0,21178	0,09234	0,067	-0,0101	0,4336
	المدرسة الوطنية	جامعة سطيف-1-	**-0,22414***	0,08044	0,017	-0,4174	-0,0309
		المركز الجامعي لميلة	-0,21178	0,09234	0,067	-0,4336	0,0101

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

نتائج الجدول تُبَيّن أنه توجد فروق* في آراء الأساتذة حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة بين كل من جامعة سطيف-1- والمدرسة لوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي لصالح جامعة سطيف-1-، أي أن مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في جامعة سطيف-1- أفضل منه في المدرسة الوطنية، أما بين المركز الجامعي بميلة وكلا من جامعة سطيف-1- والمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي فلا توجد فروق فيما يخص مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في كلا الاتجاهين.

مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في جامعة سطيف-1- أفضل منه في المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي، وهذا يمكن أن يرتبط بالبيئة التنظيمية التي تختلف بين الجامعة والمدرسة العليا، فبينما تضم المدرسة الوطنية العليا أربعة أقسام وتُسَيَّر بمجلس إداري تحت إشراف مدير ومدراء مساعدون، تضم الجامعة خمس كليات ومعهدين وتتشكل من رئاسة الجامعة وهيئات عديدة على مختلف المستويات (مجلس إدارة، المجلس العلمي للجامعة، العمادة، القسم...)، فالجامعة

* أنظر الملحق رقم (05)، ص. 279.

والمدرسة تختلفان سواء من حيث البِنية التنظيمية والقانونية وحتى من حيث تاريخ النشأة[1]. المدرسة العليا تأسست سنة 1970 كمعهد لتقنيات التخطيط، ثم تحولت لمعهد تقنيات التخطيط والاقتصاد التطبيقي سنة 1972، ثم المعهد الوطني للتخطيط والإحصاء سنة 1983، ثم المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي سنة 2008، مما يُبْرِز عدم استقرار في البِنْية التنظيمية والقانونية للمدرسة وحداثة نَشأتها كمدرسة، أما جامعة سطيف-1- فتأسست سنة 1978 كمركز جامعي لتتحول إلى جامعة سنة 1989، فالعمر والطبيعة القانونية والاستقرار في البنية التنظيمية تُؤثر على تطبيق الحوكمة وتطرح فرقا في سيرورة الإجراءات وفي الممارسات القيادية والإدارية والنظام الداخلي المعمول به.

2.2.1.5. اختبار فرضية اختلاف الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير"تولي منصب إداري"

للكشف عن وجود فروق في تقييم أعضاء هيئة التدريس لمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة وفقا لمتغير "تولي منصب إداري"، سيتم استخدام اختبار"T-Test" لمتوسط عينتين مستقلتين، النتائج يعرضها الجدول رقم (04، 33):

جدول رقم (04، 33): اختبار "T-Test" للفروق في الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير "تولي منصب إداري"

المتغير	تولي منصب إداري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار*
مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة	نعم	3,12	0,55	3,66	0,000	دال (توجد فروق لصالح من تولي المنصب)
	لا	2,92	0,60			

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

المُلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المبحوثين الذين تولوا أو يتولون مناصب إدارية فيما يخص مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في جامعاتهم تقدر بـ (3,12)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمبحوثين الذين لم يتولوا مناصب إدارية المقدر بـ(2,92)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس الذين تولوا أو يتولون مناصب إدارية هم مَن يُؤكد أكثر على تطبيق مبادئ الحوكمة، كما أن اختبار "**T-Test**" يُظهر وجود فروق**ذات دلالة إحصائية في الآراء حسب تولي منصب إداري لصالح الأساتذة الذين تولوا أو يتولون مناصب إدارية، وقد تَّمَ تسجيل فروق معنوية في آراء الأساتذة تبعا لغالبية مبادئ الحوكمة وذلك لصالح من تولوا المناصب الإدارية.

[1] راجع الروابط: (شوهد يوم 2018/10/10)
-http://www.enssea.net/organisation-et-encadrement/organisation-administrative/presentation
-https://www.univ-setif.dz/universite

* يتم اتخاذ القرار عند درجات الحرية (474) ومستوى الخطأ (0.05).

** أنظر الملحق رقم (05)، ص. 279.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن من تولوا أو يتولون منصب إداري يُقيمون مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة بشكل أحسن من الذين لم يتولوا منصب إداري، وهذا لأن من تولوا أو يتولون المناصب الإدارية كانوا بشكل مباشر أو بآخر مسؤولين عن تشكيل هذا الواقع أو على الأقل جزء منه، لذلك هم يقيمونه بشكل إيجابي أكثر من غيرهم المفروض عليهم هذا الواقع.

من خلال هذه النتائج يَتَضِّح وجود فروق معنوية في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير "الجامعة" ومتغير "تولي منصب إداري".

من خلال النتائج السابقة تتأكد صحة الفرضية الثانية والتي مضمونها أنه: «توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة حسب بعض متغيرات المراقبة».

2.5. اختبار الفرضيات المتعلقة بمعايير الجودة

اختبار الفرضيات المتعلقة بالمتغير التابع المتمثل في معايير الجودة سيتم عبر مرحلتين، في المرحلة الأولى يتم اختبار **الفرضية الثالثة** المتعلقة بمستوى توافر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، ثم يتم في المرحلة الثانية اختبار **الفرضية الرابعة** المتعلقة باختلاف آراء أفراد العينة حول مستوى توافر معايير الجودة حسب بعض متغيرات المراقبة.

1.2.5. اختبار الفرضية المتعلقة بمستوى توافر معايير الجودة

تتضمن الفرضية الثالثة اختبار مستوى توافر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كما يلي: **«مستوى توافر معايير الجودة متوسط في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس».**

لاختبار هذه الفرضية، سيتم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وإحصائية ستيودنت ومستوى الدلالة، بالاعتماد على المقارنة بين المتوسط الحسابي لمحور معايير الجودة ككل مع المتوسط الفرضي كما هو مبين في الجدول رقم (04، 34):

جدول رقم (04، 34): اختبار الفرضية المتعلقة بمستوى توافر معايير الجودة

اتجاه الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة						
	المحاور	$\bar{X}$	δ	T	Sig	القرار
01	جودة البرامج الأكاديمية	2,85	0,78	-4,25	0,000	دال (منخفض جدا)
02	جودة الطالب	2,49	0,73	-15,31	0,000	دال (منخفض جدا)
03	جودة عضو هيئة التدريس	2,98	0,78	-0,53	0,599	غير دال (متوسطة)
04	جودة البحث العلمي	2,46	0,77	-15,25	0,000	دال (منخفض جدا)
05	جودة الهياكل والمرافق	2,87	0,81	-3,61	0,000	دال (منخفض جدا)
	مستوى توافر معايير الجودة	2,73	0,63	-9,34	0,000	دال (منخفض جدا)

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أن الأساتذة المبحوثين أجابوا على معظم عبارات هذا المحور بدرجة منخفضة جدا، أي أن **مستوى توافر معايير الجودة** بجامعاتهم كان **منخفضا جدا**، وذلك راجع للتقييم المنخفض لمعظم المحاور المتمثلة في جودة الهياكل والمرافق، جودة البرامج الأكاديمية، جودة الطالب وجودة البحث العلمي، ولكن هذا لا ينفي وجود محور كان تقييمه **متوسطا** والمتمثل في جودة عضو هيئة التدريس.

نستنتج من خلال هذه النتائج أن مستوى توافر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كان **منخفضا جدا**، خاصة ما يتعلق بمعيار جودة الهياكل والمرافق، جودة البرامج الأكاديمية، جودة الطالب وجودة البحث العلمي.

من خلال النتائج السابقة يتم نفي صحة الفرضية الثالثة والتي تنص على أن: « مستوى توافر معايير الجودة متوسط في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس» .

2.2.5. اختبار الفرضية المتعلقة باختلاف الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة

الفرضية الرابعة متعلقة باختلاف الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة، وتنص على مايلي:

«توجد فروق دَالّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى توافر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة حسب بعض متغيرات المراقبة.»

سنعتمد في اختبارنا لهذه الفرضية على نفس الاختبارات المعتمدة في اختبار الفرضيات الفروقية المرتبطة بالمتغير المستقل، والمتمثلة في تحليل التباين الأحادي "ANOVA"، اختبار"T-Test" واختبار "Bonferroni" للكشف عن مصدر الفروق في حالة إثبات وجودها.

1.2.2.5. اختبار فرضية اختلاف الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة حسب متغير "الجامعة"

نتائج الكشف عن وجود فروق في تقييم الأساتذة لمستوى توافر معايير الجودة وفقا لمتغير "الجامعة" يعرضها الجدول رقم (04، 35):

جدول رقم (04، 35): اختبار "ANOVA" للفروق في الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة حسب متغير "الجامعة"

المحور		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة	القرار
مستوى توافر معايير الجودة	بين المجموعات	7,680	2	3,840	10,170	0,000	دال (توجد فروق)
	داخل المجموعات	178,592	473	0,387			
	المجموع	186,272	475	/			

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

تُبَيّن نتائج الجدول أعلاه أن قيمة "F" لمتغير معايير الجودة دالَّة إحصائيا، هذا ما يدل على وجود فروق* معنوية في آراء المبحوثين حول مستوى توافر معايير الجودة حسب متغير "الجامعة" بصفة عامة، أي أن مستوى توافر معايير الجودة يختلف من جامعة لأخرى. أما فيما يتعلق باختلاف الآراء وفقا لمعايير الجودة الخمسة المعتمدة في الدراسة، فتبين من اختبار التباين الأحادي وجود فروق بالنسبة لكل المعايير ماعدا معيار جودة البرامج حيث كانت قيمة "F" غير معنوية، وهذا يمكن تفسيره بأن البرامج مُعتمدة وزاريا في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

لمعرفة مصدر هذه الفروق في الآراء وفقا لمتغير "الجامعة" والكشف عن دلالتها الإحصائية، سيتم بالاعتماد على اختبار "Bonferroni" لمعرفة اتجاهها بين المؤسسات الجامعية الثلاثة، وقد جاءت نتائجه مبينة في الجدول رقم (04، 36):

جدول رقم (04، 36): اختبار"Bonferroni" لتحديد مصدر الفروق في الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة حسب متغير "الجامعة"

المتغير	الجامعة	الجامعة	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
مستوى توافر معايير الجودة	جامعة سطيف-1-	المركز الجامعي لميلة	-0,12417	0,06901	0,218	-0,2900	0,0416
		المدرسة الوطنية	**-0,37588***	0,08501	0,000	-0,5801	-0,1716
	المركز الجامعي لميلة	جامعة سطيف-1-	0,12417	0,06901	0,218	-0,0416	0,2900
		المدرسة الوطنية	**-0,25171***	0,09758	0,031	-0,4861	-0,0173
	المدرسة الوطنية	جامعة سطيف-1-	**0,37588***	0,08501	0,000	0,1716	0,5801
		المركز الجامعي لميلة	**0,25171***	0,09758	0,031	0,0173	0,4861

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

يَتَضِّح من خلال هذا الجدول أنه توجد فروق** في آراء الأساتذة حول مستوى توافر معايير الجودة بين المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر وكل من جامعة سطيف-1- والمركز الجامعي بميلة لصالح المدرسة الوطنية العليا، أي أن مستوى توافر معايير الجودة في المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي أفضل منه في جامعة سطيف-1- وأفضل منه في المركز الجامعي بميلة، أما بين جامعة سطيف-1- والمركز الجامعي بميلة فلا توجد فروق فيما يخص مستوى توافر معايير الجودة.

مستوى توافر معايير الجودة في المدرسة الوطنية العليا أفضل منه في جامعة سطيف-1- وفي المركز الجامعي بميلة، هذا ربما يرتبط بنظام المدارس العليا والبيئة التنظيمية والتكوين الذي تعتمده، وأيضا

* أنظر الملحق رقم (05)، ص. 280.

** أنظر الملحق رقم (05)، ص. 280.

عدد الطلبة المحدود الذي تستقبله ومستواهم الدراسي، فنظام المدارس العليا يختلف عن نظام الجامعات والمراكز الجامعية من حيث التخصصات المعتمدة أو شروط قبول الطلبة، بحيث تستقطب المدارس الطلبة ذوي المعدلات العالية في شهادة البكالوريا، أيضا المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي نشأت كمدرسة سنة 2008 وتَمَّ تغيير موقعها الجغرافي سنة 2014 مما يعكس حداثة هياكلها ومرافقها.

2.2.2.5. اختبار فرضية اختلاف الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة حسب متغير"تولي منصب إداري"

الكشف عن وجود فروق في آراء الأساتذة حول تقييم مستوى توافر معايير الجودة وفقا لمتغير "تولي منصب إداري"، سيتم باستخدام اختبار"**T-Test**" لمتوسط عينتين مستقلتين، النتائج معروضة في الجدول رقم (04، 37):

جدول رقم (04، 37): اختبار "T-Test" للفروق في الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة حسب متغير "تولي منصب إداري"

المتغير	تولي منصب إداري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
مستوى توافر معايير الجودة	نعم	2,79	0,60	2,34	0,02	دال (توجد فروق لصالح من تولي المنصب)
	لا	2,65	0,64			

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

الملاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المبحوثين الذين تولوا أو يتولون مناصب إدارية فيما يخص مستوى توافر معايير الجودة في جامعاتهم تقدر بـ (2,79) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمبحوثين الذين لم يتولوا مناصب إدارية المقدر بـ (2,65)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس الذين تولوا أو يتولون مناصب إدارية هم من يؤكد أكثر على توافر معايير الجودة بجامعاتهم، كما أن اختبار "**T-Test**" يُظهِر وجود فروق* معنوية في الآراء حسب تولي منصب إداري لصالح الأساتذة الذين تولوا أو يتولون مناصب إدارية، وكانت الفروق معنوية في الآراء تبعا لغالبية معايير الجودة وذلك لصالح من تولوا المناصب الإدارية.

يمكننا تفسير هذه النتيجة بأن من تولوا أو يتولون منصب إداري يقيمون مستوى توافر معايير الجودة بشكل أحسن من الذين لم يتولوا منصب إداري، وهذا لأن من تولوا أو يتولون المناصب الإدارية كانوا بشكل مباشر أو بآخر مسؤولين عن تشكيل هذا الواقع أو على الأقل جزء منه، لذلك هم يقيمونه بشكل إيجابي أكثر من غيرهم.

* أنظر الملحق رقم (05)، ص. 281.

من هذه النتائج يَتَضِّح وجود فروق معنوية في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى توافر معايير الجودة حسب متغير "الجامعة" ومتغير "تولي منصب إداري".

من خلال النتائج السابقة تتأكد صحة الفرضية الرابعة والتي مضمونها أنه: «توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى توافر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة حسب بعض متغيرات المراقبة»

3.5. اختبار الفرضية المتعلقة بالعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة

تهدف هذه الدراسة لإبراز دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وتمت الإشارة بناء على أدبيات الموضوع وبناء على الدراسات السابقة أن مبادئ الحوكمة تؤثر إيجابا وبدرجة كبيرة على تحقيق جودة التعليم العالي، وبعد اختبار الفرضيات المتعلقة بالمتغير المستقل وبالمتغير التابع كلا على حدا، سيتم اختبار الفرضية الخامسة التي تتضمن العلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة والتي تنص على ما يلي: «**تؤثر مبادئ الحوكمة إيجابا في تحقيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**» .

سيتم اختبار هذه الفرضية بالاعتماد على أسلوبين، حيث يتم استخدام أسلوب الانحدار المُتَعَدِّد في مرحلة أولى من خلال تحديد معنوية النموذج وقُوَّتُه التفسيرية وأيضا معنوية المتغيرات التفسيرية، ثم يتم الاعتماد على أسلوب النمذجة بالمعادلات البنائية في مرحلة ثانية، على أساس أن أسلوب الانحدار المتعدد هو جزء من المعادلات البنائية التي تأخذ بعين الاعتبار العلاقات المتداخلة والمعقدة بين كل المتغيرات، والتي تَمَّ من خلالها تحديد صلاحية النموذج الافتراضي للدراسة وتوافقه مع بيانات العينة سابقا.

1.3.5. اختبار الفرضية باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد

اختبار الفرضية الخامسة باستخدام الانحدار المتعدد سيعتمد على اختبار معنوية النموذج ككل من خلال إحصائية فيشر "F- Test"، ثم تحديد قوته التفسيرية بالاعتماد على قيمة معامل التحديد R^2 الذي يُعطي نسبة تفسير المتغيرات المستقلة للمتغير التابع في نموذج الانحدار المتعدد، بعدها يتم اختبار معنوية المتغيرات المستقلة أو التفسيرية من خلال إحصائية ستيودنت "T-Test". نتائج اختبار الانحدار المتعدد* مُلَخَّصة في الجدول رقم (04، 38):

* أنظر الملحق رقم (05)، ص. 281.

جدول رقم (04، 38): نتائج اختبار الانحدار المتعدد للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة

المتغيرات المستقلة (المُفَسِّرَة)	معادلة الانحدار		معاملات "Bêta"	اختبار "T-Test"		القرار
	المعاملات "B"	الخطأ المعياري		قيمة "T"	مستوى الدلالة	
الثابت (باقي العوامل الأخرى)	0,608	0,126	-	4,816	0,000	دال يؤثر إيجابا
مجالس القيادة والإدارة العليا	0,001	0,041	0,002	0,031	0,975	غير دال لا يؤثر
المسؤولية والمساءلة	0,096	0,047	0,114	2,065	0,039	دال يؤثر إيجابا
المشاركة	0,047	0,045	0,060	1,055	0,292	غير دال لا يؤثر
الاستقلالية	0,192	0,051	0,183	3,751	0,000	دال يؤثر إيجابا
الإفصاح والشفافية	0,059	0,041	0,071	1,442	0,150	غير دال لا يؤثر
فعالية الأداء	0,125	0,056	0,142	2,236	0,026	دال يؤثر إيجابا
العدالة	-0,046	0,050	-0,054	-0,931	0,352	غير دال لا يؤثر
الأخلاقيات	0,233	0,054	0,256	4,334	0,000	دال يؤثر إيجابا
المعنوية الكلية للنموذج:						
قيمة (F)	40,638					
المعنوية (Sig)	0,000					
القوة التفسيرية للنموذج:						
معامل التحديد (R^2)	0,410					
معامل الارتباط المتعدد (R)	0,641					

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

تحليل وتفسير نتائج معادلة الانحدار المُتَعَدِّد للعلاقة بين مبادئ الحوكمة وجودة التعليم العالي يتم بالاعتماد على معنوية النموذج، قوته التفسيرية ومعنوية المتغيرات المستقلة كما يلي:

- **معنوية النموذج:** تُبيِّن نتائج الجدول أعلاه أن إحصائية "F" دَالَّة إحصائيا وهذا ما يؤكد أن النموذج إجمالا معنوي ومقبول إحصائيا، أي يوجد على الأقل مُتغير مُفَسِّر واحد من بين المتغيرات المفسِّرة له تأثير معنوي على المتغير التابع، وأيضا وجود دلالة إحصائية لتأثير المتغيرات المستقلة **(مبادئ الحوكمة)** على المتغير التابع **(معايير الجودة)** في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة.

- **القوة التفسيرية للنموذج:** تُقاس القوة التفسيرية للنموذج من خلال قيمة معامل التحديد R^2 المقدرة بـ (0,41)، والتي تدلّ على أن (41%) من التباين في المتغير التابع (معايير الجودة) يُفَسِرُه المتغير المستقل(مبادئ الحوكمة)، والنسبة المتبقية (59%) تعود إلى عوامل أخرى لم تُدْرَجْ في النموذج، وما يُؤَكِّد ذلك الدلالة الإحصائية لقيمة "T" لباقي العوامل الأخرى، ما يَدُّل على وجود عوامل أخرى تُؤثر أيضا على جودة التعليم العالي. على أساس هذه النتائج، يمكننا القول أن (41%) من التغيرات الحاصلة في المتغير

التابع (معايير الجودة) سَبَبُها المُتغيرات المستقلة (مجالس القيادة والإدارة العليا، المسؤولية والمساءلة، المشاركة، الاستقلالية، الإفصاح والشفافية، فعالية الأداء، العدالة، الأخلاقيات)، بمعنى أن هذه المتغيرات استطاعت تفسير (41%) من التغيرات الحاصلة في المتغير التابع والنسبة المتبقية ترجع لعوامل أخرى، كما أن معامل الارتباط R الذي بلغت قيمته 0,641 يدل على وجود علاقة ارتباط قوية بين المتغيرات المستقلة للنموذج بصفة إجمالية والمتغير التابع.

- **معنوية المتغيرات المستقلة:** أثبت اختبار معنوية النموذج وجود دلالة إحصائية لتأثير مبادئ الحوكمة في معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، غير أن هذا لا يعني أن كل مبادئ الحوكمة تؤثر بنفس المستوى في جودة التعليم العالي، فنجد قيمة "T" ومُستويات دَلالتها تختلف من متغير لآخر. وفقا للنتائج المبينة في الجدول أعلاه يَتَبَيَّن أن قيمة "T" لكل من الأخلاقيات، الاستقلالية، فعالية الأداء، المسؤولية والمساءلة تقدر بـ(4,334)، (3,751)، (2,236)، (2,065) على التوالي، وكلها دَالَّة بمستويات أصغر أو تساوي (0,05)، وهو ما يؤكد على تأثيرها المعنوي والإيجابي على جودة التعليم العالي، في المقابل قُدِّرت قيمة "T" لكل من الإفصاح والشفافية، المشاركة، مجالس القيادة والإدارة العليا، العدالة بـ (1,442)، (1,055)، (0,031)، (-0,931) على التوالي، وكلها غير دَالَّة بمستويات أكبر من (0,05) وهو ما يؤكد على عدم تأثيرها على الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة. إن المتغيرات المستقلة الدَّالَة تُفَسِّر حسب معامل التحديد (R^2) المُشار إليه سابقا (41%) من التغيرات الحاصلة على مستوى جودة التعليم العالي، وترجع النسبة المتبقية (59%) لعوامل أخرى والتي قُدِّرت قيمتها "T" بـ (4,816) بمستوى دلالة قدره (0,000) وهو ما يؤكد على وجود عوامل أخرى تؤثر أيضا على جودة التعليم العالي.

على أساس هذه النتائج يمكن القول أن **مبادئ الحوكمة** خاصة كلا من **الأخلاقيات، الاستقلالية، فعالية الأداء، المسؤولية والمساءلة تؤثر في تحقيق معايير الجودة** في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية محل الدراسة، أما فيما يخص اتجاه وقوة العلاقة بينهما فيَتَّضِح أن **تأثير مبادئ الحوكمة** كان **إيجابيا وقويا** على تحقيق **معايير الجودة**، حيث قُدِّرت القوة التفسيرية للنموذج بـ (41%) وهي **نسبة مرتفعة** حسب **رأي الباحثة**، لأن جودة التعليم العالي تتحكم فيها العديد من العوامل التي لم يَشْملها نموذج الدراسة عدا مبادئ الحوكمة، والمُقَدَّرة بنسبة (59%) في النموذج، ونشير على سبيل المثال لا الحصر إلى المناخ السياسي والاقتصادي، وأيضا الواقع الاجتماعي وثقافة الأفراد، والإطار القانوني والتشريعي والتنظيمي الذي تُحَدِدُه وتتحكم فيه الوزارة الوصية وغيرها من العوامل الأخرى.

المبادئ التي كان تأثيرها معنويا وإيجابيا على جودة التعليم العالي المتمثلة في **الأخلاقيات، الاستقلالية، فعالية الأداء والمسؤولية والمساءلة بهذا الترتيب، ترى الباحثة** أنها كما **جاءت مرتبة** حسب **أهميتها** فإنها تعكس أولوية كل مبدأ في الواقع، فلا يمكن الحديث عن حوكمة رشيدة في ظل غياب أو تدهور الأخلاقيات في مرتبة أولى وضعف مستوى الاستقلالية في مرتبة ثانية، وفي ظل افتراض توفر

مستوى مرتفع من الاستقلالية لا يمكن تجسيد حوكمة رشيدة دون تحقيق فعالية في الأداء في مرتبة ثالثة، وهذه الأخيرة وإن تحققت فلا يمكن الوصول إلى تجسيد حوكمة رشيدة في ظل ضعف أو غياب المسؤولية والمساءلة في مرتبة رابعة.

2.3.5. اختبار الفرضية باستخدام أسلوب المعادلات البنائية

اختبار فرضية العلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة باستخدام أسلوب المعادلات البنائية، سيتم بالاعتماد على مؤشرات النموذج البنائي المتكامل الذي تَمَّ التَطَرُّق إليه سابقا* في مراحل النمذجة بالمعادلات البنائية، حيث تم تأكيد البنية العاملية لنَمُوذَجَي القياس لكل من المتغير التابع والمتغير المستقل على حدا، كما تم تأكيد صلاحية النموذج البنائي المتكامل وفقا لمؤشرات المطابقة.

تَبَيَّن من خلال النموذج البنائي النهائي المُعَدَّل وفقا للمؤشرات الواردة في برنامج AMOS وُجود علاقة تأثير إيجابية وقوية ومعنوية بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة بِتَشبُّع معياري قدره 0,73، وتعني هذه القيمة أنه كلما ارتفع متغير مبادئ الحوكمة بانحراف معياري واحد ارتفع متغير معايير الجودة بـ0,73، مِمَّا يعكس الدور المعنوي والإيجابي والقوي لمبادئ الحوكمة (مجالس القيادة والإدارة العليا، المسؤولية والمساءلة، المشاركة، الإفصاح والشفافية، فعالية الأداء العدالة، الأخلاقيات) في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة.

وأَكَّدَت مؤشرات المُطابقة ذلك، حيث عكست قيم كل المؤشرات المُعتمدة مطابقة جيدة للنموذج البنائي، وتَبَيَّن وجود تطابق كبير بين النموذج النظري المقترح للدراسة وبيانات العينة، فنتائج مؤشرات المطابقة عكست توافق كبير بين النموذج النظري للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي والنموذج الواقعي المبني على أساس بيانات العينة.

إن اختبار الفرضية الخامسة السابق المتعلق بالعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة والذي تَمَّ باستخدام أسلوب الانحدار المُتَعَدِّد وباستخدام أسلوب المعادلات البنائية، بَيَّنَ في المرحلة الأولى من خلال نتائج تحليل الانحدار المُتَعَدِّد، معنوية النموذج وقُوته التفسيرية وأيضا وجود علاقة إيجابية وقوية ودَالَّة إحصائيا بين تطبيق مبادئ الحوكمة وتحقيق معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، ثم أَكَّدت ذلك أيضا نتائج النمذجة بالمعادلات البنائية في المرحلة الثانية.

من خلال النتائج السابقة تتأكد صحة الفرضية الخامسة والتي مضمونها: «تؤثر مبادئ الحوكمة إيجابا في تحقيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس» .

* أنظر المبحث الرابع، ص.ص. 201-202.

إذا بعد نتائج اختبار الفرضية الخامسة السابقة الذكر، والتي أكدت على أن تطبيق مبادئ الحوكمة يؤثر إيجابا في تحقيق معايير الجودة، يُمكن القول أن لمبادئ الحوكمة دور في تحقيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

من خلال النتائج السابقة تتأكد صحة الفرضية الرئيسية والتي تنص على أن: «لمبادئ الحوكمة دور في تحقيق معايير الجودة في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس» .

خلاصة

تَضَمَّن هذا الفصل دراسة ميدانية حول دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وتَمَّت مُعالجته من خلال تحليل نظري تَطَرَّق لواقع التعليم العالي في الجزائر، حيث تَمَّ عرض لمسار الإصلاحات منذ الاستقلال لغاية اليوم، وأيضا تطور بعض المؤشرات الكمية للقطاع، وأيضا نتائج التصنيف العالمي لمؤسساته لسنة 2018، كما تَمَّت الإشارة لأهم نتائج بطاقة قياس الحوكمة المعتمدة من طرف البنك الدولي، ثم تَمَّ عرض قراءة تحليلية نقدية لواقع الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر. لتحقيق الهدف الرئيسي للدراسة المُتمثل في إبراز دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تَمَّ دعم التحليل النظري لواقع الحوكمة والجودة بدراسة ميدانية في ثلاث مؤسسات جامعية (جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر)، من خلال استقصاء آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها، وبعد تطبيق مختلف الإجراءات المنهجية اللازمة للدراسة الاستقصائية انطلاقا من بناء استبيان كأداة أساسية لجمع البيانات، وتنفيذ خطة المعاينة، ومتابعة العمل الميداني، ومعالجة وتحليل البيانات باستخدام أساليب التحليل الإحصائي المناسبة، وصولا لتأكيد أو نفي صحة فرضيات الدراسة، تَمَّ التوصل إلى مجموعة من النتائج كما يلي:

- مرَّ قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر بسلسلة من الإصلاحات، كمحاولات في كل مرة لتكييفه مع متطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي ومع التطورات العلمية والتكنولوجية على المستوى المحلي والدولي، لكن ورغم المجهودات المبذولة وبعض النتائج الإيجابية المحققة، إلا أن سيرورة الإصلاحات طغى عليها الطابع الكمّي الذي انعكس في التطور السريع للموارد البشرية والبُنَى التحتية والموارد المالية، فالواقع يشير إلى ضعف مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة من خلال ما تمَيَّز به القطاع من امتزاج لمراحل الإصلاحات بالبعد الإيديولوجي، وعدم استقرار المنظومة التشريعية والقانونية، وارتفاع الإعتمادات المالية المخصصة دون الوصول إلى فعالية الأداء خاصة جودة المخرجات المقدمة، واعتماد طريقة التعيين بدلا من الانتخاب في أغلب مناصب المسؤولين عن الهيئات الإدارية، واستمرار مشكلة التأطير رغم المناصب المستحدثة سنويا...إلخ؛

- بَيَّنَت نتائج بطاقة قياس الحوكمة المعتمدة من طرف البنك الدولي أن **نظام التعليم العالي** في الجزائر هو نظام **مركزي جدا**، مِمَّا يُضْعِف مستوى **استقلالية** مؤسساته خاصة **الاستقلالية المالية** بسبب التمويل الكلي من طرف الحكومة، وأيضا وجود اتجاهين متناقضين فيما يتعلق بالرغبة في جعل التعليم العالي أكثر ديمقراطية من جهة والارتقاء بجودته من جهة أخرى، كما أشارت النتائج إلى ضعف **مستوى المشاركة** في الجامعات الجزائرية. أما فيما يتعلق بالمساءلة فتبين أن هناك **علامات مُشجعة** فيما يخص الشروع في **تبني نظام ضمان الجودة**، إلا أن **مستوى المساءلة والتقييم ومتابعة النتائج** ضعيف،

وبالذات **مستوى المسؤولية الاجتماعية** لمؤسسات التعليم العالي، خاصة نقص متابعة حاملي الشهادات وضعف التوافق بين البرامج الأكاديمية واحتياجات سوق العمل؛

- مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر **كان متوسطا**؛

- يتفاوت مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، حيث تمَّ تقييم مستوى تطبيق كلا من مبدأ **المسؤولية والمساءلة ومبدأ فعالية الأداء** من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة **منخفضة جدا**، بينما كان تقييم واقع **مجالس القيادة والإدارة العليا** ومستوى تطبيق **الاستقلالية، والإفصاح والشفافية** بدرجة **متوسطة**، في المقابل كان تقييم مستوى تطبيق **المشاركة والعدالة** ومستوى **الأخلاقيات** بدرجة **مرتفعة جدا**؛

- توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير **الجامعة** لصالح جامعة سطيف-1- مقابل المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي، أي أن **مستوى** تطبيق **مبادئ الحوكمة** في **جامعة سطيف-1-** أفضل منه في **المدرسة الوطنية العليا** للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر؛

- توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول **مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة** حسب متغير **تولي منصب إداري** وذلك لصالح الأساتذة الذين تولوا أو يتولون مناصب إدارية؛

- مستوى **توافر معايير الجودة** في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي كان **منخفضا جدا**، وذلك بالنسبة **لأغلب المعايير** والمتمثلة في جودة الهياكل والمرافق، جودة البرامج الأكاديمية، جودة الطالب وجودة البحث العلمي، في المقابل كان تقييم **معيار جودة الأستاذ** بدرجة **متوسطة**؛

- توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول **مستوى توافر معايير الجودة** حسب متغير **الجامعة** وذلك لصالح **المدرسة الوطنية العليا** مقابل كلا من جامعة سطيف-1- والمركز الجامعي بميلة، أي أن مستوى توافر **معايير الجودة** في **المدرسة الوطنية** العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي **أفضل** منه في جامعة سطيف-1- وأفضل منه في المركز الجامعي بميلة؛

- توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول **مستوى توافر معايير الجودة** حسب متغير **تولي منصب إداري** لصالح الأساتذة الذين تولوا أو يتولون مناصب إدارية؛

- **لمبادئ الحوكمة دور** في **تحقيق معايير الجودة** في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

خـــــاتمة

خاتمة

استهدفت هذه الدراسة إبراز دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ولتحقيق هذا الهدف تمت مُعالجة الموضوع بشقيه النظري والتطبيقي، من خلال أربعة فصول رئيسية.

تَبَيَّن بشكل واضح من خلال الجانب النظري للدراسة، أنَّ الحوكمة أصبحت نظاماً أساسيا في الاتجاهات الحديثة لإصلاح مؤسسات التعليم العالي على المستوى الدولي، خاصة في ظل التحديات الحالية لهذا القطاع، كما أنَّ لمفهوم الحوكمة خصوصيات في مؤسسات التعليم العالي، ترتبط بطبيعة وعناصر هذا النوع من المؤسسات. أثبت الجانب النظري لهذه الدراسة والعديد من الدراسات التي أُجْرِيَت في مجال تطبيقات مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة، أنَّ تطبيق مبادئ الحوكمة ضروري لتحقيق جودة التعليم العالي وذلك لأهميتها في تحسين جودة أدائها التعليمي والبحثي والاجتماعي، من خلال وضع منظومة معايير متكاملة حاكمة لأداء كل الأطراف ذات المصلحة، فمعظم مؤسسات التعليم العالي الرائدة في العالم تُدْرِج ضمن استراتيجياتها نظام حوكمة معلن وواضح معتمدة في ذلك على الاستقلالية والشفافية والمشاركة والمساءلة والفعالية...إلخ، وحَقَّقَت بإتباعها نتائج إيجابية فيما يخص جودة أدائها بالخصوص على مستوى المخرجات، فتطوير قطاع التعليم العالي لا يكتمل في غياب نظام حوكمة رشيدة لمؤسساته يتم تجسيده على مستوى كل عناصر النظام من مدخلات، عمليات ومخرجات. كما اتَّضَح أيضا من خلال ما أجمعت عليه العديد من المراجع والدراسات وجود علاقة إيجابية بين الحوكمة والجودة، بمعنى أن النجاح في تطبيق الحوكمة بمؤسسات التعليم العالي من خلال تجسيد مبادئها من شأنه أن ينعكس ايجابيا على سُمْعَة الجامعة وجودة أدائها.

على هذا الأساس، استهدف الجانب التطبيقي للدراسة معرفة مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة ومدى تأثيرها على تحقيق معايير الجودة في ثلاث مؤسسات تعليم عالي جزائرية (جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة والمدرسة العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر) من خلال استقصاء لآراء عينة من 476 أستاذ. لتحقيق هذا الهدف تَمَّ تصميم استبيان تَضَمَّن محاور تشمل مؤشرات تعكس متغيرات الدراسة، تضمن المحور الخاص بمبادئ الحوكمة ثمانية محاور فرعية (مجالس القيادة والإدارة العليا، المسؤولية والمساءلة، المشاركة، الاستقلالية، الإفصاح والشفافية فعالية الأداء، العدالة والأخلاقيات)، أما محور الخاص بمعايير الجودة فاشتمل على خمسة محاور فرعية (البرامج الأكاديمية، الطالب، عضو هيئة التدريس، البحث العلمي، الهياكل والمرافق).

خَلُصَتْ هذه الدراسة بعد تنفيذ الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والتحليل الإحصائي للبيانات إلى مجموعة من النتائج، سواءا ما يتعلق بمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة أو ما يتعلق بمستوى توافر معايير الجودة أو ما يتعلق بالعلاقة بينهما، وعلى أساس هذه النتائج قدّمنا جملة من الاقتراحات المناسبة التي تساهم في تجسيد تطبيق مبادئ الحوكمة بهدف تعزيز معايير الجودة.

1. **نتائج الدراسة:**

من خلال تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، تَمَّ التوصل إلى تحديد مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة ومستوى توافر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، وأيضا تحديد العلاقة بينهما. فيما يلي أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب كل متغير وحسب العلاقة بينهما:

- فيما يخص **مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة** في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة والمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر ، أهم النتائج المُتوصل إليها هي:

✓ مستوى **تطبيق مبادئ الحوكمة** في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي **كان متوسطا**، خاصة ما يتعلق بمجالس القيادة والإدارة العليا، الاستقلالية، الإفصاح والشفافية؛

✓ تقييم الأساتذة **لمجالس القيادة والإدارة العليا** كان **متوسطا**، خاصة ما يتعلق بعمل المسؤولين في إطار هيئات رسمية تُشرف على العملية الإدارية(العمل المؤسساتي)، وفعالية أداءهم فيما يخص تسيير شؤون المصالح التي يشرفون عليها، وهذا يمكن أن يرتبط بواقع الكليات والمعاهد والأقسام الذي يختلف من مؤسسة لأخرى؛

✓ **مستوى** تطبيق **المسؤولية والمساءلة** كان **منخفضا جدا**، وقد أَكدَّت الآراء **تطبيق المسؤولية** بدرجة **عالية جدا** مقابل **تطبيق المساءلة** بدرجة **منخفضة جدا**، بمعنى أن الالتزام بأداء المهام والمسؤوليات مُطبَّق لكنه لم يَجُر مساءلة بموجب السلطة المعطاة والمسؤوليات الموكلة، وهذا سواءا من ناحية وجود قنوات وآليات لهذه المساءلة أو وجود آليات رقابة وتقييم دوري للأداء أو توفر نظام لمحاربة مختلف أشكال الفساد، فالمطالبة بالمساءلة يتطلب أن تكون المسؤوليات والصلاحيات الممنوحة محددة بشكل واضح، وهذا ربما يرتبط بواقع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية الذي ينبع وينعكس من الواقع والمناخ العام للدولة الذي ينجر ويسود في أغلب مؤسساتها؛

✓ كان **مستوى تطبيق المشاركة** في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة **عاليا جدا**، من خلال اعتماد الانتخابات في اختيار مُمَثلين لأصحاب المصلحة الداخلية في الهيئات المنتخبة وتعيين أعضاء الهيئات المُنتخبة بديمقراطية واعتماد مبدأ الإجماع في اتخاذ القرارات في المجالس واللجان الإدارية والبيداغوجية وإتاحة الفرصة لأصحاب المصلحة في مناقشة وصناعة القرارات ذات العلاقة بمهامهم، والمُلاحظ أن أغلب هذه الشؤون **داخلية** تتعلق بالأمور البيداغوجية والإدارية، أما فيما يخص تشجيع وجود التنظيمات الطلابية ونقابات الأساتذة فكان التقييم **منخفضا**، وربما لأن هذه التنظيمات والنقابات تُشَكِّل مجموعات ضغط بالنسبة للسلطات على المستويات العليا لأنها المُمَثل الرسمي للدفاع عن حقوق أطرافها، فيجب أن يتعدى مستوى المشاركة الأمور الروتينية إلى المعنى الحقيقي للمشاركة؛

✓ **تقييم** مستوى تطبيق **الاستقلالية** كان **متوسطا** خاصة ما يتعلق بحرية الطلبة في مناقشة القرارات الخاصة بدراستهم والمرونة في تطبيق التشريعات والقوانين، في المقابل تباينت الآراء وتَبَيَّن من خلال

النتائج أن مستوى تطبيق الاستقلالية كان **عاليا جدا** فيما يخص المسائل المرتبطة بالجانب البيداغوجي والإداري الذي تتمتع فيه الكليات والمعاهد والأقسام بقدر مرتفع نسبيا من الحرية، بينما كان مستوى تطبيق الاستقلالية **منخفضا جدا** فيما يتعلق بتبني اللامركزية في اتخاذ القرارات وتخصيص الميزانية والقضايا الاستراتيجية، وهذا بسبب مركزية نظام التعليم العالي في الجزائر وضعف استقلاليته المالية؛

✓ تَمَّ تقييم **مستوى تطبيق الإفصاح والشفافية** بدرجة **متوسطة**، خاصة ما يتعلق بتحيين المعلومات المتاحة على المواقع الالكترونية ونشر معايير وإجراءات التقييم والترقية، وبَيَّنَت نتائج هذا المحور أن اتجاه الآراء كان **مرتفعا** فيما يخص العبارات التي ارتبطت في مُجملها **بالإعلام والإعلان** عن الإجراءات والقوانين والأنظمة، بمعنى أن مستوى الإفصاح كان **عاليا**، في المقابل كان تقييم **إجراءات الاتصال ومستوى الشفافية ضعيفا**، فضعف نظام الإدارة الالكترونية يُكَرِّس إجراءات البيروقراطية، وعدم الرد على استفسارات المستفيدين يعرقل مصالحهم ويحول دون تحقيق الصالح العام، وغياب قنوات اتصال متنوعة للأطراف ذات المصلحة يحول دون تحقيق تغذية راجعة بينهم وبين الإدارة؛

✓ تقييم مستوى **فاعلية الأداء كان** بدرجة **منخفضة جدا**، خاصة ما يتعلق بقيام مؤسسات التعليم العالي **بتقييم ذاتي** دوري لأنشطتها **وتحليل أسباب رسوب** الطلبة **وتقديم مكافآت وحوافز** للأساتذة ذوي الأداء المتميز، **فالتقييم الذاتي** يُمَكِّن من الرقابة الدورية ويعكس مستوى تحقيق الأهداف ومدى فعالية الأداء ويُمَكِّن من الوقوف على نقاط القوة والضعف، كما يعكس الرسوب الجامعي أحد أشكال الهدر التي تؤثر سلبا على فعالية النظام الجامعي، أما ضعف نظام المكافآت والحوافز فقد يُؤثر سلبا على دافعية الأساتذة للعمل بجدية وشعورهم بالانتماء لمؤسساتهم؛

✓ مستوى **تطبيق العدالة** كان **مرتفعا جدا**، خاصة ما يتعلق بتطبيق سياسات عادلة في توجيه الطلبة نحو التخصصات المختلفة، وتوفر قواعد تكفل حق التظلم لكل أصحاب المصلحة الداخلية، وهذا يمكن تفسيره بوضوح أنظمة التوجيه نحو التخصصات المختلفة ووضوح النظام الداخلي لمؤسسات التعليم العالي، الذي يحدد الواجبات والحقوق والقوانين والإجراءات المنَظِّمة، مِمَّا يتيح إمكانية الاستفسار ومراجعة أية إجراءات أو قرارات تصب عكس ما تنص عليه الأنظمة الداخلية؛

✓ تقييم **مستوى الأخلاقيات** كان **مرتفعا** بالنسبة لأغلب عباراته، خاصة ما يتعلق بالاحترام المتبادل بين أصحاب المصلحة الداخلية، والالتزام بالمصداقية والنزاهة في المعاملات، وبالسرية في مضمون المداولات والنقاشات على مستوى الهيئات العلمية والإدارية، والالتزام بالساعات المحددة للعمل، والالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

على أساس هذه النتائج تَمَّ **تأكيد صحة الفرضية الأولى** التي تنص على أن: «**مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة متوسط في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**».

- ✓ توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول **مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة** حسب متغير **الجامعة** لصالح جامعة سطيف-1- مقابل المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي، أي أن مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في جامعة سطيف-1- أفضل منه في المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي؛
- ✓ توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول **مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة** حسب متغير **تولي منصب إداري** وذلك لصالح الأساتذة الذين تولوا أو يتولون مناصب إدارية.

إذن هذه النتائج **أَكدّت صحة الفرضية الثانية** التي تنص على أنه: «**توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة حسب بعض متغيرات المراقبة**».

-فيما يخص **مستوى توافر معايير الجودة** في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة والمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر، أهم النتائج المتوصل إليها هي:

- ✓ **مستوى** توافر **معايير الجودة** في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي كان **منخفضا جدا**، وذلك بالنسبة لأغلب المعايير والمتمثلة في جودة الهياكل والمرافق، جودة البرامج الأكاديمية، جودة الطالب وجودة البحث العلمي؛
- ✓ مستوى توافر معيار **جودة البرامج الأكاديمية** كان **منخفضا جدا**، خاصة ما يتعلق بتوافق البرامج الدراسية مع مشروع الجامعة، ومواكبتها للتقدم المعرفي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، ومراعاتها لمنظومة القيم في المجتمع، وتوفر دروسا على الخط في المواقع الالكترونية للكليات والمعاهد والأقسام وأيضا مدى توافق البرامج الدراسية مع متطلبات سوق العمل؛
- ✓ تقييم مستوى توافر معيار **جودة الطالب** كان بدرجة **منخفضة جدا** بالنسبة لأغلب العبارات، خاصة ما يتعلق بالتوافق بين عدد الطلبة والإمكانيات المتوفرة، نشر ثقافة المقاولاتية بين الطلبة، أخذ متطلبات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بعين الاعتبار، توفر بيئة تعليمية محفزة على الدراسة والتميز، امتلاك الطلبة لمهارات التفكير والإبداع، تطبيق برنامج المرافقة الأكاديمية، مدى دافعية الطلبة واستعدادهم للتعلم، وتعاقد الجامعة مع القطاع الاقتصادي ومؤسسات المجتمع المدني لتسهيل التوجيه والإدماج المهني للخريجين؛
- ✓ تقييم مستوى توافر **معيار جودة عضو هيئة التدريس** كان **متوسطا**، خاصة ما يتعلق بتقديم توصيف المقاييس المدرسة أو ما يصطلح عليه ببطاقة المقياس (Syllabus) للإدارة، في المقابل كان التقييم **مخفضا جدا** فيما يخص التجديد البيداغوجي في نشاط الأستاذ، والتوافق بين عدد الأساتذة والمهام البيداغوجية، وتَأَكُّد الإدارة من التَقَيُّد بتوصيف المقاييس لاتخاذ الإجراءات اللازمة، وتوفير البرامج التكوينية، وهذا يمكن أن يعود لكثرة الأعباء البيداغوجية على حساب النشاط العلمي والبحثي للأستاذ،

وتجاوز معدل التأطير للمستويات المتعارف عليها، وضعف الرقابة والمساءلة الإدارية للأساتذة، ومحدودية الميزانية المخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي؛

✓ مستوى توافر **معيار جودة البحث العلمي** كان **منخفضا جدا**، خاصة ما يتعلق بعقد على الأقل مؤتمر دولي أو وطني في السنة، توفر آليات لنشر الأبحاث العلمية، ارتباط الأبحاث بمشكلات المجتمع ومؤسساته، ضمان وتسهيل الجامعة لحركية الباحثين (أساتذة/طلبة) على المستوى الدولي، توفر قاعدة بيانات للبحوث العلمية في الجامعة، تأطير الباحثين المشترك للأطروحات، عقد الجامعة لمشاريع بحث بالتعاون مع مؤسسات دولية، كفاية ميزانية البحث العلمي لتنفيذ نشاطاته، وجود نظام لتسويق البحوث العلمية، واستغلال نتائج البحث العلمي في القطاع الاجتماعي والاقتصادي، وهذا بسبب تحديات عديدة تُعرقل فعالية البحث العلمي تتمثل في ضعف التمويل، وغياب الدعم المالي من القطاعات الاقتصادية ومؤسسات المجتمع، وأيضا ضعف الاستقلالية المالية والإدارية لمؤسسات التعليم العالي؛

✓ تقييم مستوى توافر معيار **جودة الهياكل والمرافق** كان **منخفضا جدا**، خاصة ما يتعلق بالتناسب ما بين الهياكل والمرافق البيداغوجية وعدد واحتياجات الأساتذة والطلبة والإداريين، تصميم الهياكل القاعدية وفقا لمعايير الصحة والسلامة والراحة، توفر هياكل خاصة بالأنشطة الدينية والثقافية والرياضية، تخصيص هياكل ومرافق خاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتلبية الهياكل (المخابر، الورشات) والمستلزمات لمتطلبات البحث العلمي.

بناءا على هذه النتائج تَبَيَّن **عدم تأكيد صحة الفرضية الثالثة** التي مضمونها أن: «**مستوى توافر معايير الجودة متوسط في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**» .

✓ توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول **مستوى توافر معايير الجودة** حسب متغير **الجامعة** لصالح المدرسة الوطنية العليا مقابل كلا من جامعة سطيف-1- والمركز الجامعي بميلة، أي أن مستوى توافر معايير الجودة في المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي أفضل منه في جامعة سطيف-1- وأفضل منه في المركز الجامعي بميلة؛

✓ توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول **مستوى توافر معايير الجودة** حسب متغير **تولي منصب إداري** لصالح الأساتذة الذين تولوا أو يتولون مناصب إدارية.

من خلال هذه النتائج تَمَّ **تأكيد صحة الفرضية الرابعة** التي تنص على أنه: «**توجد فروق دَالَّة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى توافر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة حسب بعض متغيرات المراقبة**» .

- فيما يخص **العلاقة بين تطبيق مبادئ الحوكمة وتحقيق معايير الجودة** في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، أهم النتائج المتوصل إليها هي:

- ✓ تلعب **مبادئ الحوكمة دورا إيجابيا** في تحقيق **معايير الجودة** في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، حيث أكدت نتائج تحليل الانحدار المُتَعَدِّد في مُجملها على معنوية النموذج وقوته التفسيرية وعلى وجود علاقة تأثير إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛
- ✓ أثبتت نتائج التحليل التوكيدي لنماذج القياس سواء النموذج الخاص بمبادئ الحوكمة أو النموذج الخاص بمعايير الجودة أن المؤشرات المُعتمدة في كلا النموذجين تُساهم بقوة في تشكيل المفهوم الذي تُمثله، مِمَّا يعكس الصدق البنائي لمقياس مبادئ الحوكمة ومقياس معايير الجودة المُعتمدين في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، حيث أكدت أغلب المُؤشرات جودة المُطابقة لكلا النموذجين. كما أكَّدت النمذجة بالمعادلات البنائية فيما يتعلق بنتائج النموذج البنائي المتكامل وجود علاقة تأثير إيجابية وقوية ومعنوية بين المتغير التابع والمتغير المستقل، وذلك من خلال الدور المعنوي الإيجابي لمبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، حيث كانت المُطابقة جيدة لأغلب المؤشرات المُعتمدة، وهذا ما يعكس وجود تطابق بين النموذج النظري المُقترح للدراسة والنموذج الواقعي المبني على أساس بيانات العينة، فنتائج مُؤشرات المُطابقة بَيَّنَت توافق كبير بين النموذجين، وبهذا تم تأكيد صلاحية النموذج النظري البنائي للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

بهذه النتائج تَمَّ **تأكيد صحة الفرضية الخامسة** والتي مضمونها: « **تؤثر مبادئ الحوكمة إيجابا في تحقيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس».**

بعد تأكيد صحة الفرضية الخامسة والمتعلقة بالعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة، تَمَّ **تأكيد صحة الفرضية الرئيسية** والتي تنص على أن: «**لمبادئ الحوكمة دور في تحقيق معايير الجودة في جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس» .**

2. مقترحات الدراسة

من خلال نتائج الدراسة الميدانية المُتوصل إليها في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة، سواءا فيما يتعلق بمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة أو فيما يتعلق بمستوى توافر معايير الجودة أو فيما يتعلق بالعلاقة بينهما، وبناءا على الإطار النظري للدراسة، وعلى نتائج السؤال المفتوح المُوَجَّه لأعضاء هيئة التدريس في القسم الأخير من الاستبيان، يتم تقديم مجموعة من المقترحات وهذا بهدف تعزيز تطبيق مبادئ الحوكمة لتحسين جودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، تتمثل في:

- ضرورة خلق آليات وقنوات للرقابة والتقييم الدوري لأداء مؤسسات التعليم العالي (الأكاديمي، البحثي الإداري...) بهدف تشخيص المشكلات والاختلالات والعمل على تصحيحها وتدارك الأوضاع في الوقت المناسب، وأيضا تشكيل لِجان استشارية مُخْتَصَّة في تقييم الأداء على كل المستويات الإدارية؛

- ضرورة خلق آلية واضحة للمساءلة على المستويات الإدارية المختلفة، وضرورة تَوَفُّر أنظمة لمحاربة مختلف أشكال الفساد، مع تشكيل هيئة لمساءلة مؤسسات التعليم العالي عن نتائج أدائها؛

- توسيع نطاق المشاركة في القضايا الإستراتيجية والقضايا التي تمس الأطراف ذات المصلحة الداخلية والخارجية بشكل مباشر، فيجب أن تتعدى المشاركة الأمور الروتينية البيداغوجية والإدارية؛

- العمل على تطبيق اللامركزية في نظام التعليم العالي في الجزائر، لأنه نظام مركزي جدا، وهذا ما يتطلب تفويض ومُرونة أكبر ومشاركة أوسع لكل الأطراف المعنية في اتخاذ القرار، مِمَّا يُساهم في الرفع من مستوى الاستقلالية الأكاديمية والإدارية وخاصة المالية، فمنح استقلالية مالية أكبر لمؤسسات التعليم العالي يسمح لها بتنويع مصادر تمويلها مِمَّا يَدعم تحسين الجودة؛

- تحسين مستوى الشفافية والإفصاح عبر نشر التقارير المالية وغير المالية للأطراف ذات المصلحة، والعمل على إيجاد الآليات لمُناقشتها وتقييمها على مستوى مجالس الجامعات والمعاهد والكليات والأقسام، وذلك بمشاركة مُمَثِلي الأطراف ذات المصلحة، وبالتالي إمكانية إتاحة أداة رقابية فعالة وهذا ما يُعَزِّز الثقة في مؤسسات التعليم العالي وإدارتها؛

- ضرورة الوعي في مسألة التوفيق بين اتجاهين متناقضين ديمقراطية التعليم العالي من جهة وتحقيق جودة التعليم من جهة أخرى؛

- العمل على دعم المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات التعليم العالي، من خلال متابعة الخريجين والاهتمام بالعلاقة بين البرامج الأكاديمية واحتياجات سوق العمل؛

- تجسيد مفهوم الوقف في التمويل وتطوير الشراكة مع القطاع الإقتصادي والمجتمع لتأمين تمويل إضافي للتعليم العالي؛

- تكوين قادة لإكسابهم كفاءات عالية في مجال التخطيط والتسيير والتقييم المؤسسي حتى تتكون لديهم رؤية استراتيجية واضحة تستجيب لاحتياجات وتطلعات أصحاب المصلحة؛

- ضرورة إنشاء هيئة مستقلة تختص بتطوير استراتيجيات أنظمة مؤسسات التعليم العالي وبكل المسائل ذات الصلة بتطوير الأداء الأكاديمي والبحثي والإداري والمالي؛

- إعادة النظر في الهياكل التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، وتطوير هياكل المجالس العليا وإنشاء مجالس ولجان مختصة في تطبيق ومتابعة ومراجعة نظام الحوكمة على جميع المستويات، مع

ضرورة مراعاة المبادئ والتوجهات العالمية في حوكمة مؤسسات التعليم العالي والاستفادة من التجارب الرائدة في هذا المجال؛

- خلق آليات واضحة تعمل على تحقيق التكامل في ما بين مؤسسات التعليم العالي وفي ما بينها وبين الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين؛

- تعزيز نظام ضمان الجودة على أرض الواقع من خلال ربطه بآليات تطبيق تقوم على مبادئ الحوكمة خاصة ما يتعلق بالاستقلالية والشفافية والمساءلة والمشاركة، وضرورة مُتابعة التطورات العالمية الحاصلة في أنظمة مؤسسات التعليم العالي من طرف هيئات الجودة وربط هذه الأخيرة بشبكات عالمية في مجال تطوير الجودة.

3. آفاق الدراسة

تقوم آفاق الدراسة على محاولة استكمال محاورها بالتطرق إلى مواضيع أخرى، سواء فيما يتعلق بموضوع الحوكمة أو بموضوع الجودة في مؤسسات التعليم العالي، تتمثل فيما يلي:

- تقييم نظام LMD من منظور مبادئ الحوكمة كآلية لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- تقييم نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وفقا للمرجع الوطني لضمان الجودة؛
- تقييم نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة نظر أصحاب المصلحة؛
- دراسة مقارنة لنظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي بين الجزائر والدول العربية والأجنبية؛
- دراسة دور الحوكمة في تحسين التصنيف الدولي لمؤسسات التعليم العالي؛
- تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، المقارنة المرجعية وتقنية سجما-6-.

قائمة المراجع

1. قائمة المراجع باللغة العربية
2. قائمة المراجع باللغة الأجنبية

1. قائمة المراجع باللغة العربية

الكتب

1. أحمد الخطيب ورداح الخطيب[2010]: «الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية»، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث ، الأردن.

2. أحمد جلال وطاهر كنعان [2012]: «تمويل التعليم العالي في البلاد العربية»، الطبعة الأولى، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر.

3. أدريانا ج كيزار وآخرون [2010]: «التعليم العالي لخدمة الصالح العام»، ترجمة إبراهيم يحيى الشهابي، العبيكان، السعودية.

4. إسماعيل سراج الدين[2009]: «حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر»، مكتبة الإسكندرية، مصر.

5. أشرف السعيد أحمد محمد[2007]: «الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي»، دار الجامعة الجديدة، مصر.

6. أيمن سليمان القهوجي وفريال محمد أبو عواد [2018]: «النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس(دراسة تطبيقية»، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

7. إيناس أبو بكر محمود الهوش [2018]: «إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، دراسة تطبيقية على الأكاديمية الليبية»، دار حميثرا للنشر والتوزيع، مصر.

8. بشير سعد زغلول [2003]: «دليلك إلى البرنامج الإحصائي SPSS»، الجهاز المركزي للإحصاء، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، العراق.

9. بوفلجة غياث [1992]: «التربية والتكوين في الجزائر»، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

10. خلود صابر [2007]: «استقلال الجامعة»، الطبعة الأولى، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، مصر.

11. رابح تركي [1990]: «أصول التربية والتعليم»، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

12. ريتشارد ساك وآخرون [2016]: « الدروس المستفادة من التجارب الدولية حول دمج وزارتي التعليم والتعليم العالي» ، ترجمة محمد صلاح سنوسي، منظمة المعهد الدولي للتخطيط التربوي ومنظمة الأمم المتحدة الدولية للتربية والعلم والثقافة، فرنسا.

13. ريسان خريبط [2014]: «أفضل جامعات العالم: نشأتها، تصنيفاتها، ودورها في التكنولوجيا»، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

14. زهير عبد الكريم الكائد [2003]: «قضايا الحكمانية»، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

15. سعيد التل وآخرون [1997]: «قواعد الدراسة في الجامعة»، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

16. سلوى الشعراوي جمعة وآخرون [2001]: «إدارة شؤون الدولة والمجتمع»، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، القاهرة.

17. سوسن شاكر مجيد [2012]: «الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية»، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

18. عبد الكريم بوحفص [2013]: «الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدويا وبرنامج SPSS»، الجزء الثاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

19. عبد الكريم حرز الله وكمال بداري [2008]: «نظام ل.م.د»، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

20. علي براجل وآخرون[2014]: «دراسة تقييمية لمدى فعالية نظام ل.م.د في مؤسسات التعليم العالي في ضوء آراء الأساتذة والطلبة»، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافي، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.

21. فردوس عبد الحميد البهنساوي[2006]: «منظومة التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية»،الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

22. فضيل دليو وآخرون[2006]: «المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة»، الطبعة الثانية، مخبر علم الاجتماع والاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

23. كمال بداري وآخرون [2013]: «ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي، إعداد وإنجاح التقييم الذاتي»، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

24. لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد [1998]: «تقويم العملية التكوينية-دراسة ميدانية لجامعات الشرق الجزائري»، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

25. محمد منير مرسي[2002]: «الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه»، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

المجلات والدوريات

26. إدريس عبدلي والياس ميدون [2018]:«واقع جودة التعليم العالي في ماليزيا: دراسة حالة الجامعة العالمية الإسلامية بماليزيا كنموذج» ، مجلة دفاتر الاقتصادية، كلية الاقتصاد، جامعة زيان عاشور، المجلد 10، العدد01، الجزائر.

27. حسناء بلج العتيبي [2018]: « تجارب بعض الدول المتقدمة (أمريكا-بريطانيا- اليابان-استراليا) في تمويل التعليم العالي وسبل الاستفادة منها»، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للأبحاث، المجلد 02، العدد 25، فلسطين.

28. حورية علي حسين ونايف عبد الله اللهيبي [2013]: «واقع التخطيط لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات»، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، المجلد 33، العدد 04، الأردن.

29. الخطيب أحمد محمود [2018]: «تقدير درجة تطبيق معايير الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأردنية» ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، المجلد 38، العدد 02، الأردن.

30. سعيد الصديقي [2014]: «الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز»، مجلة رؤى استراتيجية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، العدد 06، الإمارات العربية المتحدة.

31. سهير محمد حوالة وسارة عبد المولى المتولي [2014]: «معايير التصنيفات العالمية الجامعية: دراسة تحليلية نقدية»، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، المجلد 22، العدد 04، الجزء 02، مصر.

32. عبد الجبار سالمي وعبد الحكيم بزاوية [2019]: «تجربة المملكة المتحدة في حوكمة مؤسسات التعليم العالي من أجل ضمان جودة مخرجاتها»، مجلة العلوم الاجتماعية والتربوية، المجلد 01، العدد 06، تركيا.

33. عبد الله الثنيان [2015]: «قراءات مختارة في التعليم الجامعي: حوكمة الجامعات الفرنسية» ، نشرة علمية، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، العدد 62، السعودية.

34. عيد فالح العدواني[2009]: «الحوكمة ودورها في تحسين الأداء المؤسسي للجهاز الإداري ومتطلبات التطبيق في دولة الكويت»، مجلة النهضة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، المجلد 10، العدد 04، مصر.

35. قوي بوحنية [2009]: «السياسة التعليميّة الجامعية: دراسة قانونية سياسية»، مجلة دفاتر السياسة والقانون، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، المجلد01، العدد02، الجزائر.

36. مبروك كاهي [2016]: «إصلاح التعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل»، مجلة دفاتر السياسة والقانون، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 15، الجزائر.

37. محسن الظالمي وآخرون[2012]:« قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل، دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط»، مجلة الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، العدد 90، العراق.

38. مروان حمودة الدهدار وآخرون [2017]: «واقع حوكمة الجامعات الفلسطينية»، مجلة العلوم الاقتصادية وإدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد 25، العدد 01، فلسطين.

39. منال بنت عبد العزيز بن علي العريني[2014]: «واقع تطبيق الحوكمة من موجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية»، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس، المجلد 03، العدد 12، الأردن.

40. يعقوب عادل ناصر الدين [2012]: «إطار نظري مقترح لحوكمة الجامعات ومؤشرات تطبيقها في ضوء متطلبات الجودة الشاملة»، مجلة تطوير الأداء الجامعي، مركز تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة، المجلد 01، العدد 02، مصر.

الرسائل والأطروحات

41. خليل شرقي [2016]: «دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي- دراسة لآراء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية-»، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

42. ذهبية الجوزي [2013]: «الحكم الراشد وجودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر»، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر3، الجزائر.

43. صليحة رقاد [2014]: «تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته». أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف1، الجزائر.

44. علي بن محمد السوادي [2015]: «الحوكمة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية -تصور مقترح-»، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى السعودية. السعودية.

45. مشرف علي عبد الله العمري[2013]: «درجة ممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية ومعيقاتها وطرق تحسينها كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس فيها» أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

46. مقيدش نزيهة [2010]: «أهمية المعاينة في الدراسات الإحصائية: دراسة تطبيقية حول الحوكمة في الجامعة الجزائرية من خلال سبر لآراء طلبة جامعة فرحات عباس سطيف»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سطيف1، الجزائر.

47. مها عبد الله محمد [2015]: «الاستقلال الذاتي كمدخل لتطوير الإدارة الجامعية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية»، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، السعودية.

التقارير

48. أدريانا جاراميلو [2013]: «مقارنة نظم الحوكمة كأداةٍ لتشجيع التغيير: 100 جامعة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تُمَهِّد الطريق»، تقرير البنك الدولي ومركز مرسيليا للتكامل المتوسطي، مركز مرسيليا للتكامل المتوسطي، فرنسا.

الملتقيات والندوات

49. إسماعيل صالح الفرا [2013]: «الحوكمة،مفهومها وبعض طرق تطبيقها في الجامعات»، ورشة عمل حول: «حوكمة مؤسسات التعليم العالي»، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

50. الدورة التكوينة الوطنية الأولى للأساتذة الجامعيين بجامعة أم البواقي، تحت شعار: «تكوين أكثر لأداء مهني أفضل»، الورشة التدريبية الموسومة بـ «تطبيق نظام الجودة الشاملة في القطاع التعليمي الجامعي»، الجزائر، أفريل 2016.

51. أنيس خصاونة [2013]: «الحاكمية في الجامعات الأردنية»، الملتقى الوطني حول: «سياسات إصلاح التعليم العالي في الأردن»، الجامعة الأردنية، الأردن.

52. حاتم العايدي [2013]: «الحوكمة الجامعية»، ورشة عمل حول: «حوكمة مؤسسات التعليم العالي»، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

53. خالد خميس السر[2013]: «عوائق تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وسبل التغلب عليها»، ورشة عمل حول: «حوكمة مؤسسات التعليم العالي»،الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

54. خالد صلاح حنفي محمود [2017]: «التصنيفات العالمية للجامعات وإمكانية إفادة الجامعات العربية منها: دراسة تحليلية نقدية»، المؤتمر العربي الدولي الخامس حول: «ضمان جودة التعليم العالي»، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

55. صبايحي نوال[2013]: «واقع الحوكمة في دول مختارة -مع التركيز على التجربة الجزائرية-»، المؤتمر الدولي الثامن حول: «دور الحوكمة في تفعيل أداء المؤسسات والاقتصاديات»، جامعة حسيبة بن بوعلي ، الشلف، الجزائر .

56. الطاهر بن يحي[2016]: «الدور المدني لمؤسسة الجامعة في مراحل الانتقال الديمقراطي: تونس نموذجا » ، المؤتمر العربي حول: «الدور المدني للجامعات العربية»، معهد السياسات العامة والشؤون الدولية، الجامعة الأمريكية، لبنان.

57. عبد الجبار سالمي وعبد الحكيم بزاوية[2011]: «جودة التعليم العالي في ظل تحقيق مبادئ الحوكمة: تجربة المملكة المتحدة في حوكمة الجامعات»، الملتقى الدولي حول: «الحوكمة في الجامعة: تقييم أساليب الحوكمة في التعليم العالي»، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة وهران، الجزائر.

58. علي براجل وآخرون [2005]: «المواقف المعوقة في رفع مستوى الجودة في التعليم العالي "الجزائر نموذجا"»، المؤتمر التربوي الخامس حول: «جودة التعليم الجامعي»، جامعة البحرين، مملكة البحرين.

59. كمال بلخيري وعادل غزالي [2007]: «متطلبات الإدارة الرشيدة والتنمية في الوطن العربي»، الملتقى الدولي حول: «الحوكمة واستراتيجيات التغيير في العالم النامي»، الجزء الأول، جامعة فرحات عباس، الجزائر.

60. محمد بوقشور [2007]: «التعليم الجامعي والحوكمة في الجزائر»،الملتقى الدولي حول: «الحوكمة واستراتيجيات التغيير في العالم النامي»، الجزء الثاني، جامعة فرحات عباس، الجزائر.

61. محمود عبد الفضيل [2004]: «مفهوم الفساد ومعاييره»، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية حول: «الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية»، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

62. نور الله كورت [2012]: «واقع التعليم الجامعي ومدى تلبيته لمتطلبات سوق العمل في ماليزيا، (الجامعة التكنولوجية الماليزية نموذجا»، الملتقى الإقليمي حول:«تحديث التعليم الجامعي وفق متطلبات سوق العمل وتفعيل مشروع شبكة الجامعات الإسلامية للأعمال»، اتحاد جامعات العالم الإسلامي، الكويت.

63. يعقوب عادل ناصر الدين[2014]: «الحاكمية: إطار مقترح لإصلاح مؤسسات التعليم العالي»، المؤتمر العلمي الثالث حول: «الحاكمية والفساد الإداري والمالي»، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

المطبوعات

64. فاروق يعلى[دون سنة نشر]: «اختبار الفرضيات»، مطبوعة حول مقياس اختبار الفرضيات لطلبة سنة أولى ماستر علم الاجتماع الحضري، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سطيف -2-، الجزائر.

الملفات الإلكترونية ومواقع الانترنت

65. ابتسام علي التركي وأحلام خالد البصام [2014]: «العولمة وتدويل التعليم العالي في ظل توازن التأصيل»، متوفر على الرابط:
/https://www.alukah.net/social/0/75054 (شوهد يوم 2014/09/20)

66. أحمد عزت [2008]: «مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها»، متوفر على الرابط:
http://qadaya.net/node/3068 (شوهد يوم 2010/02/10)

67. المجلس الاقتصادي الاجتماعي الأردني [2018]: «الأوضاع المالية للجامعات الحكومية في الأردن (الواقع والحلول»، متوفر على الرابط:
http://www.esc.jo/Documents/0a6f002d-8894-44d8-9d6e-3dabdf1d9179.pdf (شوهد يوم 2018/10/08)

68. المختار حنده [2017]: «ماذا يمكن أن نتعلم من نظام التعليم في اليابان»، متوفر على الرابط:
http://www.newsmaghreb.info/index.php/2013-06-10-13-27-41/14519-2017-09-08-23-35-56.html
(شوهد يوم 2018/08/21)

69. الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي[2017]: «التعليم العالي في بريطانيا»، متوفر على الرابط:
https://www.abahe.uk (شوهد يوم 2018/08/08)

70. روعة قاسم [2019]: « تونس: التعليم الجامعي بين هجرة الأساتذة وغياب الإصلاحات» ، متوفر على الرابط: (شوهد يوم 2019/02/12)
https://www.alquds.co.uk/%D8%AA%D9%88%D9%86%D8%B3-%D8%A7%D9%85-D8%A7%D9%84D8%B0/

71. فاطمة السيد [دون سنة]: متطلبات تطوير تمويل التعليم الجامعي في مصر في ضوء خبرة ماليزيا، متوفر على الرابط:
http://www.bu.edu.eg/portal/uploads/Education/Management/2178/publications/Fatma (شوهد يوم 2018/08/21)

72. ماهر لطفي سليم[2014]: «إشاعة ثقافة الحاكمية يساعد على الارتقاء بأداء الجامعات» ، متوفر على الرابط:
http://alrai.com/article/627348.html (شوهد يوم: 2015/09/20)

73. محمد الحربي [2007]: «تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والمملكة المتحدة، دراسة مقارنة» ، متوفر على الرابط: (شوهد يوم 2018/03/08)
http://dr-alameri.com/wp-content/uploads/2017/03/%D8%AA% D9%84-%D8%A7% %A9.pdf
74. هالة الخزندار [2005]: «تقييم الطالب لأداء الأستاذ الجامعي،-تجربة جامعة ميتشجان-»، متوفر على الرابط: (تاريخ الاطلاع 2010/02/13) http://www.iugaza.edu.ps/qu/details.aspx?id=46
75. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التونسية [2015]: «إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي ومخطط العمل الاستراتيجي 2015-2025»، متوفر على الرابط: (شوهد يوم 2017/04/21)
http://www.uss.rnu.tn/intranet/actualities/file_actualite/projet.pdf
76. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التونسية [2018]: «التعليم العالي والبحث العلمي في أرقام»، نشرة إحصائية، متوفر على الرابط: (شوهد يوم 2018/08/21) http://www.mes.tn/image.php?id
77. يعقوب ناصر الدين [2018]: «الأردن: مرحلة متقدمة بحوكمة الجامعات» ، متوفر على الرابط:
(شوهد يوم 2018/04/07) http://www.almadenahnews.com/article/654271
78. http://www.ciaqes-mesrs.dz/documentation/RNAQES%20R%C3%A9d%20Ar-Fr%202%20sans%20photos.pdf (شوهد يوم 2018/08/08)
79. https://www.univ-setif.dz/universite (شوهد يوم 2018/10/10)

2. قائمة المراجع باللغة الأجنبية

الكتب

80. Bernard GRAIS [2003]: « Méthodes Statistiques », 3ème Edition, Dunod, Paris.
81. Brahim LAKHLEF [2006]: «La Bonne Gouvernance », Dar El Khaldounia, Algérie.
82. Fabrice HENARD et Alexander MITTERLE [2010]: «Governance and Quality Guidelines in Higher Education, a Review of Governance Arrangements and Quality Assurance Guidelines», OCDE, Paris.
83. Frank RHODES [2010]: «Governance of U.S. Universities and Colleges», Cornell University Press, Ithaca, N.Y, US.
84. Joseph. F et al [2014]: «Multivariate Data Analysis», Pearson New International Edition, UK.
85. Manu CARRICANO et Fanny POUJOL [2008]: «Analyses de Données avec SPSS: Synthèse de Cours & Excercices Corrigés», Pearson Education, France.
86. Nacera MEZACHE [2011]: «Reforme de L'Université et Changement Institutionnel », Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement: « L'Université Algérienne et sa Gouvernance», C.R.E.A.D, Algérie.
87. Pierre GHEWY [2010]: «Guide Pratique de L'Analyse de Données, avec Applications sous IBM SPSS et Excel», De Boeck, Paris, France.
88. Roger BROWN [2004]: «Quality Assurance in Higher Education: The UK Experience Since 1992», Routledge Falmer, London & New York.
89. Youcef BERKAN [2011]: « L'Université Algérienne entre Réalisations et Défis », Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement: «L'Université Algérienne et sa Gouvernance », C.R.E.A.D, Algérie.

المجلات والدوريات

90. James. M et al [2000]: «Gouvernance: Nouveaux Acteurs, Nouvelles Règles», Le Magazine Finances &Développement, FMI, Vol 44, N° 04, Washington, USA.

91. Larisa SAVGA et al [2018]: «The Role of Internal and External Stakeholders in Higher Education System in Ukraine», Business Ethics and Leadership, Sumy State University, Vol 02, Iss 01, Ukraine.
92. Leon TRAKMAN [2008] : «Modelling University Governance», Higher Education Quarterly, Blackwell Publishing, Vol 62, N°1/2, USA.
93. Lucianelli GIOVANNA [2013]: «University Governance at the Crossroads: The Italian Case», International Journal of Business Research and Development, Science Target, Vol 02, N° 02, Canada.
94. Rimvydas. L et Romualdas. G [2017]: «The Role of Stakeholders Leading to Development of Higher Education Services», Engineering Management In Production and services, Bialystok University of Technology, Vol 09, Iss 03, Poland.
95. Alan FARLEY et al [2013]: «Funding Reforms in Malaysian Public Universities: Transitions towards Competitive Funding », Australian Journal of Basic and Applied Science, N° 7(10), Pakistan.
96. Azlin Norhaini MANSOR et al [2014]: «Current Trends in Malaysian Higher Education and the Effect on Education Policy and Practice: An Overview», International Journal of Higher Education, Sciedu Press, Vol 03, N°01, Canada.
97. Glen A. JONES et al [2001]: «University Governance in Canadian Higher Education», Tertiary Education and Management Journal, Springer Netherlands, Vol 07, Iss 02, UK.
98. Glen. A. JONES et al [2004]: «The Academic Senate and University Governance in Canada», The Canadian Journal of Higher Education, Vol 34, N° 02, Canada.
99. Marie NOELLE JUBENOT [2018]: «Changes in the Governance of French Universities», The Annals of the University of Oradea, Economic Sciences, Tom 27, Iss 01, Romania.
100. Michel JAMET [2010]: « Autonomie et Gouvernance des Universités au Québec et en France: Deux Conceptions Opposées et Quelques Convergences », Revue du Gouvernance, Centre d'Etudes en Gouvernance de l'Université d'Ottawa, Vol 07, N°02, Canada.
101. Norzaini AZMAN [2013]: «Malaysian Public Universities Governance System: A Compromise between Collegiality, Autonomy and Corporate Management Approaches», The International Journal of Knowledge, Culture and Change and Management, Common Ground Publishing, Vol 11, Iss 05, USA.
102. Bharat MISHRAT et Gauri S. KUSHWAHA [2016]: «A Review of Quality Factors of Higher Education », Journal of Research & Method in Education, IOSR, Vol 06, Iss 05 , India.
103. Gero FEDERKEIL [2002]: «Some Aspects of Ranking Methodology, The CHE –Ranking of German Universities», Journal of Higher Education in Europe, Routledge-Taylor&Francis Group, Vol 27, N^{o} 04, London.
104. Kobayashi TESTUO [2010]: «The University Ranking of Asahi Shimbun Publications», Journal of International Higher Education , PKP Publishing Services,Vol 03, N° 04, Canada.
105. Laura SCHINDLER et al [2015]: «Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature», Higher Learning Research Communications Journal, Laureate Education, Inc, Vol 05, N°03, USA.
106. Stefan LAGROSEN et al [2004]: «Examination of the Dimensions of Quality in Higher Education», Quality Assurance in Education, Emerald Group, Vol 12, N° 02, UK.
107. Mohamed GHALAMALLAH [2006]: «L'Université Algérienne: Genèse des Contraintes Structurelles, Conditions pour une Mise à Niveau», Les Cahiers du CREAD: «Etude sur l'Université Algérienne», N°77, Algérie.
108. Nouria BENGHABRIT et Zoubida RABAHI [2009]: «Le Système L.M.D en Algérie: De d'Illusion de la Nécessité au Choix de l'Opportunité», Revue de l'Enseignement Supérieur en Afrique, CODESRIA, Vol 07, N°1/2, Sénégal.

109. Khalid ZAMAN [2015]: «Quality Guidelines for Good Governance in Higher Education across the Globe», Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences, Elsevier, N°01, Amsterdam &UK.
110. Aidanas BARZELIS et al [2012] :« University Governance Models :The Case of Lapland University», Journal of Young Scientists, Šiauliai University, N°2 (35), Lithuania.
111. Francisco GANGA et al [2017]: «A Synchronic Analysis of University Governance : A Theoretical View of The Sixties and Seventies» , Educ.Pesqui, Sao Paulo,Vol 43, N°02, Brazil.

الرسائل والأطروحات

112. A.AMRANI [2005]: «Analyse des Principaux Facteurs d'Inefficience de l'enseignement Supérieur par Référence aux Universités du Center et de l'Est Algérien: Une Approche Statistique», Thèse de Doctorat non Publiée, Université Ferhat ABBAS, Sétif, Algérie.
113. Boudjemaa AMROUNE [2014]: « Impact des Programmes de Mise à Niveau sur la Performance de la PME dans un Environnement Ouvert et Intense: Cas de L'Algérie, Thèse de Doctorat en Administration non Publiée, Université du Québec à Montréal, Canada.
114. Domingos. J LANGA [2013]: «Understanding the Roles of Public University in Mozambique: The Case of the Eduardo Mondlane University», Magister Thesis, Western Cape University, South Africa.
115. Godwin UTUKA [2012]: « Quality Assurance in Higher Education Comparative Analysis of Provisions and Practices in Ghana and New Zealand», Unpublished Doctoral Thesis of Philosophy in Education, Victoria University of Wellington, New Zealand.
116. Mulu N. KAHSAY [2012]: «Quality and Quality Assurance in Ethiopian Higher Education: Critical Issues and Practical Implications», A Doctoral Thesis, Published by CHEPS, University of Twente, Netherlands.

التقارير

117. Adriana. J et al [2012]: «Universities Through the Looking Glass: Benchmarking University Governance to Enable Higher Education Modernization in MENA», Center for Mediterranean Integration & World Bank Report, Paris.
118. Anna GLASS [2014]: «The State of Higher Education, The OECD Higher Education Programme (IMHE)», OECD, Paris.
119. Banque Mondiale [2002]: «La Qualité de la Croissance», Rapport sur le Développement dans le Monde, De Boeck, Bruxelles.
120. Banque Mondiale [2012]: «La Gouvernance des Universités en Algérie», Rapport Disponible sur le lien: (Consulté le 09/09/2014)
121. IIPE-UNESCO [2011]: «Evaluer la Qualité», Institut International de Planification et l'Education, UNESCO, Paris.
122. Integrated Islamic Universities [2017]: «Measurement Tool for Universities Performance of the Islamic World», Prepared by Islamic Agency for Quality and Accreditation, International Islamic University Malaysia, Malaysia.
123. Michaela MARTIN [2012]: «La Gouvernance dans l'Enseignement Supérieur: Quelles Politiques pour Quels Effets», Pré-Conférence de l'IIPE à Dakar, UNESCO, Paris.
124. OCDE [2003]: «Changing Patterns of Governance in Higher Education», Education Policy Analysis Report, OCDE, Paris.
125. OCDE [2004]: «Principles of Corporate Governance», OCDE Publications Service, Paris.
126. OCDE [2010]: «Reviews of National Policies for Education, Higher Education in Egypt», OECD and the World Bank Publications, Paris.

127. OCDE [2011]: «L'Enseignement Supérieur à l'Horizon 2030, Mondialisation», Vol 02, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, OCDE, Paris.
128. PNUD [1997]: «Governance for Sustainable Human Development», PNUD Policy Document, New York.
129. PNUD [2002]: «Rapport Mondial sur le Développement 2002- La Gouvernance Démocratique au Service du Développement Humains», Edition Economica, Paris.
130. UNESCO [1998]: «Higher Education in the Twenty-First Century Vision and Action», International Conference on Higher Education, UNESCO, Paris.
131. World Bank [2007]: «Malaysia and the Knowledge Economy: Building a World Class Higher Education System», World Bank Group, D.C, Washington.

الملتقيات والندوات

132. Ahmad K. BIN NIK MAHMOD [2013]: «Governance in Malaysian Higher Educational Institutions», National Seminar for University Administrators, International Islamic University Malaysia, Malaysia.
133. Bahram BEKHRADNIA [2013]: «The Governance of Higher Education in England», Report of the International Seminar on: «University Governance: Comparison of University Governance USA, UK, France and Japan», Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, Japan.
134. Daood A. AL-HIDABI [2014]: « Arab Universities' Governance: The Way Forward », Turkish Arab Congress on Higher Education, Istanbul Medeniyet University and Istanbul University and Association of Arab Universities, Istanbul, Turkey.
135. Ellen SWITKES [2013]: «Governance at the University of California: An Example of Faculty Involvement», Report of the International Seminar on: «University Governance: Comparison of University Governance USA, UK, France and Japan», Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, Japan.
136. Ian CLARK [2013]: «University Governance in Canada: Challenges and Opportunities », Presentation for Advanced Training in Democratic Governance for University Leaders, Organized by the Institute on Governance, School of Public Policy and Governance, University of Toronto, Canada.
137. Jun OBA [2006]: «Incorporation of National Universities in Japan and its Impact upon Institutional Governance», COE International Seminar on: «University Reforms in Eastern Asia: Incorporation, Privatization, and other Structural Innovations», Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, Japan.
138. Jun OBA [2013]: «University Governance Reforms in Japan -Incorporation of National Universities-», Report of the International Seminar on: «University Governance: Comparison of University Governance USA, UK, France and Japan», Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, Japan.
139. Karima MESSAOUDI [2010]: «Place et Contribution des Etudiants dans la Mise en Œuvre des Procédures de Qualité dans l'Université du 20 août 1955 Skikda», Colloque International sur: «Les Enjeux de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur», Université Skikda, Algérie.
140. Mohamed SALIH [2003]: «Gouvernance, Information et Domaine Publique», 3ème Réunion du Comité de l'Information pour le Développement, Commission Economique pour l'Afrique, Conseil Economique et Social, Nations Unies, Addis Abeba, Ethiopie.
141. N.HASSOUNET [2010]: «Les Causes de Développement de l'Assurance Qualité et les Critères d'Evaluation dans l'Enseignement», Colloque International sur: «Les Enjeux de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur», Université Skikda, Algérie.

142. Nabil BOUZID [2010]: «La Qualité de L'Enseignement Supérieur et son Evaluation», Colloque International sur: «Les Enjeux de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur», Université de Skikda, Algérie.
143. Nabil BOUZID [2010]: «La Qualité De L'enseignement Supérieur et son Evaluation», Colloque International sur: «Les Enjeux de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur», Université Skikda, Algérie.
144. Saad BENFERHET [2008]: «La Bonne Gouvernance: Les Fondements et Principes, Les Indicateurs de Mesures», Le Colloque International sur: «La Bonne Gouvernance Entre Le Service Public et la Participation Citoyenne» Université Ferhat Abbes, Sétif, Algérie.
145. Saud Alturifi Albaqami [2013]: «Reviewing the Quality Assurance Models», The Third International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education, Al-Zaytoonah University, Jordan.
146. Sharifah HAPSAH SHAHBUDIN [2011]: «Guide on Good Governance for University Autonomy», Consultative Forum on University Governance and Autonomy, The National University of Malaysia, Kuala Lumpur, Malaysia.
147. Stéphanie MIGNOT GÉRARD [2013]: «The Transformation of University Governance in France (1999-2011), Inertia, Institutionalization and Change», Report of the International Seminar on: «University Governance: Comparison of University Governance USA, UK, France and Japan», Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, Japan.
148. Zineddine BERROUCHE et Nabil BOUZID [2012]: «Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur», 3éme Session du CIAQES, MESRS, Algérie.

الملفات الإلكترونية ومواقع الانترنت

149. Ahmad ABU-EL-HAIJA et al [2011]: «University Governance in Jordan», Available on: http://erasmus-plus.org.jo/Portals/0/Jordan%20Univ%20Governance%20Feb%202011.pdf (See on 22/10/2016)
150. Bernama [2017]: «Higher Education Ministry Gives Thumbs up to Budget 2018», Available on: https://www.malaymail.com/news/malaysia/2017/10/29/higher-education-ministry-gives-thumbs-up-to-budget-2018/1497811 (See on 20/3/2018)
151. Christian LERMINIAUX [2014]: «Le Financement de l'Enseignement Supérieur en France, Quelles Perspectives ? », Disponible sur le lien: https://paristech.fr/sites/default/files/documents/201809_paristech-presidence-lerminiaux_0.pdf (Consulté le 20/02/2018).
152. Committee of University Chairs [2014]: «The Higher Education Code of Governance», Available on: https://www.universitychairs.ac.uk/wp-content/uploads/2015/02/Code-Final.pdf (See on 18/01/2017).
153. Daniel KAUFMAN [2003]: «Repenser La Bonne Gouvernance : La Gouvernance et Développement au Moyen-Orient et en Afrique du Nord», Banque Mondiale, Disponible sur le lien: http://www.worldbank.org/wbi/gouvernance (Consulté le 11/01/2010).
154. DGRSDT [2017]: «Eléments de la Propriété Intellectuelle et Etat des Lieux des Brevets 2017», Disponible sur le lien: http://www.dgrsdt.dz/Pdf/Brevets/Brevets2017.pdf (Consulté le 09/09/2018).
155. DGRSDT [2018]: «Etat des Lieux de la Recherche Scientifique et le Programme de la Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique pour l'Année 2018», Disponible sur le lien: http://www.dgrsdt.dz/DG/Etat-Lieux-RS-programme-DGRSDT-2018.pdf (Consulté le 09/09/2018).
156. Edwards MEREDITH [2002]: «University Governance: A Mapping and Some Issues», Available on: http://www.atem.org.au/downloads/pdf/Governance.pdf(See on 02/06/2010).

157. Governance of University of California, Available on: https://regents.universityofcalifornia.edu/governance/index.html (See on 18/01/2018).
158. Jean CLAIREMOND CESAR [2016]: «De la Gouvernance des Universités: Tension entre la Collégialité et le Nouveau Modèle Entrepreneurial, Partenariat public privé ou innovation éducative ?», Disponible sur le lien: https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01477546/document (Consulté le 26/06/2018).
159. Kariya TAKEHIKO [2012] : «Higher Education and the Japanese Disease», Available on: https://www.nippon.com/en/in-depth/a00602/ (See on 18/02/2017).
160. Mariam ORKODASHVILI [2007]: « Higher Education Funding Issues: U.S/ U.K. Comparison»,Available on: https://ssrn.com/abstract=1440464 (See on 11/01/2017).
161. Maurice BASLÉ [2000]: «Évaluation des Politiques Publiques et Gouvernance à Différents Niveaux de Gouvernement», Disponible sur le lien: http://www.pnud.ne/rense/Biblioth%E8que/Basl%E901.pdf (Consulté le 22/01/2010).
162. Ministère des Affaires Etrangères [2006]: «France à la Loupe, l'Enseignement Supérieur en France», Disponible sur le lien: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/enseignement_superieur.pdf (Consulté le 10/05/2018).
163. Mississippi State University [2000]: «Principles for University Governance», Available on: http://www.msstate.edu/dept/audit/PDF/0109.pdf (See on 11/01/2010).
164. Mohamed MEZGHICHE [2014]: «Le Bilan de la Réforme LMD: Une Réforme pour Quels Objectifs?», Disponible sur le lien: http://www.univ-bouira.dz/fr/images/uamob/fichiers/Articles_a_lire/bilan-lmd.pdf (Consulté le 16/08/2016).
165. Mohamed Salah HARZALLAH [2017]: « Enseignement Supérieur et Programme Erasmus+ en Tunisie», Disponible sur le lien: https://www.agence-erasmus.fr/docs/2185_national-erasmus-tunisie-priorites-nationales-tunisie.pdf (Consulté le 08/08/2018).
166. Olivier ROLLOT [2018]: « Enseignement Supérieur et Recherche: Les Chiffres Clés», Disponible sur le lien: http://orientation.blog.lemonde.fr/2018/07/27/enseignement-superieur-et-recherche-les-chiffres-cles/ (Consulté le 22/09/2018).
167. Rabah DOUIK [2010]: «Réformes de l'Enseignement Algérien entre Ambitions et Lacunes», Disponible sur le lien: https://www.algerie-focus.com/2010/03/reformes-de-l%E2%80%99enseignement-algerien-entre-ambitions-et-lacunes/?cn-reloaded=1 (Consulté le 12/12/2013)
168. Sami AOUADI [2012]: «Réformer la Réforme: L'Université Publique en Débat », Disponible sur le lien: http://www.lapresse.tn/?option=com_sport&task=article&id=56145 (Consulté le 08/09/2017).
169. Sami AOUADI [2014]: «Tunisie-Réflexions sur l'Etat des Lieux et la Réforme de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique», Disponible sur le lien: https://blogs.mediapart.fr/salah-horchani/blog/040614/tunisie-reflexions-sur-l-etat-des-lieux-et-la-reforme-de-l-enseignement-superieur-et-la-recherch (Consulté le 08/09/2017).
170. Statistics Canada [2018]: «Financial Information of Universities and Degree-granting Colleges 2016/2017», Available on: https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/180724/dq180724a-eng.htm (See on 12/12/2018).
171. The PEW Charitable Trusts [2015]: «Federal and State Funding of Higher Education», Available on : (See on 30/10/2017) https://www.pewtrusts.org/-dia/assets/2015/06/federal_state_funding_higher_education_final.pdf

172. Thomas R. WOLANIN [2000]: «Financing Higher Education in the United States: An Overview», Available on: https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/download/6875/6092/ (See on 10/10/2017).
173. University of Oxford [2006]: «White Paper on University Governance», Available on: http://www.admin.ox.ac.uk/gwp/whitepaper.pdf (See on 11/01/2010).
174. https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2017&region=Africa (See on 10/10/2018)
175. http://www.webometrics.info/en/Ranking_africa/North_Africa (See on 05/10/2018)
176. http://www.webometrics.info/en/aw/Algeria (See on 05/10/2018)
177. http://www.webometrics.info/en/aw (See on 05/10/2018)
178. http://www.webometrics.info/en/Africa (See on 05/10/2018)
179. https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2016 (See on 10/10/2018)
180. https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/ (Consulté le 30/08/2018)
181. http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/ (See on 18/01/2018).
182. http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html (See on: 03/10/2018).
183. http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2018.html (See on 10/10/2018).
184. http://www.webometrics.info/en/aw (See on: 03/10/2018).
185. http://www.webometrics.info/en/wor-ld (See on: 03/10/2018).
186. https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology (See on 10/11/2018).
187. https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018(See on: 03/10/2018).
188. http://www.enssea.net/organisation-et-encadrement/organisation-administrative/presentation (See on 10/10/2018)
189. https://www.cicic.ca/1302/the_council_of_ministers_of_education,_canada_(cmec).canada (See on 26/06/2018).
190. https://www.etudionsaletranger.fr/etudier-au-canada/le-systeme-universitaire-canadien (Consulté le 20/06/2018).
191. https://www.digischool.fr/international/guide-pays/systeme-universitaire-canada-33963.html (Consulté le 20/06/2018)

الفهـــــارس

1. فهرس المحتويات
2. فهرس الجداول
3. فهرس الأشكال
4. فهرس الملاحق

1. فهرس المحتويات

شكر وامتنان	V
الإهداء	VI
الملخصات	VII
قائمة المختصرات	XI
مقدمـــــــــة	ب-ن
الفصل الأول: الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي	
تمهيد.....	**2**
المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للحوكمة.....	**3**
1.1. تعريف الحوكمة.....	3
2.1. أسباب ظهور الحوكمة.....	4
3.1. مستويات الحوكمة وعناصرها.....	6
1.3.1. مستويات الحوكمة.....	6
2.3.1. عناصر الحوكمة.....	7
4.1. شروط تطبيق الحوكمة.....	7
5.1. مبادئ وأهداف الحوكمة.....	8
1.5.1. مبادئ الحوكمة.....	9
2.5.1. أهداف الحوكمة.....	9
المبحث الثاني: خصوصيات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	**12**
1.2. التوجهات الحديثة للتعليم العالي.....	12
2.2. مفهوم الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	15
1.2.2. تطور مفهوم الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	15
2.2.2.تعريف الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	21
3.2.2.أهمية وأهداف الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	23
4.2.2.أسباب ظهور الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	24
3.2.أصحاب المصلحة في حوكمة مؤسسات التعليم العالي.....	26
1.3.2.أصحاب المصلحة الداخلية في حوكمة مؤسسات التعليم العالي.....	26
2.3.2.أصحاب المصلحة الخارجية في حوكمة مؤسسات التعليم العالي.....	28
4.2. مبادئ ومتطلبات تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	30

1.4.2. مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	31
2.4.2. متطلبات تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	34
المبحث الثالث: نماذج الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، مراحل ومعوقات تطبيقها، قياسها.....	**36**
1.3. نماذج الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	36
2.3. مراحل ومعوقات تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	40
1.2.3. مراحل تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	40
2.2.3. معوقات تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	41
3.3.بطاقة قياس الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي.....	43
1.3.3.تعريف بطاقة قياس الحوكمة.....	43
2.3.3. أهمية وأهداف بطاقة قياس الحوكمة.....	43
3.3.3.الأبعاد المعتمدة في بطاقة قياس الحوكمة	44
4.3.3.منهجية إعداد بطاقة قياس الحوكمة.....	44
خلاصـــة.....	**47**
الفصل الثاني: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي	
تمهيد.....	**49**
المبحث الأول: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في أمريكا.....	**50**
1.1. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية.....	50
1.1.1. لمحة عن التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية.....	50
2.1.1.نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية.....	52
3.1.1. تمويل التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية.....	55
2.1. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في كندا.....	57
1.2.1. لمحة عن التعليم العالي في كندا.....	57
2.2.1. نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في كندا.....	58
3.2.1.تمويل التعليم العالي في كندا.....	60
المبحث الثاني: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في أوربا.....	**63**
1.2.تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا.....	63
1.1.2. لمحة عن التعليم العالي في بريطانيا.....	63
2.1.2.نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا.....	65
3.1.2. تمويل التعليم العالي في بريطانيا.....	67

2.2. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فرنسا.....	69
1.2.2. لمحة عن التعليم العالي في فرنسا.....	69
2.2.2. نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فرنسا.....	70
3.2.2. تمويل التعليم العالي في فرنسا.....	74
المبحث الثالث: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في آسيا.....	**75**
1.3.تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في اليابان.....	75
1.1.3. لمحة عن التعليم العالي في اليابان.....	75
2.1.3. نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في اليابان.....	77
3.1.3.تمويل التعليم العالي في اليابان.....	80
2.3. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا.....	82
1.2.3. لمحة عن التعليم العالي في ماليزيا.....	82
2.2.3. نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا.....	84
3.2.3. تمويل التعليم العالي في ماليزيا.....	87
المبحث الرابع: تجارب الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية.....	**89**
1.4. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في تونس.....	89
1.1.4. لمحة عن التعليم العالي في تونس.....	89
2.1.4. واقع الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في تونس.....	90
3.1.4. تمويل التعليم العالي في تونس.....	94
2.4. تجربة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن.....	95
1.2.4. لمحة عن التعليم العالي في الأردن.....	95
2.2.4. معوقات تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن.....	96
3.2.4. تمويل التعليم العالي في الأردن.....	97
خلاصـــة.....	**99**
الفصل الثالث: الجودة في مؤسسات التعليم العالي من منظور مبادئ الحوكمة	
تمهيد.....	**101**
المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	**102**
1.1.مفهوم الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	102
1.1.1.تعريف الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	103
2.1.1.مقاربات تعريف جودة التعليم العالي.....	104
3.1.1.أبعاد الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	105

2.1.ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	107
1.2.1.تعريف ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	107
2.2.1. معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	109
3.2.1. نماذج ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	112
3.1.نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	118
1.3.1. تعريف نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	118
2.3.1.أهداف نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	118
3.3.1.مراحل تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	120
المبحث الثاني: الجودة من منظور التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي.....	**123**
1.2.مفهوم التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي.....	123
1.1.2.تعريف التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي.....	123
2.1.2.أهمية التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي.....	124
3.1.2.أنواع التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي.....	125
2.2. مؤشرات التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي.....	125
1.2.2.تصنيف جامعة Shanghai Jiao Tong.....	125
2.2.2.تصنيف المؤسسة البريطانية QS.....	127
3.2.2.تصنيف Webometrics	128
3.2. مؤسسات التعليم العالي المُصَنَّفَة عالميا وترتيب العربية منها.....	129
1.3.2.مؤسسات التعليم العالي المُصَنَّفَة عالميا.....	129
2.3.2.ترتيب مؤسسات التعليم العالي العربية في التصنيفات العالمية.....	130
3.3.2.مميزات مؤسسات التعليم العالي المُصَنَّفَة عالميا وأسباب تأخر العربية منها.....	132
المبحث الثالث: العلاقة بين مبادئ الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	**134**
1.3.دور بعض مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	134
1.1.3.دور مبدأ الاستقلالية في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	134
2.1.3.دور مبدأ المشاركة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	136
3.1.3.دور مبدأ الشفافية في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	137
4.1.3.دور مبدأ المساءلة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	138
2.3.العلاقة بين مبادئ الحوكمة والجودة من خلال بعض الدراسات السابقة.....	139
خلاصـــة.....	**143**
الفصل الرابع: دراسة ميدانية حول دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر	

تمهيد.....	**145**
المبحث الأول: واقع التعليم العالي في الجزائر.....	**146**
1.1.مراحل إصلاح التعليم العالي في الجزائر.....	146
2.1.تطور بعض المؤشرات الكمية للتعليم العالي في الجزائر.....	150
3.1.ترتيب مؤسسات التعليم العالي في الجزائر حسب معايير التصنيف العالمية.....	153
4.1.نتائج بطاقة قياس الحوكمة لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.....	155
5.1.قراءة تحليلية نقدية لواقع الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر...	156
المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.....	**161**
1.2.بناء الاستبيان كأداة لجمع البيانات.....	161
1.1.2.تصميم الاستبيان.....	161
2.1.2. صدق وتجريب الاستبيان.....	163
3.1.2. ثبات الاستبيان.....	164
2.2. تصميم خطة معاينة.....	165
1.2.2.تعريف المجتمع الإحصائي، الوحدة الإحصائية، المجال الجغرافي والزمني.....	165
2.2.2. طريقة المعاينة، حساب حجم العينة وتوزيعه.....	166
3.2.2.طريقة جمع البيانات.....	167
3.2.أساليب التحليل الإحصائي.....	168
4.2.إعداد البيانات للتحليل الإحصائي.....	170
1.4.2.اختبار التوزيع الطبيعي.....	170
2.4.2.اختبار العلاقة الخطية بين المتغيرات.....	171
3.4.2.اختبار عدم وجود التعدد الخطي بين المتغيرات.....	171
4.4.2.اختبار كفاية حجم العينة.....	172
5.2.وصف أفراد العينة حسب متغيرات المراقبة.....	173
1.5.2.وصف أفراد العينة حسب متغير "الجامعة".....	173
2.5.2. وصف أفراد العينة حسب متغير "الجنس".....	173
3.5.2. وصف أفراد العينة حسب متغير" المؤهل العلمي".....	174
4.5.2. وصف أفراد العينة حسب متغير" الرتبة".....	174
5.5.2. وصف أفراد العينة حسب متغير" الخبرة".....	175
6.5.2. وصف أفراد العينة حسب متغير"تولي منصب إداري".....	175

المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج استبيان الدراسة الميدانية.....	**176**
1.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبادئ الحوكمة.....	176
1.1.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمجالس القيادة والإدارة العليا.....	176
2.1.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبدأ المسؤولية والمساءلة.....	178
3.1.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبدأ المشاركة.....	179
4.1.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبدأ الاستقلالية	180
5.1.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبدأ الإفصاح والشفافية.....	181
6.1.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبدأ فعالية الأداء.....	182
7.1.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمبدأ العدالة.....	183
8.1.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالأخلاقيات.....	184
2.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمعايير الجودة.....	185
1.2.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمعيار جودة البرامج الأكاديمية.....	186
2.2.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمعيار جودة الطالب.....	187
3.2.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمعيار جودة عضو هيئة التدريس.....	188
4.2.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمعيار جودة البحث العلمي.....	189
5.2.3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمعيار جودة الهياكل والمرافق.....	191
المبحث الرابع: اختبار صلاحية النموذج الافتراضي للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة باستخدام المعادلات البنائية.....	**192**
1.4.مرحلة تنقية الاستبيان.....	192
2.4.مرحلة التحليل التوكيدي لنماذج القياس المتعلقة بمبادئ الحوكمة ومعايير الجودة...	192
1.2.4.التحليل التوكيدي لنموذج القياس المتعلق بمبادئ الحوكمة.....	194
2.2.4.التحليل التوكيدي لنموذج القياس المتعلق بمعايير الجودة.....	196
3.4. صلاحية النموذج البنائي المتكامل للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة..	198
المبحث الخامس: اختبار فرضيات الدراسة على ضوء النتائج المتوصل إليها.....	**203**
1.5.اختبار الفرضيات المتعلقة بمبادئ الحوكمة.....	203
1.1.5.اختبار الفرضية المتعلقة بمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة.....	203
2.1.5.اختبار الفرضية المتعلقة باختلاف الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة	204
2.5.اختبار الفرضيات المتعلقة بمعايير الجودة.....	208
1.2.5.اختبار الفرضية المتعلقة بمستوى توافر معايير الجودة.....	208

2.2.5.اختبار الفرضية المتعلقة باختلاف الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة.....	209
3.5.اختبار الفرضية المتعلقة بالعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة.....	212
1.3.5.اختبار الفرضية باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد	212
2.3.5.اختبار الفرضية باستخدام أسلوب المعادلات البنائية.....	215
خلاصـــة.....	**217**
خاتمـــة	**220**
قائمة المراجع.....	**229**
الفهارس.....	**242**
فهرس المحتويات.....	**243**
فهرس الجداول.....	**250**
فهرس الأشكال.....	**252**
فهرس الملاحق.....	**253**
الملاحق.....	**254**

2. فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
(01 ،01)	نموذج Faulkner للمتغيرات والعمليات المدمجة مع الأهداف التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي	16
(01 ،02)	ترجيح المؤشرات بالنسبة لمحور الاستقلالية	45
(02 ،01)	إصلاحات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية	72
(01 ،03)	أبعاد الجودة في مؤسسات التعليم العالي	106
(02 ،03)	مفهوم ضمان الجودة	108
(03 ،03)	مميزات نماذج ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي	117
(04 ،03)	معايير تصنيف ARWU	126
(05 ،03)	معايير تصنيف QS	127
(06 ،03)	معايير تصنيف Webometrics	128
(07 ،03)	ترتيب 20 مؤسسة تعليم عالي مُصَنَّفَة عالميا	129
(08 ،03)	ترتيب 20 مؤسسة تعليم عالي عربية وفقا لتصنيف Webometrics لسنة 2018	131
(09 ،03)	مميزات مؤسسات التعليم العالي المُصَنَّفة عالميا وأسباب تأخر العربية منها	132
(01 ،04)	ترتيب 20 مؤسسة تعليم عالي جزائرية حسب تصنيف Webometrics	154
(02 ،04)	عدد العبارات حسب أقسام الاستبيان	163
(03 ،04)	مقياس ليكارت الخماسي	163
(04،04)	معامل الثبات ألفا كرونباخ	164
(05 ،04)	حجم مجتمع الدراسة	165
(06 ،04)	حساب حجم العينة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة	167
(07 ،04)	اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات	170
(08 ،04)	اختبار العلاقة الخطية بين المتغيرات	171
(09 ،04)	اختبار التعدد الخطي بين المتغيرات	172
(10 ،04)	اختبار KMO لكفاية حجم العينة	172
(11 ،04)	قاعدة اتخاذ القرار في تحليل محاور الاستبيان	176
(12 ،04)	اتجاه الآراء حول واقع مجالس القيادة والإدارة العليا	177
(13 ،04)	اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق المسؤولية والمساءلة	178
(14 ،04)	اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق المشاركة	179
(15 ،04)	اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق الاستقلالية	180
(16 ،04)	اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق الإفصاح والشفافية	181
(17 ،04)	اتجاه الآراء حول مستوى فعالية الأداء	183
(18 ،04)	اتجاه الآراء حول مستوى تطبيق العدالة	184

(04، 19)	اتجاه الآراء حول مستوى الأخلاقيات	185
(04، 20)	اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة البرامج الأكاديمية	186
(04، 21)	اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة الطالب	187
(04، 22)	اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة عضو هيئة التدريس	188
(04، 23)	اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة البحث العلمي	190
(04، 24)	اتجاه الآراء حول مستوى توافر جودة الهياكل والمرافق	191
(04، 25)	مؤشرات جودة المطابقة للنمذجة بالمعادلات البنائية	194
(04، 26)	مؤشرات جودة المطابقة لنموذج القياس الخاص بمبادئ الحوكمة	196
(04، 27)	مؤشرات جودة المطابقة لنموذج القياس الخاص بمعايير الجودة	198
(04، 28)	مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي	201
(04، 29)	مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي المُعَدَّل	202
(04، 30)	اختبار الفرضية المتعلقة بمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة	204
(04، 31)	اختبار "ANOVA" للفروق في الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير"الجامعة"	205
(04، 32)	اختبار"Bonferroni" لتحديد مصدر الفروق في الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير"الجامعة"	206
(04، 33)	اختبار "T-Test" للفروق في الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير "تولي منصب إداري"	207
(04، 34)	اختبار الفرضية المتعلقة بمستوى توافر معايير الجودة	208
(04، 35)	اختبار "ANOVA" للفروق في الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة حسب متغير "الجامعة"	209
(04، 36)	اختبار"Bonferroni" لتحديد مصدر الفروق في الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة حسب متغير "الجامعة"	210
(04، 37)	اختبار "T-Test" للفروق في الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة حسب متغير "تولي منصب إداري"	211
(04، 38)	نتائج اختبار الانحدار المتعدد للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة	213

3. فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
(01)	النموذج الافتراضي للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة	م
(01، 01)	مفهوم الحوكمة	11
(01، 02)	عناصر تساهم في حل وضعية استعصاء الحكم	17
(01، 03)	عناصر أثرت في تغيير الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي	18
(01، 04)	عناصر الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي	20
(01، 05)	أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية في حوكمة مؤسسات التعليم العالي	30
(01، 06)	مخطط قياس الحوكمة	46
(02، 01)	نظام المجلسين في مؤسسات التعليم العالي في كندا	59
(02، 02)	نموذج الحلزوني الثلاثي في تمويل مؤسسات التعليم العالي الكندية	62
(02، 03)	هيكل الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية	73
(02، 04)	هيئة الحوكمة في الجامعات الوطنية المدمجة في اليابان	79
(03، 01)	مقاربات تعريف الجودة في التعليم العالي	105
(03، 02)	العلاقة بين الحوكمة والجودة في مؤسسات التعليم العالي	142
(04، 01)	توزيع أفراد العينة حسب متغير "الجامعة"	173
(04، 02)	توزيع أفراد العينة حسب متغير "الجنس"	173
(04، 03)	توزيع أفراد العينة حسب متغير "المؤهل العلمي"	174
(04، 04)	توزيع أفراد العينة حسب متغير "الرتبة"	174
(04، 05)	توزيع أفراد العينة حسب متغير "الخبرة"	175
(04، 06)	توزيع أفراد العينة حسب متغير "تولي منصب إداري"	175
(04، 07)	نموذج القياس لمبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي	195
(04، 08)	نموذج القياس لمعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي	197
(04، 09)	النموذج البنائي المتكامل للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة	199
(04، 10)	النموذج البنائي المتكامل المُعَدَّل للعلاقة بين مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة	202

4. فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
(01)	تطور بعض المؤشرات الكمية للتعليم العالي في الجزائر	255
(02)	الاستبيان باللغة العربية	256
(03)	الاستبيان باللغة الفرنسية	266
(04)	قائمة الأساتذة المحكمين	276
(05)	مخرجات التحليل الإحصائي للاستبيان	277
(06)	توزيع حجم المجتمع في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة	282
(07)	توزيع حجم العينة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة	287
(08)	تنقية الاستبيان	295
(09)	نماذج القياس والنموذج البنائي قبل وبعد تنقية الاستبيان	301

الملاحق

ملحق رقم (01): تطور بعض المؤشرات الكمية للتعليم العالي في الجزائر

1. تطور -عدد الطلبة، الخريجين، عدد الأساتذة، معدل التأطير- ما بين 2007-2017

المؤشر / السنة الدراسية	عدد الطلبة المسجلين في التدرج	عدد الطلبة المسجلين في ما بعد التدرج	عدد الطلبة الخريجين	عدد الأساتذة الدائمين	معدل التأطير
2008-2007	952067	48764	146889	31703	30
2009-2008	1048899	54924	150014	34470	30
2010-2009	1034313	58945	199767	37688	27
2011-2010	1077945	60617	246743	40140	27
2012-2011	1090592	64212	233879	44448	25
2013-2012	1124434	67671	288602	48398	23
2014-2013	1119515	70734	271430	51299	22
2015-2014	1165040	76510	311976	53622	22
2016-2015	1315744	76961	292683	56061	23
2017-2016	1416045	76202	-	57628	25

المصدر: من إعداد الباحثة بناءا على بيانات الديوان الوطني للإحصائيات

http://www.ons.dz/-l-algerie-en-quelques-chiffres-.html
http://www.ons.dz/IMG/pdf/AQC_R_2016_ED_2017_-_Francais_.pdf , p. 30.
http://www.ons.dz/IMG/pdf/AQC_-_2015_-_Francais_.pdf , p. 30.
http://www.ons.dz/IMG/pdf/AQC_R_2014_ED_2015.pdf , p. 30.
http://www.ons.dz/IMG/pdf/AQCFRED14.pdf , p. 30.
http://www.ons.dz/IMG/pdf/AQC_R_2011_ED_2012_- , p .28.
http://www.ons.dz/IMG/pdf/AQC2007-2009.pdf , p. 24.

2. تطور ميزانية التعليم العالي في الجزائر ما بين 2004-2018

السنة	ميزانية التعليم العالي(دج)	ميزانية الدولة (دج)	حصة ميزانية التعليم العالي(%)	نسبة الزيادة في ميزانية القطاع(%)
2004	66497092000	1,2E+12	5,54	-
2005	78381380000	1,2E+12	6,53	17
2006	85669925000	1,25527E+12	6,82	9.30
2007	95689309000	1,57494E+12	6,08	21,63
2008	1,18306E+11	2,01797E+12	5,86	23,63
2009	1,54633E+11	2,59374E+12	5,96	30,70
2010	1,73484E+11	2,838E+12	6,11	12,19
2011	2,12831E+11	3,43431E+12	6,19	22,68
2012	2,77174E+11	4,60825E+12	6,01	30,23
2013	2,64583E+11	4,33561E+12	6,10	-04,54
2014	2,70742E+11	4,71445E+12	5,74	02,32
2015	3,00334E+11	4,97228E+12	6,04	10,92
2016	3,12146E+11	4,80733E+12	6,49	03,93
2017	3,10792E+11	4,59184E+12	6,76	-0,43
2018	3,13337E+11	4,58446E+12	6,83	0,81

المصدر: من إعدادا الباحثة بناءا على بيانات قوانين المالية 2004-2018 المتوفرة على الموقع:

-https://www.mfdgi.gov.dz/index.php/ar/2014-03-24-14-21-50/lois-de-finances/276-2011-2014
-https://www.mfdgi.gov.dz/index.php/ar/2014-03-24-14-21-50/lois-de-finances/277-2001-2010

ملحق رقم (02): الاستبيان باللغة العربية

جامعة سطيف-1-

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

استبيان حول دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في الجامعات الجزائرية
موجه لهيئة التدريس في كل من: جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي -ميلة-، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر.

سيدي/ سيدتي؛

هذا الاستبيان يدخل في إطار تحضير رسالة دكتوراه في علوم التسيير، تحت عنوان: **"دور مبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر هيئة التدريس"**، حيث يعكس مفهوم الحوكمة نظام يقوم على مبادئ أساسية كالاستقلالية، المشاركة، المساءلة، الشفافية، الفعالية، العدالة...إلخ، والتي لها دور كبير في تحسين أداء هذه المؤسسات وبالتحديد من حيث الجودة ، كما يُحَدد منظومة القيم والأخلاقيات داخل مؤسسات التعليم العالي.

يتضمن الاستبيان ثلاثة أقسام، القسم الأول عبارة عن معلومات عامة عن أفراد العينة، أما القسم الثاني فاشمل على محوري الدراسة، المحور الأول حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة، أما المحور الثاني فحول مدى توافر معايير الجودة، بينما اشتمل القسم الثالث على سؤال مفتوح حول معوقات تطبيق الحوكمة.

بهدف تحقيق هدف الدراسة، يُرجى قراءة عبارات محاور الاستبيان قراءة متأنية واختيار الإجابة بدقة في الخانة المناسبة، لأن جودة النتائج ترتبط بدرجة موضوعية ودقة إجاباتكم، مع العلم أن الآراء التي سيتم الإدلاء بها لن يتم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم تعاونكم وتقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

رقم الاستبيان:

البريد الإلكتروني: nazihamekideche@yahoo.fr

السنة الجامعية: 2017-2018

القسم الأول: معلومات عامة

1. مؤسسة التعليم العالي[*]:

جامعة سطيف-1-	1
المركز الجامعي بميلة	2
المدرسة الوطنية للإحصاء والاقتصاد التطبيقي	3

2. الجنس:

ذكر	1
أنثى	2

3. المؤهل العلمي:

ماجستير أو ما يعادله	1
دكتوراه و ما يعادلها	2

4. الرتبة:

أستاذ مساعد قسم	1
أستاذ محاضر	2
أستاذ التعليم العالي	3

5. الخبرة:

أقل من 5 سنوات	1
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	2
من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	3
من 15 سنة إلى 20 سنة	4
أكثر من 20 سنة	5

6. هل توليت منصب مسؤولية (حاليا/سابقا):

نعم	1
لا	2

[*] الاستبيان الموجه لكل مؤسسة جامعية يَضُمُّ الكليات والمعاهد والأقسام الخاصة بكل من جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة، المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر على الترتيب.

7. إذا كان نعم، ما هو:

رئيس جامعة	1
نائب رئيس جامعة	2
أمين عام(كلية/جامعة)	3
عميد	4
نائب عميد	5
رئيس قسم	6
نائب رئيس قسم	7
رئيس المجلس العلمي	8
رئيس شعبة	9
مسؤول تخصص	10
أخرى...(أذكرها)	11

8. الخبرة في منصب المسؤولية:

أقل من 5 سنوات	1
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	2
من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	3
من 15 سنة إلى أقل من 20 سنة	4
أكثر من 20 سنة	5

القسم الثاني: محاور الدراسة

المحور الأول: مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تخص **مبادئ الحوكمة**، فما هي درجة موافقتك على تطبيقها في **(قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم)**:

س1.فيما يلي مجموعة من العبارات التي تخص **مجالس القيادة والإدارة العليا**، فما هو مستوى تطبيقها في **(قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم)**:

الرقم	العبارات	درجة الموافقة				
		موافق تماما	موافق	نوعا ما	غير موافق	غير موافق تماما
1	يتم اختيار رؤساء وأعضاء الهيئات المنتخبة (المجلس العلمي اللجنة العلمية...) بناء على كفاءاتهم.	5	4	3	2	1
2	يتميز أداء المسؤولين بالفعالية فيما يخص تسيير شؤون المصالح التي يشرفون عليها.	5	4	3	2	1
3	يتصف المسؤولون بأخلاقيات العمل.	5	4	3	2	1
4	يعمل المسؤولون في إطار هيئات رسمية تشرف على العملية الإدارية (التخطيط والتنفيذ والرقابة والتقييم).	5	4	3	2	1
5	يعمل المسؤولون على بناء وتطوير العلاقات مع الجامعات ومؤسسات المجتمع.	5	4	3	2	1
6	يعمل المسؤولون على تعزيز روح الانتماء وتوطيد العلاقات بين أصحاب المصلحة الداخلية.	5	4	3	2	1
س2.فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق **بمبدأ المسؤولية والمساءلة**، فما هو مستوى تطبيقها في **(قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم):**						
1	يلتزم المسؤولون، الإداريون والأساتذة بالأنظمة والقوانين عند تأدية مهامهم.	5	4	3	2	1
2	لا يوجد تداخل في المسؤوليات بين المستويات الإدارية المختلفة.	5	4	3	2	1
3	يخضع الأساتذة والإداريون للمسائلة (استجواب،خصم من الراتب...) في حالة الإخلال بالواجبات.	5	4	3	2	1
4	يتاح لأصحاب المصلحة (الأساتذة، الإداريون، الطلبة، المجتمع المحلي...) حق المساءلة حول أداء الجامعة.	5	4	3	2	1
5	توجد رقابة وتقييم دوري لأداء أصحاب المصلحة الداخلية (أساتذة واداريين).	5	4	3	2	1
6	يتوفر لدى الجامعة نظام لمحاربة مختلف أشكال الفساد.	5	4	3	2	1

س3.فيما يلي مجموعة من العبارات التي تخص مبدأ المشاركة، فما هو مستوى تطبيقها في (قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم):						
1	يتم تعيين أعضاء الهيئات المنتخبة (المجلس العلمي، اللجنة العلمية...) بديمقراطية.	5	4	3	2	1
2	يتم تمثيل أصحاب المصلحة الداخلية (الأساتذة والإداريون) في الهيئات المنتخبة عن طريق الانتخابات.	5	4	3	2	1
3	يتاح لأصحاب المصلحة الداخلية الفرصة في مناقشة وصناعة القرارات ذات العلاقة بمهامهم وحقوقهم.	5	4	3	2	1
4	يتم اتخاذ القرارات بالإجماع في المجالس واللجان الإدارية والبيداغوجية (مجلس الإدارة، المجلس العلمي، اللجنة العلمية...).	5	4	3	2	1
5	يتم توظيف اقتراحات أصحاب المصلحة الداخلية في تحسين آليات العمل.	5	4	3	2	1
6	يوجد تنسيق مستمر بين أصحاب المصلحة الداخلية (الأساتذة والإداريين).	5	4	3	2	1
7	يتم تشجيع وجود التنظيمات الطلابية ونقابات الأساتذة دون الإخلال بالنظام.	5	4	3	2	1
س4.فيما يلي مجموعة من العبارات التي تخص مبدأ الاستقلالية، فما هو مستوى تطبيقها في (قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم):						
1	للجامعة استراتيجية (رؤية، رسالة وأهداف...) مستقلة تتلاءم وبيئتها المحلية.	5	4	3	2	1
2	تتبنى الجامعة اللامركزية في اتخاذ القرارات بما يناسب الكليات والأقسام والإدارات المختلفة.	5	4	3	2	1
3	غالبا ما يكون للجامعة الحرية في تطبيق إجراءات التعيين، الترقية والتسريح لأعضاء الهيئتين الإدارية والأساتذة.	5	4	3	2	1
4	للجامعة الحرية في اقتراح تخصصات جديدة.	5	4	3	2	1
5	غالبا ما يكون لعضو هيئة التدريس الحرية في اختيار المقاييس التي يرغب في تدريسها.	5	4	3	2	1
6	للطالب الحرية في مناقشة القرارات الخاصة بدراسته (توقيت الدراسة، المكتبة، الامتحانات، اختيار المشرف أساليب التقييم...).	5	4	3	2	1
7	هناك حرية في اختيار اللغة التي يتم التدريس بها في الجامعة.	5	4	3	2	1
8	تتمتع الجامعة بالحرية في ممارسة البحث العلمي (اختيار المشاريع البحثية، النشر، المجلات، الملتقيات، الأيام الدراسية...).	5	4	3	2	1
9	تتمتع الجامعة بالحرية في تخصيص الميزانية حسب	5	4	3	2	1

	احتياجاتها.					
10	تتمتع الجامعة بالمرونة في تطبيق التشريعات والقوانين.	5	4	3	2	1
س5.فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق بمبدأ الإفصاح والشفافية، فما هو مستوى تطبيقها في (قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم):						
1	يتم الإعلام عن الأنظمة والقوانين المنظمة للعمل داخل الجامعة.	5	4	3	2	1
2	يتم الإعلان مسبقا عن فتح الترشح للمناصب الإدارية.	5	4	3	2	1
3	تطبق الجامعة نظام الإدارة الالكترونية في الإجراءات الإدارية.	5	4	3	2	1
4	يتم نشر المعلومات للأطراف ذات المصلحة (نشر الكتروني، نشر ورقي).	5	4	3	2	1
5	يتم حفظ وأرشفة المعلومات (ورقيا/الكترونيا).	5	4	3	2	1
6	يتم توفير قنوات اتصال متنوعة للأطراف ذات المصلحة (وضع صناديق خاصة للشكاوى والاقتراحات، رقم هاتف خاص ايميل خاص...).	5	4	3	2	1
7	يتم الرد على استفسارات المستفيدين من داخل وخارج الجامعة بشفافية.	5	4	3	2	1
8	تحرص إدارة الكلية على نشر معايير وإجراءات التقييم والترقية.	5	4	3	2	1
9	يتم تحيين المعلومات المتاحة على موقع الجامعة الالكتروني ومواقع الكليات التابعة لها.	5	4	3	2	1
س6.فيما يلي مجموعة من العبارات حول فعالية الأداء، فما هو مستوى تطبيقها في (قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم):						
1	يتم الالتزام بالنظام الداخلي الجامعة.	5	4	3	2	1
2	برامج، أنشطة، خطط الجامعة مرتبطة بجداول زمنية (انطلاق العام الدراسي واختتامه، فترة الامتحانات، إعلان النتائج...).	5	4	3	2	1
3	توفر الجامعة وصف دقيق لمهام كل وظيفة.	5	4	3	2	1
4	تقوم الجامعة بتقييم ذاتي دوري لأنشطتها.	5	4	3	2	1
5	يغلب طابع العمل الجماعي على مستوى النشاطات البيداغوجية والإدارية. (الاجتماعات التنسيقية، اللجان البيداغوجية، ...)	5	4	3	2	1
6	تقدم الجامعة مكافآت وحوافز للأساتذة ذوي الأداء المتميز.	5	4	3	2	1
7	تقوم الجامعة بتحليل أسباب رسوب الطلبة.	5	4	3	2	1
س7.فيما يلي مجموعة من العبارات التي تخص مبدأ العدالة، فما هو مستوى تطبيقها في (قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم):						

1	تطبق الجامعة سياسات عادلة لتعيين هيئة الأساتذة والإداريين.	5	4	3	2	1
2	يتم توزيع المهام والصلاحيات ما بين الأساتذة وما بين الإداريين بعدالة.	5	4	3	2	1
3	تطبق الجامعة سياسات عادلة في توجيه الطلبة نحو التخصصات المختلفة.	5	4	3	2	1
4	معايير تقييم أداء الأساتذة والإداريين تطبق على الجميع.	5	4	3	2	1
5	توفر الجامعة قواعد تكفل حق التظلم لكل أصحاب المصلحة الداخلية.	5	4	3	2	1
س8.فيما يلي مجموعة من العبارات التي تخص الأخلاقيات، فما هو مستوى تطبيقها في (قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم):						
1	لدى الجامعة مدونة لأخلاق المهنة والسلوك معلومة من قبل أصحاب المصلحة الداخلية.	5	4	3	2	1
2	يتم احترام مبادئ وقواعد الأخلاق والسلوك المهني من أطراف المصلحة الداخلية.	5	4	3	2	1
3	يراعي الجانب الأخلاقي عند تقييم أداء الأساتذة والإداريين (التعيين، الترقية...)	5	4	3	2	1
4	تلتزم الجامعة بالمصداقية والنزاهة في معاملاتها الداخلية والخارجية.	5	4	3	2	1
5	يتم حث الطلبة على الالتزام بالأخلاقيات.	5	4	3	2	1
6	يسود الاحترام المتبادل بين أصحاب المصلحة الداخلية.	5	4	3	2	1
7	يوجد الالتزام بالساعات المحددة للعمل.	5	4	3	2	1
8	يلتزم الباحثون بأخلاقيات البحث العلمي.	5	4	3	2	1
9	يتم الالتزام بالسرية في مضمون المداولات والنقاشات على مستوى الهيئات العلمية والإدارية المختلفة.	5	4	3	2	1

المحور الثاني: مستوى توافر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تخص **معايير الجودة**، فما هي درجة موافقتك على توافرها في **(قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم):**

س1.فيما يلي مجموعة من العبارات التي ترتبط بمعيار جودة البرامج الأكاديمية، فما هو مستوى توافرها في (قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم):

الرقم	العبارات	درجة الموافقة				
		موافق تماما	موافق	نوعا ما	غير موافق	غير موافق تماما
1	يتم الاعتماد على هيئات علمية استشارية في إعداد	5	4	3	2	1

	البرامج الدراسية.					
2	البرامج الدراسية تتماشى مع السياسة العامة للدولة.	5	4	3	2	1
3	البرامج الدراسية تتوافق مع مشروع الجامعة (الإمكانيات المالية، المادية، البشرية، التكنولوجية).	5	4	3	2	1
4	البرامج الدراسية تتوافق مع متطلبات سوق العمل.	5	4	3	2	1
5	محتوى البرامج الدراسية يتوافق مع التخصصات.	5	4	3	2	1
6	البرامج الدراسية تتضمن المهارات والكفاءات العلمية والعملية التي يحتاجها الخريج.	5	4	3	2	1
7	يتم مراجعة وتحديث البرامج في التخصصات المختلفة.	5	4	3	2	1
8	البرامج تواكب التقدم المعرفي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال.	5	4	3	2	1
9	يتضمن الموقع الالكتروني دروسا على الخط.	5	4	3	2	1
10	البرامج تراعي منظومة القيم في المجتمع.	5	4	3	2	1
س2.فيما يلي مجموعة من العبارات التي تخص **معيار جودة الطالب**، فما هو مستوى توافرها في **(قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم):**						
1	يوجد توافق بين عدد الطلبة والإمكانيات المتوفرة في الجامعة (عدد المقاعد، الأجهزة، الكتب، حجم المكتبة...).	5	4	3	2	1
2	يطبق برنامج المرافقة الأكاديمية (الوصايا) للطالب فيما يخص الجوانب الدراسية والبحث العلمي.	5	4	3	2	1
3	تتوفر بيئة تعليمية محفزة على الدراسة والتميز.	5	4	3	2	1
4	للطلبة دافعية واستعداد للتعلم.	5	4	3	2	1
5	يمتلك الطالب مهارات التفكير والإبداع (النقد، التحليل التركيز على الفهم...)	5	4	3	2	1
6	يتم اعتماد معايير تقييم شاملة (تقيس قدرات مختلفة للطلبة، تغطي المقرر الدراسية، التقييم المستمر...).	5	4	3	2	1
7	يتم نشر ثقافة المقاولتية بين الطلبة.	5	4	3	2	1
8	يتم أخذ متطلبات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بعين الاعتبار(أدوات التدريس، طرق التدريس...)	5	4	3	2	1
9	تتعاقد الجامعة مع القطاع الاقتصادي ومؤسسات المجتمع المدني لتسهيل التوجيه والإدماج المهني للخريجين.	5	4	3	2	1
س3.فيما يلي مجموعة من العبارات التي تخص **معيار جودة عضو هيئة التدريس** فما هو مستوى توافرها في **(قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم):**						
1	يتم تعيين أعضاء هيئة التدريس وفقا لمعايير واضحة (تعتمد على تحصيلهم العلمي، سجلهم الأكاديمي المتراكم...)	5	4	3	2	1
2	يوجد توافق بين عدد الأساتذة والمهام البيداغوجية	5	4	3	2	1

	(التدريس الإشراف...).					
3	يوجد توافق بين التخصص العلمي للأساتذة ونشاطاتهم البيداغوجية والبحثية.	5	4	3	2	1
4	يمتلك الأساتذة الكفاءات الكافية لمهنة التدريس الجامعي (مهارات التدريس، مهارات التواصل المهني، مهارات اللغوية...).	5	4	3	2	1
5	يقدم الأساتذة توصيفا للمقاييس المدرسة (أهداف البرامج الوقت المخصص...) للإدارة(Syllabus) .	5	4	3	2	1
6	يتم التأكد من تنفيذ توصيف المقاييس إداريا لاتخاذ الإجراءات اللازمة.	5	4	3	2	1
7	يتميز نشاط الأستاذ بالتجديد البيداغوجي (تحديث الدروس استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال، متابعة وتقييم الطلبة...)	5	4	3	2	1
8	يتم توفير البرامج التكوينية لأعضاء هيئة التدريس.	5	4	3	2	1
س4.فيما يلي مجموعة من العبارات التي تخص **معيار جودة البحث العلمي**، فما هو مستوى توافرها في **(قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم):**						
1	يشمل الهيكل التنظيمي للجامعة على هياكل خاصة بالبحث العلمي(مخابر، ورشات...).	5	4	3	2	1
2	الميزانية السنوية المخصصة للبحث العلمي كافية لتنفيذ نشاطاته.	5	4	3	2	1
3	ترتبط الأبحاث بمشكلات المجتمع ومؤسساته.	5	4	3	2	1
4	يتم استغلال نتائج البحث العلمي في القطاع الاجتماعي والاقتصادي.	5	4	3	2	1
5	يوجد نظام لتسويق البحوث العلمية.	5	4	3	2	1
6	تتوفر قاعدة بيانات للبحوث العلمية في الجامعة.	5	4	3	2	1
7	تتوفر آليات لنشر الأبحاث العلمية (مجلة علمية خاصة بالجامعة، الكلية، القسم) .	5	4	3	2	1
8	يتم عقد على الأقل مؤتمر دولي/ وطني في السنة.	5	4	3	2	1
9	تعقد الجامعة مشاريع بحث بالتعاون مع مؤسسات دولية.	5	4	3	2	1
10	تضمن وتسهل الجامعة حركية الباحثين (أساتذة/طلبة) على المستوى الدولي.	5	4	3	2	1
11	يقوم الباحثون بالتأطير المشترك للأطروحات (المؤسسات، الباحثون الأجانب).	5	4	3	2	1
س5.فيما يلي مجموعة من العبارات التي تخص **معيار جودة الهياكل والمرافق** فما هو مستوى توافرها في **(قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم):**						
1	الهياكل والمرافق البيداغوجية والإدارية (المدرجات، القاعات المكاتب،...) تتناسب مع عدد واحتياجات	5	4	3	2	1

	الأساتذة الطلبة والإداريين.					
2	الهياكل القاعدية مصممة وفقا لمعايير الصحة، السلامة والراحة (الإضاءة، التهوية، النظافة...).	5	4	3	2	1
3	هياكل البحث (المخابر، الورشات) ومستلزماته تلبي متطلبات البحث العلمي.	5	4	3	2	1
4	المكتبة تلبي احتياجات الأساتذة والطلبة (عدد الكتب، نوعية الكتب، عناوين الكتب...).	5	4	3	2	1
5	تتوفر الجامعة على هياكل خاصة بالأنشطة الدينية، الثقافية والرياضية.	5	4	3	2	1
6	تتوفر مواقف للسيارات كافية لأصحاب المصلحة الداخلية.	5	4	3	2	1
7	مواعيد فتح وغلق الهياكل الإدارية والبيداغوجية تتوافق مع أوقات حضور وعمل المستفيدين.	5	4	3	2	1
8	يتم تخصيص هياكل ومرافق خاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (قاعات في الطابق الأرضي، ممرات خاصة...).	5	4	3	2	1

القسم الثالث: معوقات تطبيق الحوكمة

-ما هي معوقات تطبيق الحوكمة في **قسمكم/ كليتكم/ جامعتكم**، من وجهة نظركم:

.....

.....

.....

ملحق رقم (03): الاستبيان باللغة الفرنسية

Université Ferhat Abbas Sétif 1
Faculté des Sciences Economiques, Commerciale et de Gestion

Questionnaire sur le Rôle des Principes de Gouvernance dans l'Amélioration de la Qualité dans les Universités Algériennes
Destiné au Corps Enseignant de: Université de Sétif-1-, Centre Universitaire de Mila, École Nationale Supérieure de Statistique et d'Economie Appliquée à Alger.

Monsieur / Madame;

Le présent questionnaire fait partie de la préparation d'une thèse de Doctorat en sciences de gestion intitulée: "**Le Rôle des Principes de Gouvernance dans l'Atteinte de la Qualité dans les Universités Algériennes du Point de Vue des Enseignants**", où le concept de gouvernance reflète un système fondé sur des principes de base tels que l'autonomie, la participation, la transparence, la responsabilisation, l'efficacité et l'équité. La gouvernance a un rôle important à jouer dans l'amélioration de la performance des établissements universitaires, notamment en termes de qualité, et définit également le système de valeurs et d'éthique dans ces établissements.

Le questionnaire comprend trois sections, la première contient des informations générales sur l'enquêté, alors que la deuxième comprend les deux volets de l'étude dont le premier concerne le niveau d'application des principes de gouvernance et le second est relatif à la disponibilité des critères de qualité, la troisième section comprend une question ouverte concernant les obstacles à l'application de la gouvernance.

Afin d'atteindre l'objectif de cette étude, veuillez lire attentivement les énoncés du questionnaire et choisir la réponse exacte dans le champ prévu à cet effet, car la qualité des résultats dépend du degré d'objectivité et de précision de vos réponses, sachant que les opinions exprimées ne seront utilisées qu'à des fins de recherche scientifique.

Merci de votre coopération et veuillez accepter notre sincère appréciation et notre respect.

Numéro du questionnaire:

Email: nazihamekideche@yahoo.fr

Année universitaire: 2017-2018

Section N°1 : Renseignements généraux :

1. Etablissement Universitaire[*] :

Université Sétif -1-	1
CentreUniversitaire -Mila-	2
Ecole Nationale Supérieure -Alger-	3

2. Sexe:

Homme	1
Femme	2

3. Qalification scientifique (Diplôme):

Magistère ou équivalent	1
Doctorat ou équivalent	2

4. Grade :

Maitre assistant	1
Maitre de conférence	2
Professeur	3

5. Expérience:

Moins de 05 ans	1
De 05 ans à moins de 10 ans	2
De 10 ans à moins de 15 ans	3
De 15 ans à 20 ans	4
Plus de 20 ans	5

6. Occupez ou avez-vous occupé un poste de responsabilité:

Oui	1
Non	2

7. Si oui, lequel:

Recteur d'université	1
Vice-recteur d'université	2
Secrétaire général (faculté / université)	3
Doyen	4
Vice doyen	5
Chef de département	6
Chef adjoint de département	7
Président du conseil scientifique	8
Chef de filière	9
Chef de spécialité	10
Autre (citer)…	11

8. Expérience dans le poste de responsabilité:

Moins de 05 ans	1

[*] Le questionnaire adressé à chaque établissement universitaire comprend les facultés, instituts et départements de l'Université de Sétif-1, du Centre universitaire de Mila, de l'École nationale supérieure de statistique et d'économie appliquée à Alger, respectivement.

De 05 ans à moins de 10 ans	2
De 10 ans à moins de 15 ans	3
De 15 ans à 20 ans	4
Plus de 20 ans	5

Section N°2: Les volets d'étude

Volet N°1: Le degré d'application des principes de la gouvernance au sein de l'université algérienne.

Vous trouverez ci-dessous un ensemble d'énoncés relatifs aux principes de gouvernance. Quel est le degré de votre consentement à postuler dans votre (Département/ Faculté/ Université):

N°	Les énoncés	Degré de l'accord				
		Tout à fait d'accord	D'accord	Moyennement d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Q1: En ce qui suit un ensemble d'énoncés qui concernent **les conseils de directions et les hauts responsables**, dites quel est le degré de leurs applications au sein de votre département/ faculté/ université:						
1	Les présidents et les membres des organes élus (conseil scientifique, comité pédagogique…) sont choisis selon la compétence.	5	4	3	2	1
2	Les responsables se distinguent par leur efficacité dans la gestion des affaires des services qu'ils supervisent.	5	4	3	2	1
3	Les responsables se distinguent par l'éthique professionnelle.	5	4	3	2	1
4	Les responsables travaillent dans le cadre d'organismes officiels qui supervisent les processus de l'opération administrative. (Planification, mise en œuvre, suivi et évaluation)	5	4	3	2	1
5	Les responsables travaillent pour tisser des relations avec les universités et les institutions de la société.	5	4	3	2	1
6	Les responsables travaillent pour renforcer l'esprit d'appartenance et les relations entre les parties prenantes internes.	5	4	3	2	1
Q2: Voici un ensemble d'énoncés relatifs au **principe de responsabilité et de responsabilisation**, quel est le niveau d'application dans votre département / faculté / université:						
1	Les responsables, les administrateurs et les enseignants s'engagent conformément aux lois et aux règlements dans l'exercice de leurs tâches.	5	4	3	2	1
2	Il n'y a pas de chevauchement des responsabilités entre les différents niveaux administratifs.	5	4	3	2	1
3	Les enseignants et les administratifs sont soumis à la responsabilisation (questionnaire, retenue sur salaire…) en cas de manquement de leurs devoirs.	5	4	3	2	1
4	Les parties prenantes (enseignants, administrateurs, étudiants, société locale…) ouvrent droit à la responsabilisation concernant la performance de l'université.	5	4	3	2	1
5	Il existe un contrôle et une évaluation périodique de la performance des parties prenantes internes (enseignants/administratifs).	5	4	3	2	1
6	L'université est dotée d'un système pour la lutte contre les différents types de corruption.	5	4	3	2	1
Q3:Voici un ensemble d'énoncés concernant **le principe de participation**, quel est le niveau d'application dans						

votre département / faculté / université:						
1	Les membres des organes élus (conseil scientifique, comité scientifique…) sont choisis démocratiquement.	5	4	3	2	1
2	Les parties prenantes sont représentées au sein des organes élus (conseil scientifique, comité scientifique) par voie d'élection.	5	4	3	2	1
3	Les parties prenantes ont la chance de participer à la discussion et la prise des décisions relatives à leurs tâcheset leurs droits.	5	4	3	2	1
4	Les décisions sont prises à l'unanimité au sein des conseils et des comités administratifs et pédagogiques (conseil d'administration, conseil scientifique, comité scientifique, etc.).	5	4	3	2	1
5	Les propositions des parties prenantes sont utilisées pour améliorer les mécanismes de travail.	5	4	3	2	1
6	Il existe une coordination continue entre les parties prenantes internes (enseignants/administrateurs).	5	4	3	2	1
7	Les organisations d'étudiants et les syndicats d'enseignants font l'objet d'encouragement sans préjudice du règlement.	5	4	3	2	1
Q4: Voici un ensemble d'énoncés concernant **le principe d'autonomie**, quel est le niveau d'application dans votre département / faculté / université:						
1	L'université a une stratégie (vision, mission, objectifs…) autonome adaptée à son environnement local.	5	4	3	2	1
2	L'université adopte la décentralisation dans la prise des décisions adaptée aux différentes facultés, départements et administrations.	5	4	3	2	1
3	L'université prend librement les procédures concernant le recrutement, la promotion, le licenciement dans bien des cas (pour les enseignants et les administrateurs).	5	4	3	2	1
4	L'université propose librement des nouvelles spécialités.	5	4	3	2	1
5	Dans la plus part des cas l'enseignant peut choisir librement la matière qu'il veut enseigner.	5	4	3	2	1
6	Les étudiants discutent librement des décisions concernant leurs études (l'emploi du temps, les horaires de la bibliothèque, l'encadrement, méthodes d'évaluation…)	5	4	3	2	1
7	Il existe une liberté de choisir la langue d'enseignement au sein de l'université.	5	4	3	2	1
8	L'université exerce librement la recherche scientifique (le choix des projets, la publication, les revues, séminaires, journées d'études…)	5	4	3	2	1
9	L'université alloue librement le budget selon ses besoins.	5	4	3	2	1
10	L'université a une souplesse dans l'application des règlements et des législations.	5	4	3	2	1
Q5: Voici un ensemble d'énoncés relatifs au **principe de divulgation et de transparence**, quel est le niveau d'application dans votre département / faculté / université:						
1	Les lois et les règlements régissant le travail au sein de l'université sont portés à la connaissance des intéressés.	5	4	3	2	1
2	L'appel à candidature aux élections dans les postes administratifs se fait au préalable.	5	4	3	2	1

3	L'université applique le système de l'administration électronique dans les procédures administratives .	5	4	3	2	1
4	Les informations sont publiées au profit de toutes les parties prenantes (sur papier, électroniquement).	5	4	3	2	1
5	Les informations sont sauvegardées et archivées (papier / électroniquement).	5	4	3	2	1
6	Des canaux de communication sont disponibles sur différents lieux (boites pour les requêtes, numéro de téléphone spécial, email spécial …).	5	4	3	2	1
7	Les demandes émanant de bénéficiaires internes et externes à l'université reçoivent une réponse transparente.	5	4	3	2	1
8	La faculté diffuse les normes et les procédures relatives à l'évaluation et à la promotion.	5	4	3	2	1
9	Les informations et les données disponibles sur le site électronique de l'université sont actualisées de manière permanente.	5	4	3	2	1
Q6: Voici un ensemble d'énoncés sur **l'efficacité de la performance**, quel est le niveau d'application dans votre département / faculté / université:						
1	L'université est dotée d'un règlement intérieur applicable et respecté.	5	4	3	2	1
2	Les programmes, les activités, et les plans de l'université sont liés à des calendriers (Début de l'année universitaire, fin d'année, période des examens, affichage des résultats…)	5	4	3	2	1
3	L'université détermine clairement les taches de chaque fonction.	5	4	3	2	1
4	L'université entreprend une auto évaluation périodique de ses activités.	5	4	3	2	1
5	L'université encourage le travail collectif (comité pédagogique, comité de formation, réunion de coordination,...) entre les membres de la famille universitaire.	5	4	3	2	1
6	L'université fait des récompenses au profit des enseignants qui produisent et font d'excellents travaux.	5	4	3	2	1
7	L'université analyse les raisons concernant l'échec des étudiants.	5	4	3	2	1
Q7: Voici un ensemble d'énoncés concernant **le principe d'équité**, quel est le niveau d'application dans votre département / faculté / université:						
1	L'université adopte des politiques équitables dans le recrutement des enseignants et des administrateurs.	5	4	3	2	1
2	Les tâches et les prérogatives sont reparties équitablement entre les enseignants et entre les administrateurs.	5	4	3	2	1
3	Les normes d'orientation des étudiants vers les différentes spécialités sont équitables.	5	4	3	2	1
4	Les normes d'évaluation de la performance sont appliquées pour tous.	5	4	3	2	1
5	L'université assure à tous ses membres le droit de plainte.	5	4	3	2	1
Q8: Voici un ensemble d'énoncés liés à **la déontologie**, quel est le niveau d'application dans votre département / faculté / université:						
1	L'université a un code de déontologie connu par les parties prenantes.	5	4	3	2	1

2	Les principes et les règles du code de déontologie sont respectés par les parties prenantes internes.	5	4	3	2	1
3	Le processus d'évaluation de la performance (recrutement, promotion…) se fait en respectant les principes d'éthique.	5	4	3	2	1
4	Dans ses engagements internes et externes, l'université est tenue d'être crédible et honnête.	5	4	3	2	1
5	Les étudiants sont incités à respecter les principes de l'éthique.	5	4	3	2	1
6	Les relations entre les parties prenantes se distinguent par le respect mutuel.	5	4	3	2	1
7	Les horaires de travail sont respectés.	5	4	3	2	1
8	Les chercheurs respectent l'éthique de la recherche scientifique.	5	4	3	2	1
9	Le contenu des délibérations et des discussions au sein des instances scientifiques et administratives est gardé au secret.	5	4	3	2	1

Volet N°2: Le niveau de disponibilité des critères de la qualité au sein de l'université algérienne.

Vous trouverez ci-dessous un ensemble d'énoncés concernant les critères de qualité. Quel est le degré de votre consentement concernant le niveau de leur disponibilité dans votre (Département/ Faculté/ Université)?

Q1: Voici un ensemble d'énoncés concernant **le critère de qualité des programmes académiques**, quel est le niveau de sa disponibilité dans votre département / faculté / université:

N°	Les énoncés	Degré de l'accord				
		Tout à fait d'accord	D'accord	Moyennement d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	L'élaboration des programmes d'étude s'appuie sur des organes scientifiques et consultatifs.	5	4	3	2	1
2	Les programmes d'étude sont conformes à la politique générale de l'État.	5	4	3	2	1
3	Les programmes d'étude sont conformes au projet de l'université (les moyens financiers, matériels et humains, technologiques).	5	4	3	2	1
4	Les programmes d'étude sont conformes aux exigences du marché de travail.	5	4	3	2	1
5	Le contenu des programmes d'étude sont conformes aux spécialités.					
6	Les programmes d'étude contiennent les compétences scientifiques et pratiques qu'exige la formation des diplômés.	5	4	3	2	1
7	Les programmes des différentes spécialités sont révisés et actualisés.	5	4	3	2	1
8	Les programmes sont adaptés au progrès scientifique et aux technologies de l'information et de la communication.	5	4	3	2	1
9	Le site électronique contient des cours en ligne.	5	4	3	2	1
10	Les programmes prennent en compte le système des valeurs dans la société.	5	4	3	2	1

Q2: Voici un ensemble d'énoncés concernant **le critère de qualité l'étudiant**, quel est le niveau de sa disponibilité au sein de votre département/ faculté/ université:						
1	Il existe une concordance entre le nombre d'étudiants et les moyens disponibles au niveau de l'université (nombre de sièges, d'ordinateurs, de livres, espace de bibliothèque…).	5	4	3	2	1
2	Un programme d'accompagnement académique (le tutorat) s'applique au profit de l'étudiant au niveau pédagogique et scientifique.	5	4	3	2	1
3	Il existe un environnement favorable pour l'étude et l'excellence.	5	4	3	2	1
4	Les étudiants ont la volonté et la motivation à l'apprentissage.	5	4	3	2	1
5	Les étudiants possèdent les compétences de réflexion et de créativité (le critique, l'analyse, la compréhension…).	5	4	3	2	1
6	Les normes d'évaluation adoptées sont globales (elles mesurent les différentes capacités de l'étudiant, couvrent tout le programme, évaluation contenue….).	5	4	3	2	1
7	Une culture d'entreprenariat a été diffusée entre les étudiants.	5	4	3	2	1
8	Il est tenu compte des exigences d'étudiants ayant des besoins spécifiques (matériel et méthodes d'enseignement).	5	4	3	2	1
9	Des contrats sont conclus avec le secteur économique et les organisations de la société civile pour faciliter l'orientation et l'intégration des diplômés.	5	4	3	2	1
Q3: Voici un ensemble d'énoncés concernant **le critère de qualité du corps enseignant,** quel est le niveau de sa disponibilité dans votre département/ faculté/ université:						
1	Les membres du corps professoral sont désignés selon des critères clairs (qui tiennent compte de leurs savoirs académiques cumulés).	5	4	3	2	1
2	Il existe une concordance entre le nombre des enseignants et les tâches pédagogiques (enseignement, encadrement....)	5	4	3	2	1
3	Il existe une concordance entre la spécialité scientifique des enseignants et leurs activités scientifiques et pédagogiques.	5	4	3	2	1
4	Les enseignants possèdent les compétences requises pour la fonction de l'enseignent universitaire (compétences pédagogiques, communication professionnelle, compétences linguistiques…)	5	4	3	2	1
5	Les enseignants mettent à la disposition des étudiants les syllabus de chaque matière au niveau de l'administration (les objectifs, le temps exigé…)	5	4	3	2	1
6	L'administration vérifie la mise en œuvre et la finalisation des syllabus pour prendre les mesures nécessaires.	5	4	3	2	1
7	L'activité pédagogique de l'enseignant se distingue par l'innovation pédagogique (actualisation des cours, utilisation des TIC…)	5	4	3	2	1
8	L'université assure des formations (recyclage) au profit des enseignants.	5	4	3	2	1

Q4: Voici un ensemble d'énoncés concernant **le critère de qualité de la recherche scientifique**, quel est le niveau de sa disponibilité dans votre département / faculté/ université:						
1	L'organigramme de l'université contient une structure propre à la recherche scientifique (laboratoires, ateliers, ….)	5	4	3	2	1
2	Le budget annuel alloué à la recherche scientifique suffit à l'exécution des activités.	5	4	3	2	1
3	Il existe une liaison entre la recherche et les problèmes de la société et ses institutions.	5	4	3	2	1
4	Le produit de la recherche scientifique est exploité dans le secteur économique et social.	5	4	3	2	1
5	Il existe un système de valorisation des produits de la recherche scientifique.	5	4	3	2	1
6	L'université est dotée d'une base de données pour les recherches scientifiques.	5	4	3	2	1
7	Il existe des mécanismes pour la publication des résultats de la recherche (revue scientifique…)	5	4	3	2	1
8	Un congrès national / international est tenu au moins une fois par an.	5	4	3	2	1
9	L'université conclue des projets de recherche en coopération avec des institutions internationales.	5	4	3	2	1
10	L'université assure et facilite le mouvement des chercheurs sur le plan mondial.	5	4	3	2	1
11	Il existe un encadrement conjoint des thèses (entreprises, chercheurs étrangers).	5	4	3	2	1
Q5: Voici un ensemble d'énoncés concernant **le critère de qualité des structures et des installations**, quel est le niveau de sa disponibilité dans votre département / faculté / université?						
1	Les structures et les installations pédagogiques et administratives (amphi, salles, bureaux…) concordent avec le nombre et les besoins des enseignants, des étudiants, des administrateurs.	5	4	3	2	1
2	Les infrastructures sont conçues conformément aux normes de santé, de sécurité et de confort (éclairage, ventilation, propreté…)	5	4	3	2	1
3	Les structures de recherche (laboratoires, ateliers) répondent aux exigences des activités scientifiques.	5	4	3	2	1
4	La bibliothèque répond aux besoins des enseignants et des étudiants (nombre de livres, qualité des livres, les titres…)	5	4	3	2	1
5	L'université est dotée des structures pour l'exercice des activités religieuses, culturelles et sportives.	5	4	3	2	1
6	Un espace suffisant est réservé aux véhicules des parties prenantes internes.	5	4	3	2	1
7	Les horaires d'ouverture et de fermeture des structures pédagogiques et administratives correspondent au temps de présence des intéressés.	5	4	3	2	1
8	Des infrastructures sont réservées aux individus ayant des besoins spécifiques (des salles au rez - de-chaussée, des couloirs spéciaux...)	5	4	3	2	1

Section N°3: Obstacles de l'application de la gouvernance

Quels sont les obstacles qui s'opposent à l'application de la gouvernance dans votre département/faculté/université, selon votre point de vue?

……
……
……

ملحق رقم (04): قائمة الأساتذة المحكمين

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة
داوود عبد الملك يحيى الحدابي	أستاذ، مستشار وزارة التربية والتعليم، مستشار الحوكمة لدى البنك الدولي، مستشار اليونسكو واليونسيف	الجامعة العالمية الإسلامية ماليزيا
ساعد بن فرحات	أستاذ	جامعة سطيف-1-
عبد الوهاب بلمهدي	أستاذ	جامعة سطيف-1-
زين الدين بروش	أستاذ	جامعة سطيف-1-
محمد حميدوش	أستاذ	جامعة سطيف-1-
محمد لغريب	أستاذ	جامعة تبسة
فاروق يعلى	أستاذ محاضر	جامعة سطيف-2-
حمزة شودار	أستاذ محاضر	جامعة سطيف-1-
كمال محلي	أستاذ محاضر	جامعة سطيف-1-
صليحة رقاد	أستاذ محاضر	جامعة سطيف-1-
عادل لعجالي	أستاذ محاضر	جامعة سطيف-1-
شفيعة آيت بارة	أستاذ مساعد	جامعة سطيف-1-

ملحق رقم (05): مخرجات التحليل الإحصائي للاستبيان

1. اختبار ثبات الاستبيان باستعمال قانون "ألفا كرونباخ"

- **المحور الأول: مبادئ الحوكمة**

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	476	100,0
	Exclue[a]	0	0,0
	Total	476	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,954	59

- **المحور الثاني: معايير الجودة**

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	476	100,0
	Exclue[a]	0	0,0
	Total	476	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,947	46

- **الثبات الإجمالي للاستبيان**

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,968	105

2. اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات (Kolmogorov-Smirnov)

Test de Kolmogorov-Smirnov à un échantillon

		GOV	QUAL
N		476	476
Paramètres normaux[a,b]	Moyenne	3,0194	2,7290
	Ecart-type	0,58471	0,63270
Différences les plus extrêmes	Absolue	0,041	0,043
	Positive	0,041	0,043
	Négative	-0,031	-0,029
Z de Kolmogorov-Smirnov		0,890	0,928
Signification asymptotique (bilatérale)		0,407	0,355

a. La distribution à tester est gaussienne.
b. Calculée à partir des données.

3. اختبار التعدد الخطي بين المتغيرات

Coefficients[a]

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Statistiques de colinéarité	
	B	Ecart standard	Bêta	T	Sig	Tolérance	VIF
(Constante)	0,608	0,126		4,816	0,000		
Leadership	0,001	0,041	0,002	0,031	0,975	0,446	2,240
Responsabilisation	0,096	0,047	0,114	2,065	0,039	0,415	2,407
Particapation	0,047	0,045	0,060	1,055	0,292	0,396	2,525
Independance	0,192	0,051	0,183	3,751	0,000	0,532	1,880
Transparence	0,059	0,041	0,071	1,442	0,150	0,514	1,946
Efficacite	0,125	0,056	0,142	2,236	0,026	0,314	3,181
Egalite	-0,046	0,050	-0,054	-0,931	0,352	0,376	2,663
Ethique	0,233	0,054	0,256	4,334	0,000	0,362	2,762

a. Variable dépendante : qalit

4. اختبار كفاية حجم العينة

Indice KMO et test de Bartlett

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0,924
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	34226,534
	ddl	5460
	Signification	0,000

5. اختبار ANOVA للفروق في الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير "الجامعة"

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Leadership	Intergroupes	2,649	2	1,324	2,051	0,130
	Intragroupes	305,367	473	0,646		
	Total	308,016	475			
Responsabilisation	Intergroupes	7,342	2	3,671	6,842	0,001
	Intragroupes	253,781	473	0,537		
	Total	261,122	475			
Particapation	Intergroupes	4,980	2	2,490	4,038	0,018
	Intragroupes	291,648	473	0,617		
	Total	296,628	475			
Independance	Intergroupes	,116	2	0,058	0,162	0,851
	Intragroupes	168,868	473	0,357		
	Total	168,984	475			
Transparence	Intergroupes	7,699	2	3,849	6,789	0,001
	Intragroupes	268,191	473	0,567		
	Total	275,890	475			
Efficacite	Intergroupes	10,773	2	5,386	11,067	0,000
	Intragroupes	230,210	473	0,487		
	Total	240,983	475			
Egalite	Intergroupes	2,791	2	1,395	2,631	0,073
	Intragroupes	250,845	473	0,530		
	Total	253,636	475			

Ethique	Intergroupes	4,517	2	2,258	4,850	0,008
	Intragroupes	220,254	473	0,466		
	Total	224,771	475			

ANOVA

GOV

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	2,680	2	1,340	3,964	0,020
Intragroupes	159,909	473	0,338		
Total	162,589	475			

6. اختبار Bonferroni لمصدر الفروق في الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير "الجامعة"

Tests post hoc

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: GOV

Bonferroni

(I) Université	(J) Université	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Setif	Mila	0,01236	0,06530	1,000	-0,1445	0,1692
	Alger	0,22414*	0,08044	0,017	0,0309	0,4174
Mila	Setif	-0,01236	0,06530	1,000	-0,1692	0,1445
	Alger	0,21178	0,09234	0,067	-0,0101	0,4336
Alger	Setif	-0,22414*	0,08044	0,017	-0,4174	-0,0309
	Mila	-0,21178	0,09234	0,067	-0,4336	0,0101

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

7. اختبار "T" للفروق في الآراء حول للفروق في الآراء حول مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغير " تولي منصب إداري "

Test T

Statistiques de groupe							
GOV	OcPoste	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	t	Sig
	Oui	235	3,1144	0,55220	0,03602	3,655	0,000
	Non	241	2,9209	0,60132	0,03873	3,659	0,000

8. اختبار ANOVA للفروق في الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة حسب متغير "الجامعة"

ANOVA

CrQual		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Programmes	Intergroupes	2,794	2	1,397	2,410	0,091
	Intragroupes	274,161	473	0,580		
	Total	276,955	475			
Etudiant	Intergroupes	18,091	2	9,046	18,246	0,000
	Intragroupes	234,498	473	0,496		
	Total	252,589	475			
Enseignant	Intergroupes	8,294	2	4,147	8,318	0,000
	Intragroupes	235,818	473	0,499		
	Total	244,112	475			
Recherche	Intergroupes	7,876	2	3,938	6,939	0,001
	Intragroupes	268,439	473	0,568		
	Total	276,315	475			
Structures	Intergroupes	29,048	2	14,524	24,100	0,000
	Intragroupes	285,048	473	0,603		
	Total	314,096	475			

ANOVA

Qual	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	7,680	2	3,840	10,170	0,000
Intragroupes	178,592	473	0,378		
Total	186,272	475			

9. اختبار Bonferroni لمصدر الفروق في الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة حسب متغير "الجامعة"

Tests post hoc

Comparaisons multiples:

Variable dépendante: Qualit

Bonferroni

(I) Université	(J) Université	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Setif	Mila	-0,12417	0,06901	0,218	-0,2900	0,0416
	Alger	-0,37588*	0,08501	0,000	-0,5801	-0,1716
Mila	Setif	0,12417	0,06901	0,218	-0,0416	0,2900
	Alger	-0,25171*	0,09758	0,031	-0,4861	-0,0173
Alger	Setif	0,37588*	0,08501	0,000	0,1716	0,5801
	Mila	0,25171*	0,09758	0,031	0,0173	0,4861

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Unidirectionnel

10. اختبار "T" للفروق في الآراء حول للفروق في الآراء حول مستوى توافر معايير الجودة حسب متغير " تولي منصب إداري "

Test T

Statistiques de groupe

	OcPoste	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	t	Sig
Qalit	Oui	235	2,7912	0,60351	0,03937	2,338	0,020
	Non	241	2,6576	0,64200	0,04135	2,339	0,020

11. نتائج الانحدار المتعدد

Régression

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,641[a]	0,410	0,400	0,48493

a. Prédicteurs : (Constante), Ethique, Independance, Leadership, Transparence, Responsabilisation, Particapation, Egalite, Efficacite

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	76,452	8	9,556	40,638	0,000[b]
	Résidus	109,820	467	0,235		
	Total	186,272	475			

a. Variable dépendante : qalit

b. Prédicteurs : (Constante), Ethique, Independance, Leadership, Transparence, Responsabilisation, Particapation, Egalite, Efficacite

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Ecart standard	Bêta		
1	(Constante)	0,608	0,126		4,816	0,000
	Leadership	0,001	0,041	0,002	0,031	0,975
	Responsabilisation	0,096	0,047	0,114	2,065	0,039
	Particapation	0,047	0,045	0,060	1,055	0,292
	Autonomie	0,192	0,051	0,183	3,751	0,000
	Transparence	0,059	0,041	0,071	1,442	0,150
	Efficacite	0,125	0,056	0,142	2,236	0,026
	Egalite	-0,046	0,050	-0,054	-,931	0,352
	Ethique	0,233	0,054	0,256	4,334	0,000

a. Variable dépendante : qalit

ملحق رقم (06): توزيع حجم المجتمع في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة

1. جامعة سطيف-1-

Université Sétif -1- Encadrement 2016/ 2017

	PROF		M.CONF "A"		M.CONF "B"		M.ASST "A"		M.ASST "B"		ASST		P.ING		TOTAL		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	G
Electronique	16		7	1	4	3	11	4	1						39	8	47
Génie des Procédés	23	10	9	5	3	8	3	7		1					38	31	69
Electrotechnique	11		8	3	12	3	16	5	2						49	11	60
Génie civil	1		2		5	1	14	5	4	3	1				27	9	36
Sces et Techniques	10		5	3	10	19	32	22	1	4			1		59	48	107
Faculté: Technologie	61	10	31	12	34	34	76	43	8	8	1	0	1	0	212	107	319
Institut : Mécanique	18	2	14	3	10	5	11	4		9	1			0	54	14	68
Architecture	4		4		3	1	22	11	8	9					41	21	62
Sces de la terre	1		4		4		9	3	6	4					24	7	31
Institut : Architecture et Sces de la terre	5	0	8	0	7	1	31	14	14	13	0	0	0	0	65	28	93
Chimie	4	1	4	2	1	5	6	11							15	19	34
Informatique	4	1	3	1	10	5	16	12							33	19	52
Physique	28	1	8	3	12	5	12	6							60	15	75
Maths	22	22	10	4	7	10	15	14		1					54	51	105
Faculté:Sciences	58	25	25	10	30	25	49	43	0	1	0	0	0	0	162	104	266
Agronomie	3	2	2		5	2	7	5	5	4					22	13	35
Biochimie	7	1	2	1		6	7	9							16	17	33
Physiologie animale	5	2		1	2	3	2	5							9	11	20
Environnement	9	1	1	1	0	1	5	10	1	3					16	16	32
Microbiologie			2	3	4	2	2	7		1					8	13	21
Sces de base	2				2	2	4	20	2	11					10	33	43
Faculté: sces de la nature et de vie	26	6	7	6	13	16	27	56	8	19	0	0	0	0	81	103	184
Médecine (HU)			10	13	3	1	62	89							75	103	178
Médecine	19	8	2	3		6	4	4	1	4					26	25	51
Pharmacie (HU)							4	14							4	14	18
Pharmacie															0	0	0
Chirurgie dentaire (HU)							4	11							4	11	15
Chirurgie dentaire															0	0	0
Faculté:Médecine	19	8	12	16	3	7	74	118	1	4	0	0	0	0	109	153	262
Sces commerciales.	1	2				2	7	8	3	2					11	14	25
Sces economiques	6		3		3	3	35	29	6	6					53	38	91
Sces de gestion	5		9	1	7	3	25	14	1	6	2				49	24	73
Sces finance et comtapilété	1				2		16	18	3	3					22	21	43
Etudes de bases	1	1			3	1	27	18	9	14					40	34	74
Faculté sces ECO.	14	3	12	1	15	9	110	87	22	31	2	0	0	0	175	131	306
TOTAL	201	54	109	48	112	97	378	365	53	76	4	0	1	0	858	640	1498
	255		157		209		743		129		4		1				

المصدر: مصلحة الإحصاء والتخطيط والإستشراف

2. المركز الجامعي بميلة

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Direction du Développement et de la Prospective

TAB 8: TABLEAU DES ENSEIGNANTS PERMANENTS

Etablissement Universitaire: **Centre Universitaire Abdelhafid BOUSSOUF MILA**

	Professeur			**Maitre de conférence**						**Maître Assistant**						**T O T A L**		
				Classe A			**Classe B**			**Classe A**			**Classe B**					
	homme	**Femme**	**TOTAL**	**homme**	**Femme**	**TOTAL**	**homme**	**Femme**	**TOTAL**	**homme**	**Femme**	**TOTAL**	**homme**	**Femme**	**TOTAL**	**homme**	**Femme**	**TOTAL**
	institut de science et technologie																	
Mathématiques	1	0	1	3	0	3	3	0	3	9	14	23	3	7	10	**19**	**21**	40
Physique	0	0	0	4	2	6	3	1	4	1	2	3	1	2	3	**9**	**7**	16

Chimie	0	0	0	0	0	0	1	6	7	1	2	3	0	1	1	**2**	**9**	11
Technologie	1	0	1	2	0	2	3	2	5	3	1	4	1	2	3	**10**	**5**	15
Informatique	0	0	0	0	0	0	5	3	8	16	9	25	0	3	3	**21**	**15**	36
Architecture	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	**0**	**2**	2
hydrolique	0	0	0	0	0	0	2	0	2	4	5	9	0	0	0	**6**	**5**	11
Genie civil	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	2	1	0	1	**4**	**0**	4
Sciences de la Nature	1	0	1	2	1	3	6	8	14	7	19	26	3	1	4	**19**	**29**	48
Sciences de la Terre	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	**1**	**2**	3
S/TOTAL 01			**0**			**0**			**0**			**0**			**0**	**0**	**0**	**186**
	institut de science DE GESTION																	
S.Economiques	1	0	1	2	0	2	8	6	14	14	6	20	2	1	3	**27**	**13**	40
S. de Gestion	0	0	0	1	1	2	1	2	3	18	5	23	1	1	2	**21**	**9**	30
Sciences Commerciales	0	0	0	0	0	0	3	0	3	4	2	6	0	0	0	**7**	**2**	9
S.Juridiques et Administratives	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	2	**1**	**3**	4
Science de l'information et communication	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	**0**	**1**	1

Sciences Sociales et humaines	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	2	2	**2**	**2**	4
S/TOTAL02	**1**	**0**	**1**	**3**	**1**	**4**	**13**	**9**	**22**	**37**	**14**	**51**	**4**	**6**	**10**	**58**	**30**	**88**
	Institut de science Lettre et Langue																	
			0			0			0			0			0	**0**	**0**	0
Langue et Littérature Arabe	2	0	2	7	3	10	11	6	17	24	22	46	0	2	2	**44**	**33**	77
Anglais	0	0	0	0	1	1	0	2	2	2	2	4	1	4	5	**3**	**9**	12
Français	0	0	0	0	1	1	4	1	5	1	1	2	0	0	0	**5**	**3**	8
Traduction	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	**1**	**2**	3
S/'TOTAL 03	**2**	**0**	**2**	**7**	**5**	**12**	**16**	**9**	**25**	**27**	**26**	**53**	**1**	**7**	**8**	**53**	**47**	**100**
TOTAL G	**3**	**0**	**3**	**10**	**6**	**16**	**29**	**18**	**47**	**64**	**40**	**104**	**5**	**13**	**18**	**111**	**77**	**374**

المصدر: مصلحة الإحصاء والتخطيط والإستشراف

3. المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Ecole nationale Supérieure de Statistique et d'Economie Appliquée

Grade/Sexe / Dept	Grade						Total
	Prof		M.C "A,B"		M.A "A,B"		
	M	F	M	F	M	F	
Tronc commun	05	02	19	08	7	8	49
Economie Appliquée et Prospective	5	1	3	0	6	2	17
Statistique Appliquée	4	3	4	3	3	1	18
Finances et Actuariat	3	2	8	6	4	1	24
Total							108

المصدر: مصلحة المستخدمين

ملحق رقم (07): توزيع حجم العينة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة

1. توزيع حجم العينة في جامعة سطيف-1-

جدول رقم (01): توزيع حجم العينة في كلية الإقتصاد حسب الأقسام، الرتبة والجنس

الرتبة/الجنس / القسم	أستاذ مساعد			أستاذ محاضر			أستاذ التعليم العالي			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
قسم الجذع المشترك	7	7	14	1	0	1	0	0	0	15
قسم التسيير	5	5	10	2	2	4	1	0	1	15
قسم الاقتصاد	8	7	15	1	1	2	1	0	1	18
قسم التجارة	2	2	4	0	0	0	1	0	1	5
قسم المالية والمحاسبة	4	4	8	1	0	0	0	0	0	9
المجموع										**62**

المصدر: وثائق مصلحة الإحصاء والتخطيط جامعة سطيف-1-

جدول رقم (02): توزيع حجم العينة في كلية علوم الطبيعة والحياة حسب الأقسام، الرتبة والجنس

الرتبة/الجنس / القسم	أستاذ التعليم العالي			أستاذ محاضر			أستاذ مساعد			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
الهندسة الزراعية	1	0	1	1	1	2	2	2	4	7
بيوكيمياء	2	0	2	1	1	2	1	2	3	7
فيزيولوجيا الحيوان	1	0	1	1	0	1	1	1	2	4
البيئة	2	0	2	1	0	1	1	4	5	7
ميكروبيولوجيا	0	0	0	1	1	2	1	1	2	4
العلوم /الدراسات القاعدية	0	0	0	1	0	1	2	7	9	9
المجموع										**38**

المصدر: وثائق مصلحة الإحصاء والتخطيط جامعة سطيف-1-

جدول رقم (03): توزيع حجم العينة في كلية التكنولوجيا حسب الأقسام، الرتبة والجنس

الرتبة/الجنس / القسم	أستاذ التعليم العالي			أستاذ محاضر			أستاذ مساعد			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
الإلكترونيك	3	0	3	3	1	4	2	1	3	10
هندسة الطرائق	5	2	7	3	2	5	0	2	2	14
إلكتروتقني	2	0	2	4	1	5	4	1	5	12
الهندسة المدنية	0	0	0	1	0	1	4	2	6	7
العلوم وتقنيات	2	0	2	4	4	8	8	4	12	22
المجموع										**65**

المصدر: وثائق مصلحة الإحصاء والتخطيط جامعة سطيف-1-

جدول رقم (04): توزيع حجم العينة في معهد الميكانيك حسب الأقسام، الرتبة والجنس

الرتبة/الجنس / القسم	أستاذ التعليم العالي			أستاذ محاضر			أستاذ مساعد			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
الميكانيك	3	1	**4**	5	2	7	2	1	**3**	14
المجموع										**14**

المصدر: وثائق مصلحة الإحصاء والتخطيط جامعة سطيف-1-

جدول رقم (05): توزيع حجم العينة في معهد الهندسة المعمارية حسب الأقسام، الرتبة والجنس

الرتبة/الجنس / القسم	أستاذ التعليم العالي			أستاذ محاضر			أستاذ مساعد			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
الهندسة	1	0	1	2	0	2	6	4	10	13
علوم الأرض	0	0	0	2	0	2	2	2	4	6
المجموع										**19**

المصدر: وثائق مصلحة الإحصاء والتخطيط جامعة سطيف-1-

جدول رقم (06): توزيع حجم العينة في كلية الطب حسب الأقسام، الرتبة والجنس

الرتبة/الجنس / القسم	أستاذ التعليم العالي			أستاذ محاضر			أستاذ مساعد			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
الطب	3	2	5	3	5	8	14	20	34	47
الصيدلة	/	/	/	/	/	/	1	3	4	4
جراحة الأسنان	/	/	/	/	/	/	1	2	3	3
المجموع										**54**

المصدر: وثائق مصلحة الإحصاء والتخطيط جامعة سطيف-1-

جدول رقم (07): توزيع حجم العينة في كلية العلوم حسب الأقسام، الرتبة والجنس

الرتبة/الجنس / القسم	أستاذ التعليم العالي			أستاذ محاضر			أستاذ مساعد			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
الكيمياء	1	0	1	1	1	2	1	3	4	7
الإعلام الآلي	1	0	1	3	1	4	4	2	6	11
الفيزياء	5	1	6	4	1	5	3	1	4	15
الرياضيات	5	4	9	3	3	6	3	3	6	21
المجموع										**54**

المصدر: وثائق مصلحة الإحصاء والتخطيط جامعة سطيف-1-

2. توزيع حجم العينة في المركز الجامعي بميلة

جدول رقم (01): توزيع حجم العينة في معهد التكنولوجيا حسب الأقسام، الرتبة والجنس

الرتبة/الجنس / القسم	أستاذ التعليم العالي			أستاذ محاضر			أستاذ مساعد			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
الرياضيات	0	0	0	2	0	2	3	6	9	11
الفيزياء	0	0	0	2	1	3	1	1	2	5
الكيمياء	0	0	0	0	2	2	0	1	1	3
التكنولوجيا	0	0	0	1	1	2	1	1	2	4
الإعلام الآلي	0	0	0	1	1	2	5	3	8	10
الهندسة	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
الهيدروليك	0	0	0	1	0	1	1	1	2	3
الهندسة المدنية	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
علوم الطبيعة	0	0	0	2	3	5	3	6	9	14
علوم الأرض	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
المجموع										53

المصدر: وثائق مصلحة الإحصاء والتخطيط للمركز الجامعي بميلة

جدول رقم (02): توزيع حجم العينة في معهد الاقتصاد حسب الأقسام، الرتبة والجنس

الرتبة/الجنس / القسم	أستاذ التعليم العالي			أستاذ محاضر			أستاذ مساعد			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
الإقتصاد	1	0	1	3	2	5	4	2	6	12
التسيير	0	0	0	1	1	2	5	2	7	9
التجارة	0	0	0	1	0	1	1	1	2	3
الحقوق	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
العلوم الاجتماعية والإنسانية	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
المجموع										**26**

المصدر: وثائق مصلحة الإحصاء والتخطيط للمركز الجامعي بميلة

جدول رقم (03): توزيع حجم العينة في معهد الآداب واللغات حسب الأقسام، الرتبة والجنس

الرتبة/الجنس / القسم	أستاذ التعليم العالي			أستاذ محاضر			أستاذ مساعد			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
اللغة العربية	1	0	1	5	3	8	7	6	13	22
الإنجليزية	0	0	0	0	1	1	1	1	2	3
الفرنسية	0	0	0	1	0	1	1	1	2	2
الترجمة	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
المجموع										**28**

المصدر: المصدر: وثائق مصلحة الإحصاء والتخطيط للمركز الجامعي بميلة

3. توزيع حجم العينة في المدرسة العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر

جدول رقم (01): توزيع حجم العينة في المدرسة العليا حسب الأقسام، الرتبة والجنس

الرتبة/الجنس / القسم	أستاذ التعليم العالي			أستاذ محاضر			أستاذ مساعد			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
الجذع المشترك	1	3	4	4	11	15	4	5	9	28
الاقتصاد الكمي	2	1	3	2	0	2	4	1	5	10
إحصاء تطبيقي	2	2	4	2	2	4	2	1	3	11
مالية السوق	2	1	3	5	3	8	2	1	3	14
المجموع										**63**

المصدر: وثائق مصلحة الإحصاء والتخطيط بالمدرسة العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر

ملحق رقم (08): تنقية الاستبيان

محاور الدراسة		التشبع العاملي للعبارة	العبارة المحذوفة	الاتساق الداخلي للمحور
المتغير المستقل: مبادئ الحوكمة 59 عبارة				
مجالس القيادة والإدارة العليا	1. يتم اختيار رؤساء وأعضاء الهيئات المنتخبة (المجلس العلمي اللجنة العلمية...) بناء على كفاءاتهم.	0.594		**0.796**
	2. يتميز أداء المسؤولين بالفعالية فيما يخص تسيير شؤون المصالح التي يشرفون عليها.	0.57		
	3. يتصف المسؤولون بأخلاقيات العمل.	0.503		
	4. يعمل المسؤولون في إطار هيئات رسمية تشرف على العملية الإدارية (التخطيط والتنفيذ والرقابة والتقييم).		~~Q14~~	
	5. يعمل المسؤولون على بناء وتطوير العلاقات مع الجامعات ومؤسسات المجتمع.	0.515		
	6. يعمل المسؤولون على تعزيز روح الانتماء وتوطيد العلاقات بين أصحاب المصلحة الداخلية.		~~Q16~~	
المسؤولية والمساءلة	1.يلتزم المسؤولون، الإداريون والأساتذة بالأنظمة والقوانين عند تأدية مهامهم.	0.497		**0.732**
	2.لا يوجد تداخل في المسؤوليات بين المستويات الإدارية المختلفة.	0.462		
	3.يخضع الأساتذة والإداريون للمسائلة (استجواب،خصم من الراتب...) في حالة الإخلال بالواجبات.		~~Qr3~~	
	4.يتاح لأصحاب المصلحة (الأساتذة، الإداريون، الطلبة، المجتمع المحلي...) حق المساءلة حول أداء الجامعة.	0.553		
	5.توجد رقابة وتقييم دوري لأداء أصحاب المصلحة الداخلية (أساتذة واداريين).		~~Qr5~~	
	6.يتوفر لدى الجامعة نظام لمحاربة مختلف أشكال الفساد.	0.685		
المشاركة	1.يتم تعيين أعضاء الهيئات المنتخبة (المجلس العلمي، اللجنة العلمية...) بديمقراطية.	0.457		**0.779**
	2.يتم تمثيل أصحاب المصلحة الداخلية (الأساتذة والإداريون) في الهيئات المنتخبة عن طريق الانتخابات.	0.535		
	3.يتاح لأصحاب المصلحة الداخلية الفرصة في مناقشة وصناعة القرارات ذات العلاقة بمهامهم وحقوقهم.		~~Qp3~~	

	4.يتم اتخاذ القرارات بالإجماع في المجالس واللجان الإدارية والبيداغوجية (مجلس الإدارة، المجلس العلمي، اللجنة العلمية...).	0.563		
	5.يتم توظيف اقتراحات أصحاب المصلحة الداخلية في تحسين آليات العمل.	0.663		
	6.يوجد تنسيق مستمر بين أصحاب المصلحة الداخلية (الأساتذة والإداريين).		~~Qp6~~	
	7.يتم تشجيع وجود التنظيمات الطلابية ونقابات الأساتذة دون الإخلال بالنظام.	0.572		
الاستقلالية	1.للجامعة استراتيجية (رؤية، رسالة وأهداف...) مستقلة تتلاءم وبيئتها المحلية.	0.64		~~0.629~~
	2.تتبنى الجامعة اللامركزية في اتخاذ القرارات بما يناسب الكليات والأقسام والإدارات المختلفة.	0.484		
	3.غالبا ما يكون للجامعة الحرية في تطبيق إجراءات التعيين، الترقية والتسريح لأعضاء الهيئتين الإدارية والأساتذة.		~~Qi3~~	
	4. للجامعة الحرية في اقتراح تخصصات جديدة.		~~Qi4~~	
	5.غالبا ما يكون لعضو هيئة التدريس الحرية في اختيار المقاييس التي يرغب في تدريسها.		~~Qi5~~	
	6.للطالب الحرية في مناقشة القرارات الخاصة بدراسته (توقيت الدراسة، المكتبة، الامتحانات، اختيار المشرف أساليب التقييم...).		~~Qi6~~	
	7.هناك حرية في اختيار اللغة التي يتم التدريس بها في الجامعة.		~~Qi7~~	
	8.تتمتع الجامعة بالحرية في ممارسة البحث العلمي (اختيار المشاريع البحثية، النشر، المجلات، الملتقيات، الأيام الدراسية...).		~~Qi8~~	
	9.تتمتع الجامعة بالحرية في تخصيص الميزانية حسب احتياجاتها.	0.464		
	10.تتمتع الجامعة بالمرونة في تطبيق التشريعات والقوانين.	0.659		
الإفصاح والشفافية	1.يتم الإعلام عن الأنظمة والقوانين المنظمة للعمل داخل الجامعة.	0.478		**0.739**
	2.يتم الإعلان مسبقا عن فتح الترشح للمناصب الإدارية.	0.458		

	3.تطبق الجامعة نظام الإدارة الالكترونية في الإجراءات الإدارية.		~~Qt3~~	
	4.يتم نشر المعلومات للأطراف ذات المصلحة (نشر الكتروني، نشر ورقي).		~~Qt4~~	
	5.يتم حفظ وأرشفة المعلومات (ورقيا/الكترونيا).		~~Qt5~~	
	6.يتم توفير قنوات اتصال متنوعة للأطراف ذات المصلحة (وضع صناديق خاصة للشكاوى والاقتراحات، رقم هاتف خاص ايمايل خاص...).		~~Qt6~~	
	7.يتم الرد على استفسارات المستفيدين من داخل وخارج الجامعة بشفافية.	0.525		
	8.تحرص إدارة الكلية على نشر معايير وإجراءات التقييم والترقية.		~~Qt8~~	
	9.يتم تحيين المعلومات المتاحة على موقع الجامعة الالكتروني ومواقع الكليات التابعة لها.	0.484		
فعالية الأداء	1.يتم الالتزام بالنظام الداخلي الجامعة.		~~QEf1~~	**0.791**
	2.برامج، أنشطة، خطط الجامعة مرتبطة بجداول زمنية (انطلاق العام الدراسي واختتامه، فترة الامتحانات، إعلان النتائج...).	0.584		
	3.توفر الجامعة وصف دقيق لمهام كل وظيفة.	0.541		
	4.تقوم الجامعة بتقييم ذاتي دوري لأنشطتها.	0.606		
	5.يغلب طابع العمل الجماعي على مستوى النشاطات البيداغوجية والإدارية. (الاجتماعات التنسيقية، اللجان البيداغوجية، ...)	0.658		
	6.تقدم الجامعة مكافآت وحوافز للأساتذة ذوي الأداء المتميز.		~~QEf6~~	
	7-.تقوم الجامعة بتحليل أسباب رسوب الطلبة.	0.609		

العدالة	1.تطبق الجامعة سياسات عادلة لتعيين هيئة الأساتذة والإداريين.	0.554		0.773
	2. يتم توزيع المهام والصلاحيات ما بين الأساتذة وما بين الإداريين بعدالة.	0.688		
	3.تطبق الجامعة سياسات عادلة في توجيه الطلبة نحو التخصصات المختلفة.	0.50		
	4.معايير تقييم أداء الأساتذة والإداريين تطبق على الجميع.		~~QEg4~~	
	5.توفر الجامعة قواعد تكفل حق التظلم لكل أصحاب المصلحة الداخلية.	0.566		
الأخلاقيات	1.لدى الجامعة مدونة لأخلاق المهنة والسلوك معلومة من قبل أصحاب المصلحة الداخلية.		~~QEth1~~	0.752
	2.يتم احترام مبادئ وقواعد الأخلاق والسلوك المهني من أطراف المصلحة الداخلية.	0.593		
	3.يراعي الجانب الأخلاقي عند تقييم أداء الأساتذة والإداريين(التعيين، الترقية...)	0.532		
	4.تلتزم الجامعة بالمصداقية والنزاهة في معاملاتها الداخلية والخارجية.		~~QEth4~~	
	5.يتم حث الطلبة على الالتزام بالأخلاقيات.		~~QEth5~~	
	6.يسود الاحترام المتبادل بين أصحاب المصلحة الداخلية.		~~QEth6~~	
	7.يوجد الالتزام بالساعات المحددة للعمل.	0.454		
	8.يلتزم الباحثون بأخلاقيات البحث العلمي.	0.529		
	9.يتم الالتزام بالسرية في مضمون المداولات والنقاشات على مستوى الهيئات العلمية والإدارية المختلفة.	0.471		
المتغير التابع: معايير الجودة 46 عبارة				
البرامج	1.يتم الاعتماد على هيئات علمية استشارية في إعداد البرامج الدراسية.		~~QPr1~~	0.75
	2.البرامج الدراسية تتماشى مع السياسة العامة للدولة.	0.534		
	3.البرامج الدراسية تتوافق مع مشروع الجامعة (الإمكانيات المالية، المادية، البشرية، التكنولوجية).		~~QPr3~~	
	4.البرامج الدراسية تتوافق مع متطلبات سوق العمل.	0.591		
	5.محتوى البرامج الدراسية يتوافق مع التخصصات.	0.565		
	6.البرامج الدراسية تتضمن المهارات والكفاءات العلمية والعملية التي يحتاجها الخريج.		~~QPr6~~	
	7.يتم مراجعة وتحديث البرامج في التخصصات المختلفة.	0.567		
	8.البرامج تواكب التقدم المعرفي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال.		~~QPr8~~	

	9.يتضمن الموقع الالكتروني دروسا على الخط.	0.495		
	10.البرامج تراعي منظومة القيم في المجتمع.		~~QPr10~~	
الطالب	1.يوجد توافق بين عدد الطلبة والإمكانيات المتوفرة في الجامعة (عدد المقاعد، الأجهزة، الكتب، حجم المكتبة...).		~~QEtud1~~	**0.77**
	2.يطبق برنامج المرافقة الأكاديمية (الوصايا) للطالب فيما يخص الجوانب الدراسية والبحث العلمي.		~~QEtud2~~	
	3.تتوفر بيئة تعليمية محفزة على الدراسة والتميز.	0.59		
	4.للطلبة دافعية واستعداد للتعلم.		~~QEtud4~~	
	5.يمتلك الطالب مهارات التفكير والإبداع (النقد، التحليل التركيز على الفهم...)	0.603		
	6.يتم اعتماد معايير تقييم شاملة (تقيس قدرات مختلفة للطلبة، تغطي المقرر الدراسية، التقييم المستمر...).	0.616		
	7.يتم نشر ثقافة المقاولتية بين الطلبة.		~~QEtud7~~	
	8.يتم أخذ متطلبات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بعين الاعتبار (أدوات التدريس، طرق التدريس...)	0.458		
	9.تتعاقد الجامعة مع القطاع الاقتصادي ومؤسسات المجتمع المدني لتسهيل التوجيه والإدماج المهني للخريجين.		~~QEtud9~~	
هيئة التدريس	1.يتم تعيين أعضاء هيئة التدريس وفقا لمعايير واضحة (تعتمد على تحصيلهم العلمي، سجلهم الأكاديمي المتراكم...)	0.586		**0.753**
	2.يوجد توافق بين عدد الأساتذة والمهام البيداغوجية (التدريس الإشراف...).	0.551		
	3.يوجد توافق بين التخصص العلمي للأساتذة ونشاطاتهم البيداغوجية والبحثية.		~~QEn3~~	
	4.يمتلك الأساتذة الكفاءات الكافية لمهنة التدريس الجامعي (مهارات التدريس، مهارات التواصل المهني، مهارات اللغوية...).	0.526		
	5.يقدم الأساتذة توصيفا للمقاييس المدرسة (أهداف البرامج الوقت المخصص...) للإدارة(Syllabus) .	0.485		
	6.يتم التأكد من تنفيذ وإنهاء توصيف المقاييس إداريا لاتخاذ الإجراءات اللازمة.		~~QEn6~~	
	7.يتميز نشاط الأستاذ بالتجديد البيداغوجي (تحديث الدروس استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال، متابعة وتقييم الطلبة...)		~~QEn7~~	
	8.يتم توفير البرامج التكوينية لأعضاء هيئة التدريس.	0.506		
البحث العلمي	1.يشمل الهيكل التنظيمي للجامعة على هياكل خاصة بالبحث العلمي(مخابر، ورشات...).	0.554		**0.713**
	2.الميزانية السنوية المخصصة للبحث العلمي كافية لتنفيذ نشاطاته.		~~Qr2~~	
	3.ترتبط الأبحاث بمشكلات المجتمع ومؤسساته.	0.517		
	4.يتم استغلال نتائج البحث العلمي في القطاع الاجتماعي والاقتصادي.	0.51		

	5.يوجد نظام لتسويق البحوث العلمية.		~~Qr5~~	
	6.تتوفر قاعدة بيانات للبحوث العلمية في الجامعة.		~~Qr6~~	
	7.تتوفر آليات لنشر الأبحاث العلمية (مجلة علمية خاصة بالجامعة، الكلية، القسم) .		~~Qr7~~	
	8.يتم عقد على الأقل مؤتمر دولي/وطني في السنة.		~~Qr8~~	
	9.تعقد الجامعة مشاريع بحث بالتعاون مع مؤسسات دولية.	0.493		
	10.تضمن وتسهل الجامعة حركية الباحثين (أساتذة/طلبة) على المستوى الدولي.		~~Qr10~~	
	11.يقوم الباحثون بالتأطير المشترك للأطروحات (المؤسسات، الباحثون الأجانب).		~~Qr11~~	
الهياكل والمرافق	1.الهياكل والمرافق البيداغوجية والإدارية (المدرجات، القاعات المكاتب،...) تتناسب مع عدد واحتياجات الأساتذة الطلبة والإداريين.	0.453		~~0.631~~
	2.الهياكل القاعدية مصممة وفقا لمعايير الصحة، السلامة والراحة (الإضاءة، التهوية، النظافة...).	0.497		
	3.هياكل البحث (المخابر، الورشات) ومستلزماته تلبي متطلبات البحث العلمي.	0.534		
	4.المكتبة تلبي احتياجات الأساتذة والطلبة (عدد الكتب، نوعية الكتب، عناوين الكتب...).		~~Qs4~~	
	5.تتوفر الجامعة على هياكل خاصة بالأنشطة الدينية، الثقافية والرياضية.		~~Qs5~~	
	6.تتوفر مواقف للسيارات كافية لأصحاب المصلحة الداخلية.		~~Qs6~~	
	7.مواعيد فتح وغلق الهياكل الإدارية والبيداغوجية تتوافق مع أوقات حضور وعمل المستفيدين.	0.496		
	8.يتم تخصيص هياكل ومرافق خاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (قاعات في الطابق الأرضي، ممرات خاصة...).		~~Qs8~~	

عدد العبارات الإجمالي: 105

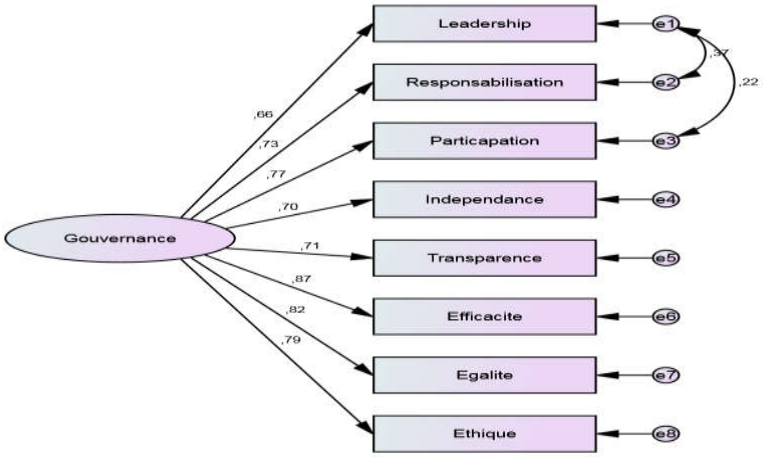
عدد العبارات المحذوفة: 56

عدد العبارات المتبقية: 49

ملاحظة: تم حذف محور الاستقلالية في الحوكمة ومحور الهياكل والمرافق في الجودة

ملحق رقم (09): نماذج القياس والنموذج البنائي قبل وبعد تنقية الاستبيان

1. النماذج قبل التنقية



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	18	54,797	18	,000	3,044
Saturated model	36	,000	0		
Independence model	8	2315,035	28	,000	82,680

RMR, GFI

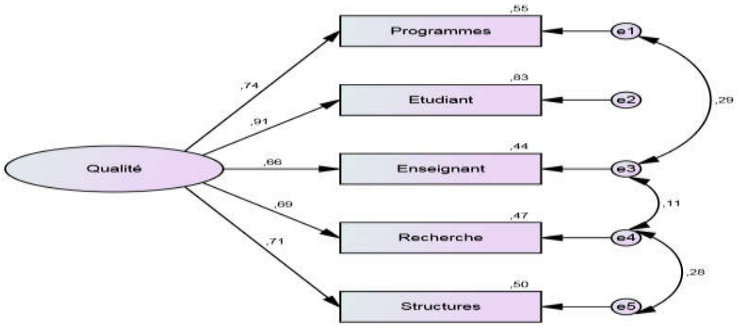
Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,013	,972	,944	,486
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,280	,295	,094	,230

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,976	,963	,984	,975	,984
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,066	,046	,086	,090
Independence model	,415	,400	,429	,000



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	13	8,899	2	,012	4,450
Saturated model	15	,000	0		
Independence model	5	1195,555	10	,000	119,556

RMR, GFI

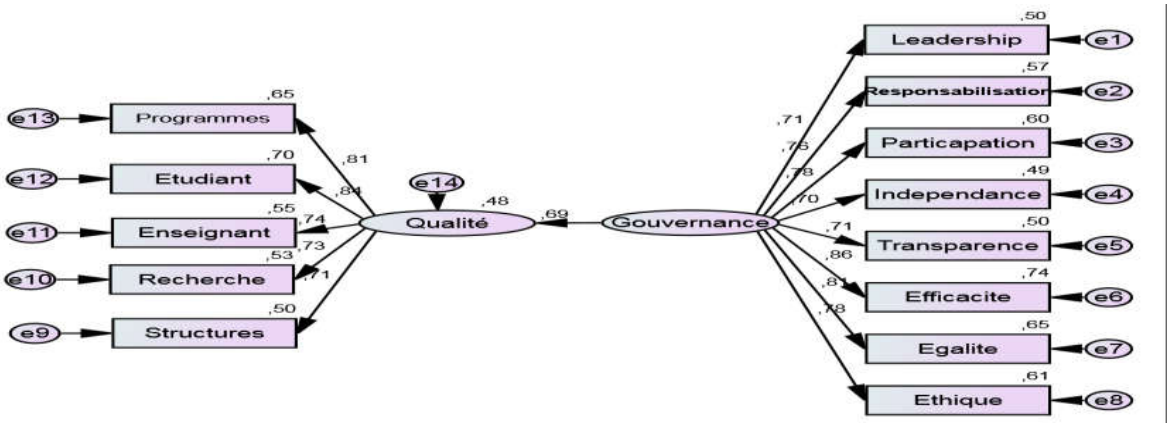
Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,009	,993	,945	,132
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,287	,419	,128	,279

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,993	,963	,994	,971	,994
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,085	,034	,146	,114
Independence model	,500	,476	,524	,000



Standardized RMR = ,0525

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	27	428,820	64	,000	6,700
Saturated model	91	,000	0		
Independence model	13	3970,761	78	,000	50,907

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,030	,878	,827	,618
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,261	,248	,122	,212

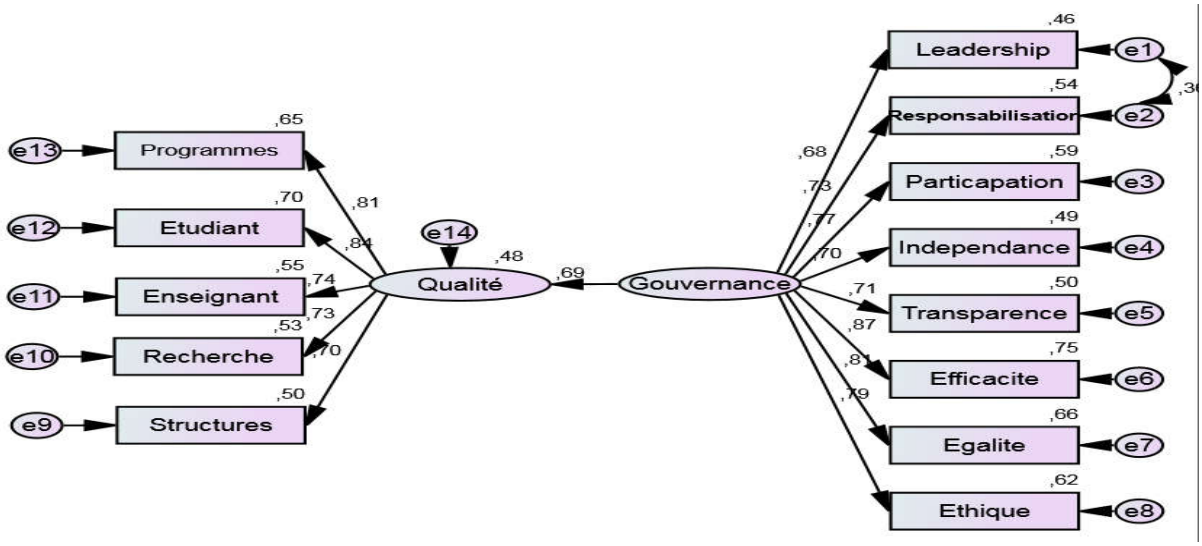
Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,892	,868	,907	,886	,906
Saturated model	1,000		1,000		1,000

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,110	,100	,120	,000
Independence model	,324	,316	,333	,000



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	28	373,724	63	,000	5,932
Saturated model	91	,000	0		
Independence model	13	3970,761	78	,000	50,907

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,029	,892	,845	,618
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,261	,248	,122	,212

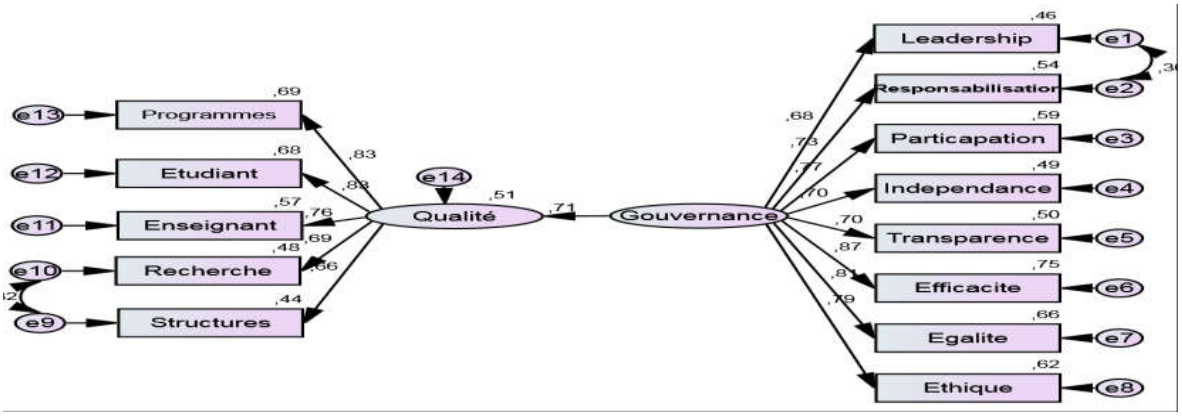
Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,906	,883	,920	,901	,920
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,102	,092	,112	,000
Independence model	,324	,316	,333	,000

Standardized RMR = ,0499



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	29	335,015	62	,000	5,403
Saturated model	91	,000	0		
Independence model	13	3970,761	78	,000	50,907

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,025	,903	,858	,615
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,261	,248	,122	,212

Baseline Comparisons

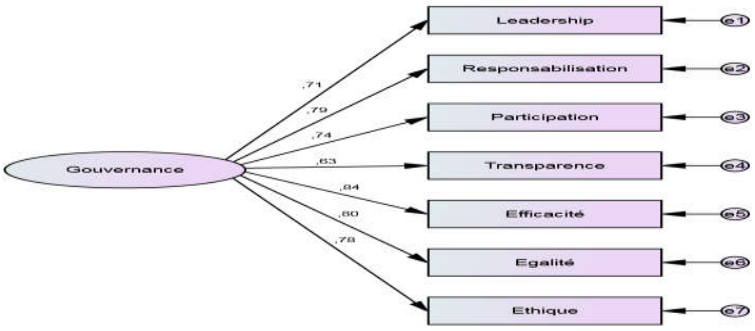
Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,916	,894	,930	,912	,930
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,096	,086	,107	,000
Independence model	,324	,316	,333	,000

Standardized RMR = ,0441

2. النماذج بعد التنقية



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	14	36,678	14	,001	2,620
Saturated model	28	,000	0		

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Independence model	7	1147,652	21	,000	54,650

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,018	,965	,929	,482
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,303	,336	,115	,252

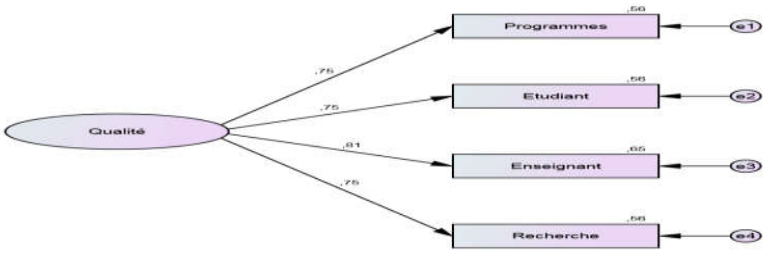
Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,968	,952	,980	,970	,980
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,074	,045	,103	,083
Independence model	,424	,403	,445	,000

Standardized RMR = ,0289



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	8	5,070	2	,079	2,535
Saturated model	10	,000	0		
Independence model	4	489,837	6	,000	81,639

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,011	,992	,958	,198
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,293	,495	,158	,297

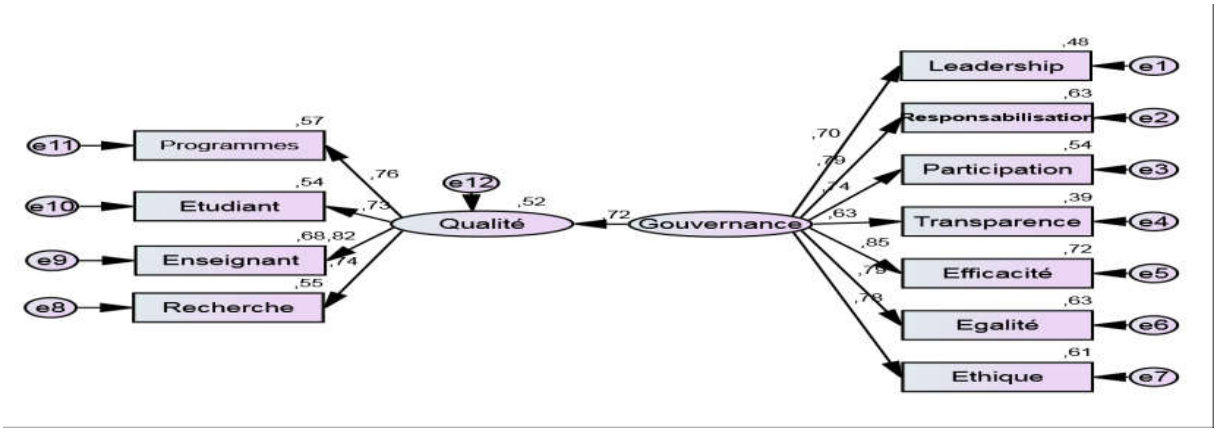
Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,990	,969	,994	,981	,994
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,072	,000	,152	,239
Independence model	,519	,481	,559	,000

Standardized RMR = ,0172



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	23	124,336	43	,000	2,892
Saturated model	66	,000	0		
Independence model	11	1872,986	55	,000	34,054

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,023	,929	,891	,605
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,283	,286	,144	,239

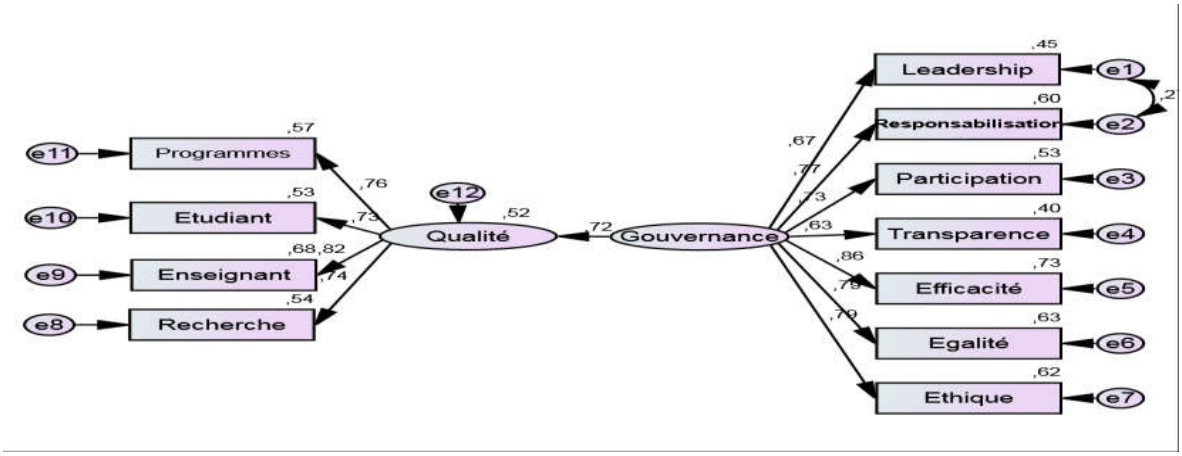
Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,934	,915	,956	,943	,955
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,080	,063	,096	,002
Independence model	,332	,320	,345	,000

SRMS 0.0377



SRMR 0.0351

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	24	107,024	42	,000	2,548

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Saturated model	66	,000	0		
Independence model	11	1872,986	55	,000	34,054

RMR, GFI

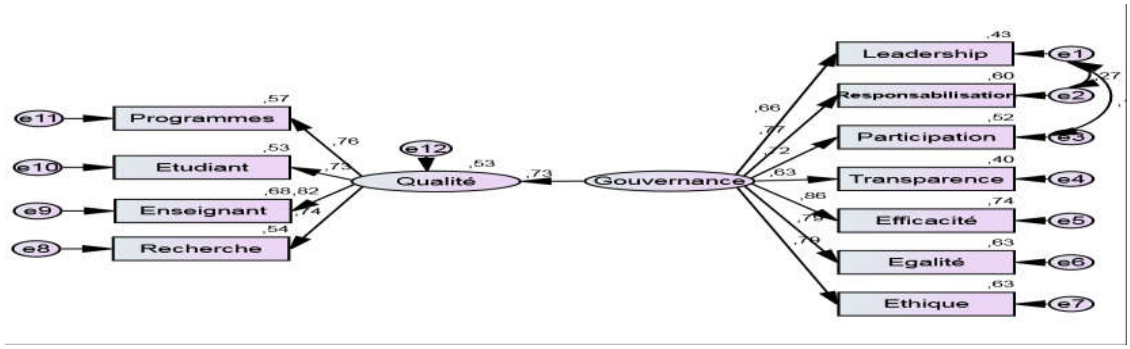
Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,022	,938	,903	,597
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,283	,286	,144	,239

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,943	,925	,964	,953	,964
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,072	,055	,089	,017
Independence model	,332	,320	,345	,000



SRMR 0.0334

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	25	100,049	41	,000	2,440
Saturated model	66	,000	0		
Independence model	11	1872,986	55	,000	34,054

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,021	,944	,910	,586
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,283	,286	,144	,239

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,947	,928	,968	,956	,968
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,069	,052	,087	,032
Independence model	,332	,320	,345	,000

الملخص

تُعتبر الحوكمة من أهم الأنظمة الحديثة المُعتمدة في إصلاح مؤسسات التعليم العالي على المستوى الدولي، خاصة في ظل التحديات الحالية لهذا القطاع، ويقوم هذا النظام على مبادئ أساسية كالاستقلالية، المشاركة، المساءلة، الشفافية، والتي لها دور كبير في تحسين أداء هذه المؤسسات وبالتحديد من حيث الجودة، فمعظم مؤسسات التعليم العالي الرائدة تُدرج ضمن استراتيجياتها نظام حوكمة مُعلن وواضح، وحَقَّقت من خلاله نتائج إيجابية على مستوى عناصر نظامها ككل (مدخلات-عمليات-مخرجات)، والتي مَكَّنتها من احتلال الصدارة في قوائم التصنيف العالمي.

حتى تُواكب الجزائر الاتجاهات العالمية الحديثة وتُحَقِّق جودة تعليمها العالي قامت منذ الاستقلال بسلسلة من الإصلاحات، كان أهمها الإصلاح المتمثل في تطبيق نظام LMD سنة 2004 وتبني نظام ضمان الجودة سنة 2010، ولكن رغم عمق هذه الإصلاحات، إلا أن تأثيرها كان ضعيفا على مستوى أداء مؤسسات التعليم العالي وهذا ما تعكسه المؤشرات الكمية والنوعية لهذا القطاع، ويرجع ذلك لعدة عوامل أهمها غياب رؤية وإستراتيجية واضحة، سوء التسيير، ضعف التمويل، غياب مشاركة حقيقية للأطراف ذات المصلحة، غياب آليات المساءلة، مِمَّا يُشير إلى أن إحدى الأزمات الرئيسية هي أزمة حوكمة بالدرجة الأولى.

استهدفت هذه الدراسة الوقوف على مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة ودورها في تحقيق معايير الجودة في ثلاث مؤسسات جامعية (جامعة سطيف-1-، المركز الجامعي بميلة والمدرسة العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالجزائر) من خلال استقصاء آراء عينة من 476 أستاذ. توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة كان متوسطا، في المقابل كان مستوى توافر معايير الجودة منخفضا جدا، مع وجود فروق معنوية في الآراء حسب بعض متغيرات المراقبة، أيضا أظهرت النتائج وجود دور لمبادئ الحوكمة في تحقيق الجودة من خلال التأثير المعنوي والإيجابي والقوي لمبادئ الحوكمة على معايير الجودة، مع وجود عوامل أخرى تُؤثر أيضا على الجودة.

الكلمات المفتاحية: مؤسسات التعليم العالي، الحوكمة، مبادئ الحوكمة، الجودة، معايير الجودة.

Abstract

Governance is one of the most important modern systems adopted in the reform of higher education institutions at the international level, especially within the current challenges of this sector. This system is based on some basic principles such as autonomy, participation, accountability and transparency, which have a significant role in improving the performance of these institutions, especially in terms of quality. Most of the leading institutions of higher education incorporate a clear and visible governance system in their strategies. They have achieved positive results at the level of the components of their system as a whole (input-processes-output), which enabled them to take the lead in the rankings.

In order to keep pace with the recent global trends and achieve the quality of its higher education, Algeria has undertaken a series of reforms since the independence; the most important of which was the implementation of the LMD system in 2004 and the adoption of the quality assurance system in 2010. However, despite the depth of these reforms, they have had little impact on the performance of higher education institutions. This is reflected in the quantitative and qualitative indicators of this sector. This is due to several factors; the most important of which is the absence of a clear vision and strategy, mismanagement, inadequate funding, lack of real stakeholder participation, and lack of accountability mechanisms, which indicates that one of the main crises is a governance crisis in the first class.

This study aimed to identify the level of application of the principles of governance and its role in achieving quality standards in three institutions (University of Setif-1, University Center in Mila and the Higher School of Statistics and Applied Economics in Algies) through a survey of a sample of 476 teachers. The study reached a number of results; the most important of which is that the level of application of the principles of governance in the institutions of higher education in the study was average. In contrast, the level of availability of quality criteria was very low, with significant differences in views according to some control variables.The results also showed a role for the principles of governance in achieving quality through their significant positive and strong impact on quality criteria, with other factors also affecting quality.

Keywords: Higher Education Institutions, Governance, Principles of Governance, Quality, Quality Criteria.